

MÍDIAS IMPRESSAS COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA EM LINGUAGEM: PROCESSO DE LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Danúbia Barros CORDEIRO¹

Linduarte Pereira RODRIGUES²

Resumo: O objetivo desse texto é discutir acerca das práticas de pesquisa desenvolvidas mediante mídias impressas, cujas intenções discursivas materializam práticas sócio-histórico-culturais na contemporaneidade. Relatam-se experiências vivenciadas na condição de orientadores de pesquisa de conclusão de curso, a partir de práticas desenvolvidas por professores-pesquisadores na construção do conhecimento e amadurecimento de suas experiências enquanto pesquisadores que atuam com a linguagem como objeto de estudo e de ação profissional, com foco nos gêneros discursivos da mídia impressa, em especial, os publicitários. Tal abordagem foi balizada pelos conceitos de linguagem e de gêneros discursivos apresentados por Bakhtin (1999), além dos conceitos de práticas e processos de letramento defendidos por Kleiman (1995) e Soares (2003).

Palavras-Chave: Pesquisa em linguagem. Gêneros discursivos. Mídia. Letramento.

Abstract: *The objective of this text is to discuss the research practices developed through print media, whose discursive intentions embody socio-historical-cultural practices nowadays. Experiences, from supervisors of term papers research, have been reported from practices developed by teacher-researchers in the construction of knowledge and development of their experiences as researchers who work with the language as object of study and professional action, focusing on the genres of print media, in particular, the advertisers. This approach was marked out by the concepts of language and genres presented by Bakhtin (1999), besides the concepts of practices and literacy processes stood for Kleiman (1995) and Soares (2003).*

Keywords: *Research in language. Discursive genres. Media. Literacy.*

¹ CORDEIRO: Aluna do doutorado em Linguística pela Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UEPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: danubiarros@hotmail.com.

² RODRIGUES: Professor doutor titular da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Letras. Campina Grande, Paraíba, Brasil. Email: linduarte.rodriques@bol.com.br.

Introdução

O objetivo deste trabalho é construir um espaço de discussão que permita um diálogo acerca das práticas de pesquisa sobre as mídias impressas, as quais carregam intenções discursivas que materializam práticas sócio-histórico-culturais.

A pesquisa se caracteriza, pois, como um relato de experiência, enquanto orientadores de pesquisa, a partir de práticas desenvolvidas na construção do conhecimento e do amadurecimento do sujeito pesquisador em trabalhos com a linguagem, tendo como objeto de estudo os gêneros da mídia impressa, em especial, os publicitários. Essas mídias, que aglomeram uma gama de gêneros, podem ser utilizadas de formas diversas, inclusive em Livros Didáticos, por isso, faz-se necessário que o pesquisador se abra para estes textos, que circulam socialmente e que se tornam adequados às intenções comunicativas dos sujeitos sociais.

O nosso estudo será balizado pelos conceitos de linguagem e de gêneros discursivos apresentados por Bakhtin (1992) e pelas práticas de letramento defendidas por Kleiman (2001). Os dados a serem analisados são frutos da orientação de trabalhos de conclusão de curso na área de Letras, o que nos permitiu observar a construção do conhecimento pelos alunos-pesquisadores através de um olhar para os gêneros da mídia impressa, aplicados a teorias da linguagem.

Diante disso, pudemos verificar que os gêneros midiáticos possibilitam ao estudante de língua a construção de um posicionamento crítico e de sua aplicação nos processos e práticas de letramento.

O olhar discursivo acerca das práticas de leitura

Na perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa, a noção de leitura se define pela ideia de interpretação e de compreensão, lugar que possibilita a criação de sentidos, que dependerão de diversos modos de leitura, de acordo com os lugares ocupados pelo sujeito, que carregam diferentes formações discursivas, sustentadas por uma memória social, que traz a remissão a outras leituras. Assim, o processo de leitura não significa a simples observação de um texto como produto acabado, no qual o sentido, caracterizado por sua opacidade, seja possível de ser assimilado em sua

totalidade. Esta afirmação corrobora o posicionamento de Milanez (2004, p.184), segundo o qual “a leitura é [...] espaço de controle e lugar de possibilidade de criação de novos sentidos. É movimento que pode construir um lugar para a subjetividade do leitor”.

Pautados por Orlandi (1988, p.8), podemos enfatizar que é preciso considerar alguns pontos relevantes no que diz respeito à leitura na perspectiva discursiva. O primeiro implica que sujeito e sentidos são determinados historicamente, ou seja, o sujeito carrega um conjunto de formações discursivas que regulam as formas de dizer instituídas socialmente. Por essa razão, os sentidos são muitos, uma vez que se determinam historicamente, resultando na leitura de alguns sentidos, mas nunca de todos. Já o segundo ponto refere-se ao fato de que há inúmeros e variados modos de leitura, implicando diversas formas de interagir com o texto e, ainda, que o sujeito se relaciona com os diversos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. Concepções que sempre estiveram presentes em nosso trabalho de orientação de trabalhos de conclusão de curso em Letras.

