

# RESSIGNIFICAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DE AULAS DE LI: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE ATOS DE FALA

## RE-SIGNIFICATIONS ABOUT THE PLANNING OF LI CLASSES: CONTRIBUTIONS FROM SPEECH ACTS STUDIES

Daniella Corcioli Azevedo Rocha 1

**Resumo:** O objetivo principal deste capítulo é discutir como os estudos teóricos e as aulas de uma professora formadora sobre planejamento foram ressignificados por seus alunos, professores de língua inglesa em formação. Ele foi desenvolvido com base na premissa de que, como a formação inicial de professores de Língua Inglesa (LI) se dá não somente na linguagem, mas também pela linguagem, é preciso olhar para esse processo levando em conta o caráter performativo dos atos de fala presentes nesse contexto (AUSTIN, 1990). Entre os resultados encontrados, destaco o fato de que os participantes da pesquisa não conseguiram, após as exposições da professora e as discussões provocadas por ela, ultrapassar a visão do planejamento formal como sendo uma atividade meramente burocrática, comum ao período de formação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores de LI. Ressignificações. Atos de Fala e Uptake.

**Abstract:** The main objective of this article is to discuss how the theoretical studies and the teacher's teachings about lesson planning were re-signified by her students, future teachers of English language. The study was developed based on the premise that, as the pre-service formation of English language teachers occurs not only in language, but also by language, it is necessary to look at this process taking into account the performative character of speech acts present in this context (AUSTIN, 1990). Among the results found, I highlight the fact that, even after the teacher's teachings and after the discussions provoked by her, the research participants were unable to overcome the view of formal planning as a purely bureaucratic activity, common to the pre-service formation period.

**Keywords:** English Pre-service Teacher Formation. Re-significations. Speech Acts and Uptake.

---

1 Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). Mestre em Letras e Linguística (UFG). Graduada em Letras – Português/Inglês (UFG). Professora Adjunta do Curso de Letras/CPN UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1889002395462308>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-0531>. E-mail: [danicorcioli@yahoo.com.br](mailto:danicorcioli@yahoo.com.br). Email institucional: [danicorcioli@mail.uft.edu.br](mailto:danicorcioli@mail.uft.edu.br)

## Introdução

Não é raro, durante o exercício de nosso ofício de formadores de professores de línguas, nos depararmos com a recorrente insatisfação, ou mesmo frustração de nossos ex-alunos, em relação à formação recebida durante a graduação. Muitas são as manifestações de que as aulas e os estudos realizados durante o período de graduação não os ajudaram em suas atuações e práticas quando iniciaram suas vidas profissionais. Segundo alguns desses ex-alunos, suas iniciações profissionais foram marcadas pela insegurança, pelo medo e pela falta de preparo para lidar com contextos de trabalho muitas vezes hostis ao ensino da língua inglesa (doravante LI). A insatisfação de nossos ex-alunos, no que se refere ao aprendizado da LI e à forma como ensiná-la, somada aos baixos índices de aprendizagem de seus alunos, parece desencadear nossa própria insatisfação, enquanto professores formadores, no que diz respeito à qualidade da formação inicial<sup>1</sup> oferecida aos futuros professores de LI. Para além disso, acredito que nossa insatisfação quanto à qualidade da formação inicial ancora-se também na percepção de que, não obstante nossos esforços em propiciar estudos sistemáticos e discussões problematizadoras, muitas vezes, não conseguimos fazer com que nossos alunos atinjam o nível de formação almejado por eles, ou mesmo que atinjam um nível de formação que possa ser considerado adequado ao exercício da profissão que escolheram. Ou seja, temos convivido, dia após dia, com o malfadado sentimento de que há sempre muito a ser feito quando o assunto é a formação de professores de LI.

Siqueira (2018, p. 207) é um dos formadores que discute a questão da insatisfação em relação à formação inicial de professores de LI. Segundo ele, é recorrente, para nós da área de formação de professores, a “convivência com um certo descontentamento, quando não um incômodo sentimento de frustração, no tocante ao perfil do docente que está, ano após ano, saindo diplomado dos nossos cursos universitários”. O autor atribui essa frustração a problemas relacionados ao curso e a diferentes circunstâncias relacionadas a ele. Segundo ele,

além das notórias dificuldades que nos impõe a ingrata tarefa de preparar o professor para ensinar um idioma que ele não domina (ou domina precariamente), temos que suplantar as barreiras impostas por programas e currículos atrasados, engessados, historicamente refratários a mudanças mais profundas, capazes de responder às demandas do mundo contemporâneo (SIQUEIRA, 2018, p. 207).

São muitas as questões a serem consideradas quando nos dispomos a olhar mais detidamente para os aspectos relacionados à formação inicial de professores de LI. Pensando nisso, desenvolvi minhas pesquisas doutorais<sup>2</sup> abordando esse tema e esse capítulo é parte dessa pesquisa concluída no ano de 2019. Ele traz as contribuições de Austin (1990) e de outros estudos inseridos na Nova Pragmática no tocante à investigação e à discussão acerca da forma como os sujeitos formandos participantes da pesquisa ressignificaram o planejamento de aulas durante um curso de formação inicial para a docência em LI. Este estudo fundamenta-se metodologicamente em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, dadas as características das questões a serem investigadas, conforme trago a seguir.

<sup>1</sup> Uso o termo formação inicial de professores, ou formação inicial docente, para fazer referência à primeira formação universitária, por meio dos diferentes cursos de licenciatura que os professores recebem e cujos diplomas os habilitam a exercer a profissão de professor. Este termo está em oposição ao termo formação continuada, que é a formação recebida após a formação inicial, por meio de diferentes cursos, inclusive de pós-graduação, lato ou stricto sensu.

<sup>2</sup> Cumpri todos os créditos e obtive o título de Doutora em Estudos Linguísticos pelo ILEEL/UFU em dezembro de 2019, defendendo a tese intitulada “Linguagem e Performatividade na Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa”, sob orientação da Professora Doutora Alice Cunha de Freitas, a quem sou imensamente grata pelos ensinamentos adquiridos.

## Breves considerações sobre o estudo

Esse artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida junto a futuros professores de LI durante o semestre em que eles estavam cursando a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa. O local onde se deu a pesquisa de campo foi um curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa – de uma universidade da região sudeste do país e os participantes da pesquisa foram a professora formadora e seus nove alunos, professores de LI em formação. Os participantes foram identificados como “Participante 1”, “Participante 2”, “Participante 3” e assim sucessivamente até o “Participante 9”. O sexo ou gênero (feminino ou masculino) dos participantes, embora considerado de extrema relevância, não aparece assinalado nos excertos por não ter sido objeto de nenhuma consideração ou discussão específica. Me referi à professora da turma utilizando a somente a denominação “Professora”.

Ao todo a pesquisa contou com o acompanhamento e a gravação em áudio de oito aulas da referida disciplina, análise de planos de micro-aulas produzidos pelos participantes além de aplicação de questionários e entrevistas a todos eles. No presente artigo serão utilizados dados provenientes das exposições teóricas da professora e de discussões ocorridas durante uma das aulas gravadas e transcritas. Devo pontuar que a aula e as discussões ocorreram, em sua grande maioria, em língua inglesa e, para facilitar o acesso e o entendimento, todas as passagens foram traduzidas para a língua portuguesa.

A pesquisa foi desenvolvida usando o aporte metodológico da abordagem qualitativa de natureza interpretativista, conforme mencionado anteriormente. O uso dessa abordagem se justificou devido ao fato de que, segundo Chizzoti (2003, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”, sendo assim, “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Ou seja, a pesquisa qualitativa pressupõe a consideração das relações entre o ser humano, a sociedade e o mundo, e implica a consideração dos dados com base na interpretação do pesquisador.

As discussões aqui empreendidas foram guiadas pela seguinte pergunta de pesquisa: “Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao planejamento de aulas foram ressignificados pelos participantes da pesquisa?” Tomando por guia essa pergunta, foi possível discutir questões relacionadas à forma como o planejamento de aulas foi entendido por eles e qual a relevância que eles atribuíram aos estudos empreendidos durante esse período de formação. Como todos os participantes do estudo já acumulavam experiências com salas de aulas antes de iniciarem o curso de Letras, com exceção de um deles, é importante registrar que as reflexões e as ressignificações observadas ocorreram, em grande parte, em comparação com suas experiências prévias.

Outrossim, preciso salientar que, embora algumas ressignificações importantes tenham sido verificadas, não há como prever se o que foi ressignificado pelos alunos permanecerá latente no futuro professor e, menos ainda, se o que foi internalizado em forma de conhecimento pode vir a balizar as ações futuras desse profissional, pois o fazer pedagógico do professor, ainda que seja fortemente influenciado por uma formação sólida e abrangente, estará sempre e continuamente sujeito a dizeres diversos, próprios e específicos dos contextos onde ele for atuar (MARTINS *et al.*, 2018), e esses dizeres poderão ocasionar deslocamentos também diversos em seu fazer pedagógico. Apesar de não haver garantias, admitimos que discussões relacionadas às ressignificações de futuros professores podem oferecer ajuda no entendimento de como a formação inicial, da forma como está disposta, é entendida e considerada por eles. Findadas as considerações de ordem metodológica, passo, a seguir, à seção destinada às discussões teóricas, que muito contribuíram com a pesquisa de um modo geral.

## Os estudos da nova pragmática

No ano de 2010, Kanavillil Rajagopalan reuniu vários textos seus – anteriormente publicados em jornais especializados, em congressos na área de linguística e em outros meios de comunicação

– que defendiam, dentre outras coisas, uma nova forma de compreensão dos estudos e da obra inacabada de Austin (grande estudioso na área da Pragmática), diferente da leitura e da interpretação sacralizada de seu mais célebre discípulo, John Searle, (RAJAGOPALAN, 2010). A denominação Nova Pragmática surgiu, segundo Rajagopalan (2014), da necessidade de demarcar esta nova etapa dos estudos inseridos na área da Pragmática. Esta nova etapa tem sido desenvolvida por pesquisadores muito mais preocupados em encarar a “linguagem com todas as complexidades que ela apresenta sem lhes dar as costas ou simplesmente menosprezá-las em nome de aperfeiçoamento da teoria” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13).

Além disso, e do declarado caráter antiplatônico e anticartesiano assumido por essa nova forma de fazer Pragmática, seus estudiosos se recusam a teorizar a partir de uma “boa teoria” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13), pois defendem a ideia de que “a teoria não é a causa; ela é, na melhor das hipóteses, uma consequência do trabalho investigativo” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13). São características ainda dessa nova forma de fazer pragmática a adoção de um olhar antropológico, ou cultural, sobre os falantes e sobre a linguagem e, também, a preocupação com o caráter social e com as demandas políticas em quaisquer pesquisas sobre os fatos envolvidos na linguagem. A esse respeito, cito os escritos de Oliveira, para quem o uso da linguagem deve ser entendido como

[...] uma ação, um comportamento linguístico e não-linguístico performativo (a performatividade é intrínseca à própria linguagem e não algo que se acrescenta a ela). Ao produzirmos um texto oral, escrito ou gestual, fazemos uso de uma linguagem visando criar efeitos em nossos interlocutores, alterar estados de coisas da realidade ou alterar os próprios estados mentais. Trata-se de um ato intencional e político, aqui entendido como uma articulação individual dentro da dinamicidade semiótica social, que objetiva sempre alterar estados do sujeito ou do mundo (OLIVEIRA, 2010, p. 216).

Pinto (2012) corrobora os pensamentos dos autores supracitados e também os de Mey (1985) quando ele postula que “nosso uso da linguagem cimenta os interesses dominantes de nossa sociedade, ajudando a oprimir um grande segmento da população” (MEY, 1985, p.16). A esse respeito, Pinto (2012) acrescenta que

os conflitos consequentes das relações entre homens e mulheres, entre professor/a e aluno/a, entre brancos/as e negros/as, ou entre judeus/judias e antissemitas podem ser identificados linguisticamente (PINTO, 2012, p. 70-71).

Em relação ao fato de que o uso da linguagem nas mais variadas instâncias representa modos particulares de ação sobre a sociedade, Melo (2016, p.750) complementa o pensamento dos autores anteriormente citados ao destacar a necessidade de se ter em mente também que as ações envolvidas em fazer linguística, tais como apresentar teorias sobre a linguagem, ou mesmo ensinar línguas, “não são ações justapostas a meras palavras: representam, antes, modos particularmente performativos de linguistas ou professores(as) assumirem papéis na sociedade”. A autora complementa seu raciocínio afirmando que

por trás do estudioso que defende uma teoria sobre a língua, estão pessoas situadas social, geográfica e politicamente. Teorias e ideias têm pátria, estado, história (RAJAGOPALAN, 2010a) e, em muitos sentidos, espaço/tempo, para muito além da rubrica das áreas e subáreas das agências de fomento à pesquisa (MELO, 2016, p.750).

Devido a essas e a outras características, a linguagem, para os estudiosos inseridos no campo da Nova Pragmática, deve ser explorada seguindo não mais os manuais de linguística e as teorias construídas “ab ovo” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 13). Ao contrário, ela deve ser considerada na interação entre a situação dos usuários na sociedade e os recursos disponíveis, capazes de oferecer os termos para uma explicação que seja válida naquele contexto de uso. Rajagopalan

(2002), há muito tempo, conforme já pontuado, tem chamado a atenção para os perigos de um estudo formalista e reducionista da linguagem, que se dedica “à tarefa de delimitar, circunscrever, ou até mesmo cercear ou imobilizar a prática linguística ao invés de descrevê-la ou explicá-la” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 23).

O fato de que se faz coisas com as palavras, ou de que fazemos coisas por dizer algo, constitui um dos temas centrais neste estudo. Nesse sentido, concordo com Pinto (2012, p.75) e defendo a ideia de que “[d]izer é fazer: a prática social que chamamos linguagem é, para a Pragmática atual, indissociável de suas consequências éticas, sociais, econômicas, culturais” (grifos no original). Nesse sentido, sejam quais forem as palavras, ou os proferimentos, em quaisquer circunstâncias em que sejam proferidos, eles não mais podem ser considerados meras descrições e/ou transmissões de ideias, mas ações sobre a realidade.