É possível ainda pontuar alguns outros aspectos que também foram importantes no nosso trabalho quanto à leitura na perspectiva discursiva. Dentre os quais, destaca-se que todo sentido é constituído pela opacidade do dizer. Por isso, não se é possível apreender todos os sentidos de um texto, cuja exterioridade é constitutiva. Assim, todo dizer se caracteriza como incompleto, pois o não dito, a ausência de sentidos, também significa e, por último, a ideia de que o sujeito, a partir das posições sociais ocupadas, carrega diferentes formações discursivas, ancoradas pelas formações imaginárias, que determinarão sua interpretação sobre um dado texto.

Quanto ao sentido do enunciado, Foucault (1987) afirma que ele muda de acordo com as relações estabelecidas com outros enunciados. Isto significa dizer que, para o filósofo francês, a História é construída pelas relações sincrônicas entre os discursos que, através de jogos enunciativos, afirmam-se, negam-se e se distinguem, o que resulta na materialização da História nos enunciados. Nessa ordem do discurso, os textos são, eles próprios, objetos de uma prática, na medida em que foram feitos para serem lidos, meditados, tocados com os olhos, sentidos pelos dedos, postos à prova do tempo para, no final, constituírem a armadura da conduta cotidiana” (ORLANDI, 2003, p.187).

Quanto às práticas de leitura vistas mediante uma perspectiva discursiva, tem-se que o discurso religioso (muitas vezes adotado como objeto de estudo pelos

pesquisadores) almeja a total submissão do sujeito (cristão) a regras que lhe são superiores, passando a reconhecer o seu lugar de sujeito e o lugar de Deus. Com isso, é alcançada a imagem do bom sujeito (cristão), aquele que se submete à ordem divina. Além disso, a interpretação da palavra de Deus é rigidamente controlada. Logo, “os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia” (ORLANDI, 1996, p.246). Porque ao locutor e ao ouvinte escapam o direito de atribuir sentidos.

Pontuações sobre os gêneros do discurso

Nosso trabalho constatou que é de fundamental importância o estudo dos gêneros discursivos para entender as práticas discursivas. Assim, tornou-se um desafio expor os gêneros discursivos. Muitos teóricos como François, Bakhtin e Marcuschi realizaram uma sucessão de estudos tentando explicar o conceito linguístico de gênero.

Foi Bakhtin (1992) quem iniciou a análise dos gêneros do discurso dizendo que a linguagem segue todas as atividades humanas, quer dizer, que é a linguagem, com suas infinitas maneiras de expor, estando em volta do meio social, que vai tornar sólido o sentido a partir da circulação dos gêneros do discurso. Acerca disso, o autor ainda diz que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem do psiquismo individual dos falantes.

Conforme Machado e Bezerra (2002), Bakhtin nomeou de gênero do discurso os processos combinatórios de formas ou de códigos variados que gravitam em torno da comunicação verbal, embora não se restrinjam a ela. Quer dizer que os gêneros do discurso têm existência dentro de um texto escrito ou verbal, pois constituem discursos, criam textualidades.

Nesta perspectiva, François (1996) explica que o gênero é a linguagem em movimento, e a linguagem se apresenta como uma multiplicadora de mundos e, ainda como uma mistura destes. Já Marcuschi (2005, p.18) sustenta que “os gêneros textuais não podem ser considerados como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificados de modo particular na linguagem”.

Bakhtin (1992) dividiu os gêneros em primários e secundários. De acordo com ele, gêneros primários são aqueles que constituem, por exemplo, uma conversa ou diálogo do dia a dia e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos; e os secundários são os que surgem na comunicação cultural mais complexa – artística, científica, sociopolítica.

Os gêneros primários são mais comuns do que os secundários. Os primeiros, os primários, se estabelecem no cotidiano, nas conversas informais, enquanto os secundários são mais elaborados, necessitam de interações sociais mais progressivas, como é o caso dos discursos formais.

De acordo com Bakhtin (1992, p.302):

Aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis a todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Ele diz que a enunciação é o produto da relação social e conclui que qualquer enunciado fará parte de um gênero e que, em todos os campos da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. E completa: “Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1992, p.302).

Diante desse pensamento, notamos a ligação dos gêneros do discurso com a língua e o enunciado, pois a transmissão de ideias só é possível quando os mesmos estão entrelaçados, seja na escrita seja na fala. Conforme pontua Bakhtin (1992, p.53):

Muitas pessoas que dominam muito bem a língua se sentem, entretanto, totalmente desamparadas em algumas esferas de comunicação, precisamente porque não dominaram os gêneros criados por essas esferas. Não raro, uma pessoa que domina perfeitamente o discurso de diferentes esferas da comunicação cultural, que sabe dar uma conferência, levar a termo uma discussão científica, que se expressa excelentemente em relação a questões públicas, fica, não obstante, calada ou participa de uma maneira muito inadequada numa conversa trivial de bar.