## Atos de fala

A expressão “Atos de Fala”, tão cara e comum aos estudos pragmáticos, refere-se a um conceito proposto por Austin (1990) “para debater a realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz – ou mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo” (PINTO, 2012, p. 58). Sob o paradigma defendido por Austin, a partir dos estudos dos Atos de Fala, não é mais objeto de análise “a estrutura da sentença com seus elementos constitutivos, isto é, o nome e o predicado, ou o sentido e a referência, mas as condições sob as quais o uso de determinadas expressões linguísticas produzem certos efeitos e consequências em uma dada situação” (MARCONDES, 1990, p. 11-12). Ao defender o uso da linguagem como uma forma de atuação sobre o real, Marcondes (1990) afirma que Austin inaugura um novo paradigma teórico para os estudos da linguagem. Segundo Marcondes (1990, p. 10), a questão da determinação da verdade, a partir desse novo paradigma, é substituída “pelo conceito de eficácia do ato, de sua ‘felicidade’, de suas condições de sucesso, e também pela dimensão moral do compromisso assumido na interação comunicativa” (grifos no original). Nesse sentido, a análise da sentença dá lugar à “análise do ato de fala, do uso da linguagem em um determinado contexto, com uma determinada finalidade e de acordo com certas normas e convenções” (MARCONDES, 1990, p. 10).

Austin classificou os Atos de Fala em cinco classes distintas: veriditivos<sup>3</sup>, exercitivos, comissivos, comportamentais e expositivos, deixando claro, desde o início, a provisoriedade dessa distinção, devido ao fato de que ele mesmo não estava totalmente satisfeito com essa classificação. A seguir, trago uma breve explicação de cada um deles, bem como alguns dos exemplos dados pelo autor.

Os veriditivos “caracterizam-se por dar um veredito, como o nome sugere, por um corpo de jurados, por um árbitro, ou por um desempatador (terceiro árbitro)” (AUSTIN, 1990, p. 123). Os exercitivos referem-se ao exercício de poder, de direitos ou de influências (AUSTIN, 1990). Os comissivos, segundo o autor,

[...] caracterizam-se por prometer ou de alguma forma assumir algo; comprometem a pessoa a fazer algo, mas incluem também declarações ou anúncios de intenção, que não constituem promessas, e incluem também coisas um tanto vagas que podemos chamar de adesões, como, por exemplo, tomar partido (AUSTIN, 1990, p. 123).

Os comportamentais “constituem um grupo muito heterogêneo, e têm a ver com atitudes e comportamento social” (p.123). De acordo com o autor,

[o]s comportamentais incluem a ideia de reação diante da conduta e da sorte dos demais, e de atitudes e expressões de atitudes diante da conduta passada ou iminente do próximo. Existem conexões óbvias entre declarar e descrever quais são nossos sentimentos, e também expressá-los, no sentido de

3 Ou veriditivos, conforme se apresenta em Austin (1990) em algumas passagens.

dar-lhes uma válvula de escape, embora os comportamentais sejam distintos de ambas essas coisas (AUSTIN, 1990, p. 129).

Os expositivos, de acordo com Austin (1990, p. 124), “esclarecem o modo como nossos proferimentos se encaixam no curso de uma argumentação, ou de uma conversa, o modo como estamos usando as palavras, ou seja, são, em geral, expositivos”. Eles são usados nos “atos de exposição que consistem em expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer usos e referências” (p. 130). Em suma, segundo Austin,

podemos dizer que o vereditivo é um exercício de julgamento, o exercitativo é uma afirmação de influência ou exercício de poder, o comissivo é assumir uma obrigação ou declarar uma intenção, o comportamental é a adoção de uma atitude e o expositivo é o esclarecimento de razões, argumentos e comunicações (AUSTIN, 1990, p.131).

Devo salientar que a grande maioria dos performativos presentes em nossa linguagem cotidiana apresenta-se de forma implícita. Sendo assim, somente pela observação das circunstâncias ou da situação total de fala eles podem ser acessados ou resgatados para uma posterior análise de sua força. Análise esta que não pode ter intenção nenhuma de se mostrar definitiva, ou de ser a única possível a ser considerada. A fim de esclarecer, tanto quanto possível, as múltiplas questões relacionadas à concretização de um ato de fala, à sua interpretação e à sua análise, trago, a seguir, uma síntese do estudo de Ottoni (2002) que discute questões chave para o pensamento austiniano, tais como o papel do sujeito que fala e dos interlocutores, a intenção do falante e o conceito de *uptake*, dentre outros.

## Sujeito e UPTAKE

Tendo como ponto de referência os estudos dos Atos de Fala, fica fácil entender a linguagem em seu caráter performativo, ou seja, tomá-la e considerá-la enquanto ação e não somente como forma de expressão, de comunicação ou de descrição do mundo. A partir da consideração de cada proferimento como uma ação, um ato de fala, ou um proferimento performativo, a linguagem assume seu poder de criar situações a partir do que é dito. Nesse sentido, segundo Austin (1990), o que há na linguagem são atos de fala que não somente refletem ou relatam uma realidade, mas a criam, ou realizam ações pelo simples fato de serem ditos.

Para além disso, tomar a linguagem em seu viés performativo significa admitir a fusão entre o proferimento em si, o sujeito que fala, o lugar, a ocasião do proferimento e o sujeito para quem se fala, pois é a fusão desses elementos que torna o proferimento, em um determinado momento e em um dado contexto, uma ação, ou um ato sobre a realidade, e não apenas um momento de descrição de uma realidade, ou de transmissão de uma verdade instituída, como, na maioria das vezes, se fazia crer. A respeito da ação engendrada sobre a realidade a partir de um ato de fala, convém lembrar que ele é sempre repetido e/ou repetível, reafirmado e/ou passível de reafirmação, apesar de nunca ocorrer em seu sentido ou significação original.

Os sujeitos, de um modo geral, na perspectiva da Pragmática “são situados historicamente e considerados como e ao mesmo tempo *singulares e sociais*, em suas interações e práticas languageiras” (FERREIRA; NOGUEIRA DE ALENCAR, 2014, p.190-191, grifos no original). Para Votré (2002), os sujeitos, na perspectiva dos estudos pragmáticos, são seres de linguagem que podem ser demarcados e singularizados como uma rede de crenças e desejos, tecida na linguagem (VOTRE, 2002). Com efeito, segundo o autor,

no quadro da pragmática linguística, o sujeito tende a ser conceituado como o conjunto de enunciados, atitudes, estados, condutas ou processos intencionais formados por termos linguísticos elementares, como: sensações, sentimentos, emoções, pensamentos e expectativas. Cada um de nós se constrói e é construído com matéria discursiva, e

nesse sentido, na nossa subjetividade e na nossa versão mais recôndita, somos 'signos linguísticos' [...] (VOTRE, 2002, p. 89, aspas no original).

Vejamos a questão do sujeito abordado à luz do que nos mostra Ottoni (2002), que, em seus trabalhos, buscou discutir e expandir o pensamento austiniano original. De acordo com o autor, a partir da visão performativa da linguagem há “uma virada brutal na questão da referência; ou seja, *verdade e falsidade* são conceitos que não terão mais um papel relevante nem prioritário” (OTTONI, 2002, p. 130, grifos no original), e o sujeito passa a ter papel fundamental no funcionamento feliz ou infeliz de qualquer proferimento performativo. Segundo Ottoni (2002), foi também a partir dos estudos de Austin que se passou a considerar a relação entre a referência e a percepção, “uma vez que a maneira de se ver mantém relações com as circunstâncias que envolvem a enunciação” (OTTONI, 2002, p. 137). Ou seja, os valores de verdade e falsidade, assim como a questão da referência, do efeito e do significado atribuído a algo passam, a partir da consideração dos estudos de Austin (1990), a ser examinados a partir dos sujeitos envolvidos e do contexto a que se encontram circunscritos. Nesse sentido, para Ottoni (2002),

O sujeito vai se constituir não somente através das palavras, mas também das circunstâncias nas quais elas são empregadas. Dito de outro modo, numa versão mais forte da visão performativa, o que vai importar não é o que o enunciado ou as palavras significam, mas as circunstâncias de sua enunciação, a força que ela tem e o efeito que ela provoca (OTTONI, 2002, p.137, grifos no original).

Nas palavras de Ottoni,

[...] em qualquer situação de fala não há um 'controle' do sujeito (falante) sobre sua intenção, já que ela se realiza, juntamente e através do *uptake* (com seu interlocutor). O *uptake* é então uma condição necessária do próprio ato (de fala), e é ele que produz o ato (OTTONI, 2002, p.135, grifos no original).

A questão da impossibilidade do controle do sujeito sobre o que é apreendido abre o leque para uma série de debates, principalmente direcionados à discussão da questão da responsabilidade sobre o que é feito a partir de um ato de fala, ou proferimento, performativo. Conforme pontua Santos (2014, p. 289), pensar “a linguagem como ação pressupõe uma certa concepção de sujeito” que seria, em última instância, responsável por aquilo que é feito a partir do que é dito. No entanto, conforme mostra a autora, corroborando as palavras de Ottoni (2002), não se pode pressupor que o sujeito que fala possa ser, de alguma forma, o único responsável pela ação engendrada através de determinado proferimento, ou ainda que ele possa ter o domínio sobre o sentido e sobre os alcances do que foi dito, visto que a ação só se realizará a partir da apreensão e só se completará a partir da relação dos interlocutores em determinado contexto.

Dito em outras palavras, a concretização da intenção do sujeito ao proferir determinado ato de fala não pode jamais ser garantida ou sequer pode ser passível de submissão a algum tipo de exame capaz de atestar que o ato de fala proferido pelo sujeito que o enunciou foi igual ou semelhante ao ato de fala que chegou aos ouvidos de seu(s) interlocutor(es) (SANTOS, 2014). A não garantia de alcance ou realização da intenção do falante e, por extensão, a possibilidade de sua responsabilização, no entanto, não são fatores impeditivos à atividade de investigação por ora proposta. Ao contrário, ela instiga ainda mais a análise da linguagem em uma visão performativa, ou seja, em seu viés performativo, e a investigação acerca do real papel de toda a gama de fatores envolvidos nos atos praticados e vivenciados pelos sujeitos que compartilham determinado contexto de formação.

Isso porque, focar as atenções na questão da responsabilidade pressupõe a consideração das dimensões ética e política de nossas práticas de linguagem. E isto se torna crucial à medida

que se leva em consideração que a linguagem praticada em contextos de formação, muito mais que transmitir ensinamentos e conhecimentos sacralizados, ou fomentar a expansão desses conhecimentos, age sobre a realidade e sobre os sujeitos em formação e possibilita a obtenção de variados efeitos. Esses efeitos, por sua vez, são imprevisíveis ou simplesmente escapam às possibilidades de controle dos sujeitos enunciadore, sejam eles os formadores ou as teorias acessadas pelos formandos através das leituras e estudos praticados dentro e fora dos ambientes de formação inicial. Por isso, o exame mais minucioso sobre a forma como os diversos dizeres que perpassam os contextos de formação são ressignificados pelos professores em formação é de fundamental importância. Dito isso, encerro essa seção destinada à exposição teórica e passo à análise e discussão dos dados da pesquisa.

## **Ressignificações de futuros professores de li: o papel do planejamento de aulas**

Antes de dar início, destaco o caráter convencional reconhecidamente presente em qualquer aula e, em especial, na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (MLE). Essa disciplina reunia as circunstâncias apropriadas e necessárias à preparação dos alunos para a prática docente que seria efetivada nos semestres seguintes nas disciplinas de estágio supervisionado. Ela não chegava a se igualar a um ritual, tal qual um batizado ou um casamento, em que é necessário o proferimento de determinadas palavras por pessoas apropriadas e em condições também apropriadas para que o ato se realize. No entanto, havia determinadas convenções e circunstâncias ampla e assumidamente reconhecidas como pertencentes a uma aula de MLE. Essas convenções e circunstâncias eram capazes de provocar determinadas reações e determinados efeitos ou resultados que talvez não tivessem sido provocados em outras situações ou contextos.

A seguir, trago uma das falas da professora a respeito das finalidades e dos objetivos da disciplina de MLE e, em seguida, a partir dos desdobramentos observados, apresento as discussões e as problematizações acerca das ressignificações realizadas:

***Excerto 01:** Um dos objetivos deste curso é habilitar vocês a proporem e analisarem planos de aula, planos de unidade e planos de curso. E isso é uma coisa enorme, especialmente planos de curso. Os planos de curso deveriam ser um único assunto a ser abordado em todo um semestre, porque há tantas considerações, mas pelo menos veremos as diretrizes de como fazer para propor um plano de curso. O mais importante, na minha opinião, é o planejamento de aula, porque é efetivamente o que os professores fazem todos os dias (Professora).*

A respeito do excerto 01, podemos perceber que ele é composto por alguns atos de fala, sendo um deles, o primeiro, um ato declarativo com função de informar aos alunos o que será estudado na disciplina de MLE, bem como o que é esperado deles ao final do curso. Sabemos, entretanto, que, de acordo com a perspectiva austiniana, mesmo um ato de fala aparentemente declarativo tem, de acordo com Rajagopalan (1990), um efeito performativo e, neste caso, deve ser entendido como uma ação, direcionada a causar determinado efeito nos interlocutores. Assim, considero que há aqui, nesses atos de fala aparentemente declarativos e descritivos da professora, uma ação em curso, pois a partir de seus atos de fala, a professora, não apenas “informa” sobre os objetivos da disciplina, mas também tenta persuadir os participantes e convencê-los sobre a importância do planejamento de aulas e sobre a importância da disciplina de MLE e, com isso, adverti-los acerca do que será esperado deles ao término dessa disciplina. As apreensões (*uptakes*) dos participantes em relação às intenções da professora de persuadi-los e convencê-los sobre a importância dessa disciplina e do planejamento formal de aulas vão depender, no entanto, de fatores ligados as suas subjetividades e as suas experiências prévias, não podendo, portanto, ser garantidas, ou mesmo passíveis de verificação imediata.

Uma outra questão que precisa ser observada em relação aos *uptakes* dos participantes e que será resgatada posteriormente diz respeito ao significado atribuído por eles a cada proferimento da professora. Para discutir essa questão remeto-me ao conceito de *différance* de Derrida (1972) que, ao se propor a desconstruir a ideia de que a linguagem escrita se constitui uma cópia infiel e não confiável da linguagem falada (considerada pelos logocentristas como a única forma confiável de se remeter aos fatos e conhecimentos “verdadeiros”, “descobertos” pelo homem), acaba por discutir o fato de que nenhum signo (seja ele falado ou escrito) pode ser considerado imutável ou capaz de carregar em si um significado transcendental e fixo. Ao contrário, é propriedade intrínseca dos signos terem seus significados mutáveis, sem centro e sem significado *à priori* (DERRIDA, 1972). De acordo Freitas (2006, p. 236), portanto, “deveríamos nos preocupar não com o que exatamente as palavras significam, mas com o que elas podem significar (ou passam a significar)”, pois, conforme completa a autora, “as palavras estão o tempo todo adquirindo novos matizes de significação”. E isso depende de vários outros fatores que são intrínsecos às subjetividades dos interlocutores, aos contextos e às circunstâncias em que elas são enunciadas, conforme discutido previamente, à luz dos estudos de Austin (1990) e Ottoni (2002).

Voltando as atenções novamente ao excerto 01, pode-se observar que ele é também formado por outros atos de fala de caráter avaliativo, que têm a função de advertir os alunos acerca da impossibilidade de se estudar, de forma completa, o planejamento de curso, tendo em vista a exiguidade de tempo disponível. Os dizeres contidos no excerto 01 representam, também, e resumem com clareza, o que é convencionalmente aceito como uma das atribuições esperadas pelos que cursam essa disciplina, sendo, portanto, uma exposição dos objetivos da disciplina realizada pela professora. O objetivo da professora, ao advertir os alunos quanto à importância de se aprender a fazer um bom planejamento e de expor os objetivos da disciplina, é condizente com as narrativas gerais acerca dos objetivos de uma aula de MLI, parecendo, portanto, seguir o ritual esperado para a disciplina, conforme discuto mais ao final desta seção, após proceder um exame detalhado das ressignificações dos participantes. Por ora, passo ao segundo excerto:

*Excerto 02: O Participante 8 e eu estávamos conversando ontem e ele estava contando um pouco de sua experiência. Você pode compartilhar sobre sua experiência em planejar aulas? O que você me disse, sobre procedimentos. (Professora).*

Pode-se considerar que os dizeres contidos no excerto 02 têm a função de, para além do ato de convidar um aluno a contribuir com a aula, incitar uma discussão prévia, antes que a exposição teórica da professora se inicie efetivamente. Uma vez que a professora afirma já conhecer o que o Participante 8 pensa sobre o planejamento e ter ciência, portanto, de que o posicionamento do aluno divergia do posicionamento dos teóricos e do seu próprio (que, conforme o esperado, segue a narrativa geral autorizada e preconizada em ambientes de formação conforme veremos), é possível perceber que a professora intentava focar um ponto de partida para sua aula que não fosse representado pela ausência de contradição ou de opiniões contrárias formadas a respeito do tema a ser exposto. Ao contrário, ela buscou, justamente, uma opinião divergente da sua, uma opinião com a qual intentava debater, propiciando aos alunos um momento para a problematização de questões relacionadas à prática do planejamento de aulas.

Essa prática da professora, de requisitar a participação dos alunos para que eles contassem suas experiências, ocorreu em muitos momentos e isso foi determinante para que viessem a ser objeto de análise. Assim, é interessante, nesse momento, destacar a abertura e o espaço que a professora dava aos alunos para que eles se posicionassem e usassem suas experiências práticas, enquanto conduziam suas argumentações, pois, apesar das exposições, explanações teóricas e tentativas da professora em persuadi-los acerca da importância do planejamento, em momento algum a professora tentou impor suas opiniões ou silenciar os alunos. Retomarei essa questão mais adiante. Por ora, prossigo com a análise, examinando, a seguir, o excerto 03, que contém a resposta do Participante 8 ao convite da professora:

*Excerto 03: Ah, ok. O plano de aula que eu estou acostumado a usar é aquele em que eu foco mais no procedimento, eu não*

*penso muito sobre os objetivos, e eu me concentro mais no procedimento porque, na minha mente, é muito mais fácil para mim pensar sobre o procedimento que eu quero fazer e o objetivo, tudo está misturado. Então, é difícil para mim separar e dizer oh, o objetivo nesta atividade, ou nesta subatividade é permitir que os alunos façam isso, porque está em minha mente, então eu me concentro mais no procedimento. Porque eu acho que o plano de aula é algo que eu posso fazer quando estou ensinando e ele vai me lembrar do que eu devo fazer, então eu não gosto de fazer muitas coisas (Participante 8).*

Ao descrever suas práticas e experiências no que concerne ao ato de planejar aulas, o Participante 8 deixa claro que seu planejamento é realizado com base nas aplicabilidades práticas do plano no momento da aula. Ou seja, ele elabora seus planos de aulas de forma resumida, tal qual um roteiro que poderá ser consultado, caso necessário, durante a aula e não tal qual preconizado nos textos teóricos lidos previamente. Isso me permite afirmar que o planejamento do Participante 8 é realizado levando-se em conta apenas a questão da praticidade do plano de aula e sua serventia no momento da prática. A importância atribuída ao ato de se planejar uma aula, ressaltada na fala da professora, não é reconhecida pelo Participante 8 e, dessa forma, o planejamento realizado por ele, não ultrapassa a utilidade imediata de ser um roteiro, a ser consultado em caso de dúvida, para aludir a questões mais elaboradas como a oportunidade de reflexão e de formação em serviço, por exemplo.

Apesar de a intenção de salientar a importância do planejamento não ter causado o efeito pretendido pela professora no Participante 8, pode-se afirmar que o objetivo da professora de que o aluno relatasse suas práticas comuns em relação ao planejamento foi concretizado, ou seja, houve a consolidação “feliz” de um ato de fala (ato de fala ilocucionário com a intenção de convidar), tal como compreendido na perspectiva de Austin, que atendeu também à um segundo objetivo da professora, que foi o de suscitar uma discussão prévia sobre planejamento. Discussão essa que serviria de mote para as explanações teóricas subsequentes, conforme veremos a seguir.

Dando continuidade à análise, passo à resposta da professora à colocação do Participante 8:

**Excerto 04:** *Ok, mas o plano de aula é importante, porque é o que nos faz, é uma das coisas que nos faz professores, que podem melhorar nossas práticas como professores. Porque o planejamento de aulas nos faz, eu diria até mesmo nos obriga, a pensar sobre os objetivos que estamos propondo e tentar articular os objetivos ao propósito de nosso ensino. Então, eu fiz esta apresentação que é uma junção dos três textos que vocês deveriam ter lido. Vamos discutir um pouco sobre isso então? O que é um plano de aula nas opiniões de vocês? Com base no que vocês leram (Professora).*

A resposta da professora é construída com o objetivo de convencer os alunos de que o planejamento formal constitui uma oportunidade de o professor examinar e reexaminar continuamente não somente as situações cotidianas da profissão, mas também seus próprios valores e asserções acerca das melhores formas de ação frente a situações adversas. Nesse sentido, ele se torna uma ferramenta indispensável também ao contínuo desenvolvimento profissional do professor. Ao elaborar o plano de aula, o professor, tendo em mente seu contexto de trabalho e seus alunos, projeta suas ações da melhor forma possível, na esperança de que essas ações possam ressoar e de que algo bastante produtivo possa seguir com seus alunos. Assim, é ao planejar que o professor procede à escolha do material e das atividades a serem realizadas no intuito de poder satisfazer às necessidades locais, fazendo com que seu tempo de aula possa ser aproveitado da melhor maneira possível, e intentando, principalmente, ensinar, fazer ressoar, provocar um deslocamento, ou ainda deixar marcas em seus alunos. Nesse sentido, resgato as palavras da professora para novamente destacar o papel do planejamento, atribuído por ela, segundo o qual, o plano de aula, além de ser tudo isso, é “o que nos faz, é uma das coisas que nos faz professores”.

Prossigo com o excerto de número 05:

***Excerto 05:** Eu sinto às vezes que os planos de aula não são para os professores. A maneira como as pessoas sempre falam sobre isso ... Não parece que os professores os façam porque querem ou para alcançar todos os objetivos que você acabou de apresentar, mas às vezes eu sinto que os planos de aula são mais para pessoas de fora que vão observar sua turma pela primeira vez, porque, por exemplo, quando estávamos conversando sobre as anotações, como o Participante 5 disse: “Eu não leio meu plano de aula formal, mas posso olhar meu livro e saber exatamente o que vou fazer e tudo”. Então, às vezes eu realmente gosto da ideia, mas eu sinto que o plano de aula não é aluno-professor, é para o sistema burocrático. Você não acha? (Participante 8).*

A partir desse excerto, pode-se observar o emprego, por parte do Participante 8, de uma série de estratégias que, em conjunto, visam expor suas opiniões e também seu posicionamento questionador sobre o planejamento, após as discussões e exposições teóricas que tinham acabado de ocorrer durante a aula. Comparando o proferimento contido no excerto 05 ao do excerto 03, pode-se verificar que as argumentações acerca do planejamento, realizadas pelo Participante 8, não demonstram uma mudança de posicionamento quanto à importância de um planejamento formal, ou mesmo quanto ao que é importante e que deve estar contido em um plano de aula. Ao contrário, o Participante 8 mantém sua postura questionadora no ato de argumentar com a professora. Por meio da comparação desses dois proferimentos, nota-se que as exposições teóricas e as discussões realizadas não foram suficientes para convencer o Participante 8 sobre a importância de um planejamento que contenha todos os aspectos e todas as descrições previstas nos textos lidos. Tal fato permite-me concluir, assim, que os atos de fala da professora (excerto 04) e os contidos nos *slides*, lidos e discutidos no decorrer da aula, não causaram o impacto esperado pela professora no Participante 8, haja vista que ele continuou não conseguindo perceber as vantagens de se proceder a tal planejamento mais detalhado. Uma das razões de o Participante 8 não ter conseguido se convencer sobre a importância de um planejamento formal e detalhado pode ser devido ao fato de que ele não estava “aberto” a discutir essas questões a ponto de se deixar permeiar por elas e, dessa forma, ser convencido sobre os pontos positivos, ou as vantagens, de um planejamento que fosse realizado da forma preconizada pelos textos teóricos lidos e ratificados pela professora. Por isso o *uptake* não ocorreu da maneira pretendida pela professora.

É possível verificar também que o Participante 8 deu primazia aos conhecimentos adquiridos através de suas experiências e práticas e se posicionou tomando por base esses conhecimentos, escolhendo deliberadamente não fazer coro aos pressupostos presentes nos textos previamente lidos e debatidos. Assim, entendo que, devido justamente as suas experiências prévias, os dizeres presentes nos textos teóricos lidos não foram capazes de afetar o Participante 8 a ponto de ele repensar seu posicionamento anterior. Nesse sentido, esse excerto apresenta mais uma evidência de que a intenção pretendida pela professora (excerto 01) – quando ela salienta a importância do planejamento de aulas e também as ideias expressas nos textos estudados e discutidos – não foram apreendidas da forma pretendida pela professora. Assim, a força ilocucionária de persuasão presente tanto na fala da professora quanto nos textos lidos não teve o efeito esperado no Participante 8. Esse fato constitui um exemplo de que a apreensão de algo não pode ser garantida conforme o desejado ou esperado quando do proferimento de um ato de fala (OTTONI, 2002), mesmo quando contamos com as condições consideradas ideais para o proferimento, como é o caso dessa situação em especial na disciplina de MLI, pois há outras questões, dentre elas as de ordem subjetiva, envolvidas nos processos de apreensão de proferimentos.

Apesar de os textos estudados e os dizeres da professora não terem provocado os efeitos esperados no Participante 8, pode-se verificar uma mudança em sua argumentação, que demonstra uma resignificação importante: o plano de aula, antes tomado como um roteiro ou mapa da aula a ser consultado caso necessário, foi resignificado e passou a se constituir em uma ferramenta formal e burocrática, inerente ao exercício da docência, mas não necessariamente útil em se tratando

da relação aluno-professor, como ele mesmo afirma. Nesse sentido, se antes a argumentação do Participante 8 estava voltada para a questão da serventia imediata do plano de aula, após as discussões e exposições teóricas, o Participante 8 desperta sua atenção para as questões formais requeridas por pessoas externas ao contexto de sala de aula. Essa ressignificação do Participante 8, acerca do plano de aula, ocorreu depois de ele ter se posicionado criticamente acerca da real necessidade desse tipo de planejamento, ao indagar sobre a aplicabilidade prática de um plano de aula formal que sequer é consultado, como ele mesmo afirma no excerto 05.

Tecidas as discussões acerca da ressignificação constatada a partir dos proferimentos anteriores, passo à análise da resposta da professora à manifestação do Participante 8, conforme o excerto a seguir:

***Excerto 06:** Pode ser, Participante 8, mas quando estamos tentando nos tornar professores e melhores professores, esse é um passo importante, porque é uma chance que você tem de pensar sobre o que fazer e como fazer quando ensina. É como se você tivesse fazendo um flashback, voltando o filme sobre o que você está fazendo. Quando estamos ensinando, você está certo, nós temos a tendência de não precisar muito do plano de aula porque nós temos o plano de aula já dentro de nós, em nossas mentes. Eu participei de um curso de formação de professores e já dou aulas há dez anos, por isso estive exposta a diferentes metodologias e a diferentes escolas. Sim. Então, no começo eu pensei que era uma perda de tempo, mas eu aprendi muito, porque eu tive que pensar e abrir meus horizontes para novas possibilidades sobre o ensino. Então você está certo, às vezes é só pra inglês ver... Mas dependendo de como você faz e como o professor vê o planejamento, é claro, ele pode ajudar ou não. O professor em serviço pode simplesmente olhar para ele como [...] mas se você aproveitar a oportunidade para refletir e tentar incorporar no planejamento as coisas a que você foi exposto, pode ser uma chance de melhoria (Professora).*

Ao me propor a examinar o excerto 06, observo que o ato de fala (ou os atos de fala) da professora (ora se solidarizando e mesmo concordando com o Participante 8 para, então, tentar convencê-lo da importância do planejamento) está repleto de proferimentos expositivos, que intentam “expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer usos e referências” (AUSTIN, 1990, p. 130), ainda que os verbos próprios a essa classe de proferimentos (afirmo, declaro, relato, concordo, testifico, reconheço, etc.) estejam implícitos, podendo, no entanto, ser resgatados facilmente, através da inferência. Não é objetivo deste trabalho localizar e/ou categorizar os tipos de proferimentos constantes dos excertos que trago para as análises. Ao contrário, é meu objetivo utilizar os estudos de Austin (1990) como um apoio que me permita averiguar os efeitos e as ressignificações realizadas pelos participantes a partir dos atos de fala proferidos, tanto por eles mesmos quanto pela professora ou pelos teóricos estudados, durante a aula de MLI gravada e transcrita. Sendo assim, buscarei, neste momento, respostas para o seguinte questionamento: o que pode ser verificado a partir dos atos de fala dissonantes verificados nos excertos que compõem essas análises? Guardarei esta pergunta para retomá-la mais adiante e, de posse de mais subsídios, poder respondê-la com mais propriedade. Por ora passo aos excertos 07 e 08 a seguir:

***Excerto 07:** Algo que eu vejo é que quando eu comecei a trabalhar eu não tinha ideia sobre o que era um plano, o que era uma ata, a gente não sabia, nós não tínhamos tido aulas específicas para aprender a escrever, então nós aprendemos a estruturar o plano de aula. E os planos que deveríamos fazer eram muito estruturais, nós tínhamos que fazer o objetivo, a metodologia... Então...dessa forma, eu penso, por exemplo, que os planos que deveríamos fazer podem ser algo muito fora*

*da realidade, mas aprendemos aqui que precisamos fazer esse tipo de plano, mas não precisamos seguir todos os passos, por exemplo, do plano do PIBID... Você entende? (Participante 4).*

O proferimento do Participante 4 segue a mesma linha de raciocínio do Participante 8, visto que ele, mesmo reconhecendo a importância de se saber fazer um plano de aula formal, não considera que todos os passos constantes nesse plano formal sejam realmente necessários na vida cotidiana do professor. O Participante 4 demonstra concordância com o Participante 8, inclusive, ao dizer que os planos, por vezes, podem parecer “muito fora da realidade”, embora não discorde da professora no que diz respeito à necessidade de se aprender a fazer planos formais e estruturados. Ou seja, olhando mais detidamente para esse excerto, pode-se verificar que tanto o Participante 4 quanto o Participante 8 ressignificam a importância do planejamento formal, compreendendo-o não da forma como havia sido exposto pela professora em sala de aula, mas somente enquanto parte do formalismo burocrático exigido do professor em certas ocasiões. Nesse sentido, para eles, o planejamento formal e detalhado continua sendo visto como algo desprovido de utilidade prática, quando se leva em consideração as atribuições e as necessidades dos professores em seus trabalhos cotidianos.

Prosseguindo com as ressignificações acerca do planejamento, examino a opinião do Participante 5, proferida imediatamente após a do Participante 4:

***Excerto 08:** Eu discordo do Participante 8 quando ele disse que o plano de aula não é para o professor. Mas isso depende do professor. Talvez para você não seja uma coisa necessária, mas para nós que estamos aprendendo a ensinar e a praticar, é essencial que tenhamos essa prática para escrever a coisa formal, então quando nos tornarmos professores de pós-graduação e tivermos muitos anos de experiência em nossa carreira, será algo natural, mas agora não é. [...] Então eu não concordo neste tópico porque acho que é muito útil para mim. E isso torna o ensino algo que não tem apenas coisas teóricas, porque para você escrever um plano de aula eu acho que você precisa saber o que escrever, porque se você considerar um falante nativo que ensina inglês, ele ou ela fará um planejamento? Não. Então essa é a diferença entre nós e os professores que não são graduados. Acho que precisamos fazer essa formalidade para as nossas aulas (Participante 5).*

Apesar de afirmar que discordava do Participante 8 e, também, do Participante 4, que alegavam não ver muita utilidade na construção de planos formais, tal como preconizado nos textos trabalhados, o Participante 5 demonstra não ter entendido, na íntegra, as contra-argumentações da professora. Ou seja, embora, em um primeiro momento, o Participante 5 demonstre corroborar as opiniões da professora ele, na realidade, demonstra não ter apreendido o conteúdo constante no ato de fala proferido por ela, pois não entendeu que a prática do planejamento formal, preconizado nos textos lidos e defendido pela professora, não serve somente aos momentos iniciais da carreira, quando o professor ainda não está muito seguro acerca de suas ações, mas deverá acompanhar toda a carreira docente, oferecendo, dentre outras coisas, oportunidade de reflexão e formação continuada para os professores em serviço. Isso pode ser percebido em passagens em que o Participante 5 afirma que “[...] então quando nos tornarmos professores de pós-graduação e tivermos muitos anos de experiência em nossa carreira, será algo natural, mas agora não é”; e em: “Acho que precisamos fazer essa formalidade para as nossas aulas”.

O Participante 5 faz, ainda, outra colocação que merece atenção, como pode ser observado em: “para você escrever um plano de aula, eu acho que você precisa saber o que escrever, porque, se você considerar um falante nativo que ensina inglês, ele ou ela fará um planejamento? Não. Então essa é a diferença entre nós e os professores que não são graduados”. A partir desse proferimento, podemos perceber como o Participante 5 usa o aprendizado e a prática do planejamento de aulas como forma de estabelecer um lugar privilegiado aos professores graduados que, por intermédio da formação acadêmica, passam a ter uma base teórica e metodológica, ou seja, passam a ter

os subsídios necessários à confecção do plano de aula, em oposição aos professores “nativos que ensinam inglês”, sem possuírem as mesmas condições dos professores graduados. Ou seja, por meio da análise do excerto 08, podemos perceber o estabelecimento de condições em que a importância do planejamento serve ao propósito de delimitar um espaço privilegiado que será ocupado somente por aqueles aptos ao ato de planejar, em detrimento de outros que não dispõem dessa preparação.

Esse movimento e a resignificação acerca da importância do planejamento formal corrobora o que é preconizado pela professora no excerto 04: “o plano de aula é importante porque é o que nos faz; é uma das coisas que nos faz professores, que podem melhorar nossas práticas como professores”. Nesse sentido, pode-se dizer que, especificamente essas palavras da professora – que acompanham ou ecoam o que é preconizado institucionalmente, ou seja, são parte do discurso autorizado e preconizado em ambientes de formação – constituem o pensamento do Participante 5 apesar de, na visão dele (do Participante 5), todos os seus dizeres objetivarem externar sua concordância com os pensamentos da professora.

Ou seja, apesar de se poder constatar um certo endosso à opinião da professora, o restante dos dizeres da professora não ressoam exatamente no Participante 5, como ele pensa. Assim, nem ele, nem seus colegas, os Participantes 4 e 8, conseguem, após as exposições e discussões da aula em questão, ultrapassar a visão do planejamento formal como sendo uma mera atividade burocrática, ou típica de professores inexperientes, para resignificar a prática do planejamento como uma oportunidade para reflexão sobre as práticas, como uma ferramenta útil para a atuação docente nos mais variados contextos, nem tampouco como um instrumento de desenvolvimento e formação continuada de professores em serviço, conforme almejado pela professora da turma. Pode-se afirmar isto devido ao fato de que os dizeres dos Participantes 4, 5 e 8 deixam vir à tona o que os constitui, ainda que eles mesmos (caso do Participante 5) não se deem conta disso. E, sendo assim, a partir da análise realizada, pode-se inferir que, mesmo depois das discussões e problematizações teóricas empreendidas durante a aula 01, as resignificações dos participantes continuam associadas à praticidade dos planos de aulas. Nesse sentido, é possível perceber também que eles resignificaram a importância do planejamento formal reposicionando sua utilidade, deslocando-o de uma posição em que o plano construído serviria como um roteiro ou um resumo a ser consultado em caso de necessidade para uma função burocrática de servir de instrumento auxiliar de avaliação (no caso de alguma aula a ser observada por outros), ou enquanto atividade típica ao momento em que o professor ainda não está totalmente seguro e preparado para exercer com maestria a profissão que escolheu.

Partindo das análises desses excertos, pode-se ir além, em relação à interpretação do que possa estar relacionado ou do que possa estar por trás desses dizeres dos participantes. Assim, tendo verificado o fato de que as contingências do momento prático do professor, a praticidade do plano e as experiências prévias dos participantes se sobressaíram em relação ao estudo e às discussões teóricas empreendidas, pode-se inferir que todo esse movimento realizado pelos Participantes 4, 5 e 8 não são sintomas de outra coisa senão do fato de que, para eles, existe uma separação nítida entre dois diferentes momentos na vida do professor: um primeiro momento em que ele irá estudar e aprender o ofício de professor, ou seja, o momento da formação, em que o planejamento é essencial. E um outro momento em que ele, supostamente de posse dos conhecimentos adquiridos no momento da formação, irá exercer a profissão de professor e, sendo já formado e estando já preparado, não precisará mais de ferramentas antes essenciais como a prática do planejamento formal e detalhado.

## **Considerações até o momento**

Conforme verifiquei, com base no aporte teórico dos estudos dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990), os professores em formação participantes do estudo não conseguiram, após as exposições da professora e as discussões provocadas por ela, ultrapassar a visão do planejamento formal como sendo uma atividade meramente burocrática. Eles não consideraram o planejamento como uma oportunidade para reflexão sobre suas práticas, ou como uma ferramenta útil à atuação docente

nos mais variados contextos, nem tampouco como um instrumento de desenvolvimento e formação continuada de professores em serviço, conforme almejado pela professora da turma.

Ao contrário, os participantes ressignificaram o planejamento formal e detalhado, reposicionando sua utilidade, ou seja, deslocando-o de uma posição em que o plano construído serviria como um roteiro, ou um resumo a ser consultado em caso de necessidade, para a função burocrática, exigida por instâncias superiores e externas ao contexto da sala de aula, servindo apenas de instrumento auxiliar de avaliação (no caso de alguma aula ser observada para fins avaliativos), ou ainda enquanto atividade típica a ser utilizada no momento em que o professor ainda não se considera seguro e preparado para exercer a profissão que escolheu.

Do ponto de vista da linguagem enquanto ação, creio poder afirmar que os atos de fala da professora pretendiam persuadir e convencer os alunos a perceberem o planejamento de uma determinada forma, conforme já descrito. No entanto, assim como vimos em Austin (1990), os proferimentos em si não são suficientes para, sozinhos, realizarem uma ação. Há que se considerar as influências contextuais e circunstanciais envolvidas no ato de fala que irão afetar as apreensões dos interlocutores a respeito do pretendido pelo autor do proferimento, neste caso, a professora da turma. Há que se considerar também o fato de que o signo não possui um significado saturado e imutável (DERRIDA, 1972), mas os matizes de significação são construídos com base na interação de vários fatores e, nesse sentido, não podemos esperar que as palavras ou os proferimentos da professora adquiram o mesmo significado intentado por ela, ou mesmo que sejam significadas (ou ressignificadas) da mesma forma por todos os participantes, conforme pudemos presenciar ao longo das análises e discussões.

## Referências

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Harvard University Press, (1962). ed. brasileira: *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CHIZZOTI, A. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DERRIDA, J. *Posições: semiologia e materialismo*. Lisboa: Plátano, 1972.

FERREIRA, D. M. M.; NOGUEIRA DE ALENCAR, C. Contexto: problemáticas *ad infinitum*. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 190-206.

FREITAS, A. C. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (orgs). *Políticas em linguagem: Perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006. p. 227-253.

MARCONDES, D. *“Apresentação. A filosofia da linguagem de J. L. Austin”*. J. L. Austin. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*, 7-17. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, A. L. B. *et al. Documentos oficiais, Formação de professores de línguas e Subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MELO, S. H. D. Educação pública e escola: uma leitura austiniana. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 3, p.749-766,dez.2016.Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502016000300749&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000300749&lng=pt&nrm=iso). Acesso 17jan.2019. <https://doi.org/10.1590/0102-445061330334822745>

MEY, J. L. *Whose Language: A Study in Linguistics Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. Doi: <https://doi.org/10.1075/pbcs.3>

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2, p. 55-79.

OLIVEIRA, J. A. A Pragmática em Sala de Aula. In: FREITAS, A. C. (Org.). **Linguística in focus: Linguagem e Exclusão**, v. 7. Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 215-235.

OTTONI, P. **John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem**. *D.E.L.T.A.*, 18-1, p. 117-183, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>.

RAJAGOPALAN, K. Por uma pragmática voltada à prática linguística. In: ZANDWAIS, A. (ed.). **A relação entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre, R.S.: Ed. Sagra Luzzatto, 2002, p. 22-35.

RAJAGOPALAN, K. Social aspects of Pragmatics. In: BROWN, K (Ed.). **Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition**, v.11. Oxford: Elsevier, p. 434-440, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00316-3>

RAJAGOPALAN, K. *Nova Pragmática - Fases e Feições de um Fazer*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

RAJAGOPALAN, K. A pesquisa política e socialmente comprometida em pragmática. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 101-126.

SANTOS, K. C. Implicações da noção de sujeito na discussão da responsabilidade de fala. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 287-307.

SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 101-126.

SIQUEIRA, D. S. P. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R.R; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1ed. São Paulo: Pá da Palavra, v. 1, p. 199-210, 2018.

VOTRE, S.J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L. M. A e ORRICO, E. G.D.(Orgs). **Linguagem, Identidade e Memória Social: Novas Fronteiras, Novas Articulações**, Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 89-106.

Recebido em 15 de março de 2022

Aceito em 22 de abril de 2022