O gênero do discurso é fruto de um produto social, pois é diversificado, heterogêneo e passível a mudanças.

Práticas de leitura entre alunos-professores: uma troca de saberes

O trabalho com a leitura é algo complexo. Alguns alunos passam a encarar a leitura acadêmica como algo chato e cansativo, além de estarem, frequentemente, desinteressados por não encontrarem desafios nessa prática. Como a leitura é significativa para a eficiência da prática acadêmica, os professores devem atentar-se ao dever de propiciar uma maior interação entre a leitura e o leitor, além de focar nas intenções que perpassam esse ato.

Nossa prática docente demonstrou que não basta o professor apenas solicitar a leitura, esta precisa ser apresentada de forma significativa, a fim de que faça sentido para os alunos, trazendo para dentro da sala de aula as práticas que são próprias do cotidiano: situações reais de comunicação, que mobilizem no aluno o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio da leitura, possibilitando, assim, que os alunos construam um hábito de leitura focado, inclusive, em suas práticas como professores de língua em ensinos fundamental e médio. Acerca disso, há a corroboração de Martins (1994, p.86), inferindo que é preciso que cada um busque “o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante”.

Enfatizamos, junto aos nossos alunos-professores, que leitura deve ser acompanhada do prazer do/pelo texto: o encanto, o manuseio prazeroso dos textos, a liberdade de escolha, a curiosidade provocadora de buscas e descobertas. Esse é o caminho e o desafio para que a escola forme leitores, socialmente, efetivos.

Embora o gosto e o hábito pela leitura sejam variáveis e envolvam questões que vêm desde a educação infantil, livros e estudantes são uma boa combinação que têm tudo para dar certo. O importante é que a leitura atinja e envolva os alunos, de modo que não seja simplesmente algo passageiro e obrigatório, mas um hábito prazeroso que desenvolva a imaginação e o gosto pela leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam que:

Para tornar os alunos bons leitores - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura-, a

escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço, precisara fazê-lo achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisara torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (PCN, 2001, p.58).

Dessa maneira, para que se possa, de fato, contribuir com a formação de leitores, torna-se necessário ater-se ao tratamento dado à leitura em sala de aula. Priorizar um trabalho de criação de estímulos eficientes para o ato de ler, buscando focar na prerrogativa de que o ato de ler é capaz de mobilizar sujeitos numa prática de letramento que transforma o dia a dia do aluno em processos atravessados pela letra e práticas sociais voltadas para o cotidiano de suas individualidades familiares e ao mesmo tempo socioculturais.

Letramento: práticas e processos na construção do conhecimento

A palavra letramento é nova em nossa língua e surgiu com a autora Mary Kato em 1986, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, sendo, em seguida, usada em diversos livros de educação. O termo atual da palavra letramento nasceu da palavra *literacy*, de língua inglesa. *Literacy* que foi derivado do latim *littera*, que quer dizer letra, mais o sufixo *cy*, que significa qualidade, condição, fato de ser. Portanto, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Magda Soares (2003) explica que o termo letramento surgiu em virtude da não utilização da palavra alfabetismo, enquanto seu contrário, analfabetismo, nos é familiar. Nessa perspectiva, letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita. Para a autora, no Brasil, este processo vem sofrendo alterações, pois passou da simples verificação da habilidade de codificar e decodificar o nome à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social. Em contrapartida, ela explica que nos países desenvolvidos, o que interessa é a avaliação do nível de letramento, da população e não o índice de alfabetização. Uma pessoa letrada é aquela que faz uso frequente e competente da leitura e da escrita, que passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e,

consequentemente, uma forma de pensar diferente. Tornar-se letrado traz consequências linguísticas e cognitivas.

Vale salientar que enfatizamos, em nossa prática de orientadores, que o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área. Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos. Portanto, salientamos, entre nossos alunos-professores, que cabe ao professor dos anos iniciais alfabetizarem letrando. Haja vista que muitos dos nossos alunos atuam em outras séries, sendo este um problema de demanda nacional, mas que não pode deixar de ser considerado.

Sabemos que há dentre os professores dos anos iniciais uma concepção de ensino que sustenta que o aluno precisa entender a tecnologia da alfabetização. No caso dos professores dos ciclos mais avançados do ensino fundamental, é importante a dedicação dos letramentos específicos para cada área do conhecimento escolar e sociocultural.

Torna-se mister a assertiva de que o letramento é, portanto, o resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e de escrita que sejam úteis para os indivíduos que transitam num universo atravessado pelas letras. Tornamos conhecido, dentre nossos alunos-orientandos, professores do ensino básico, fundamental e médio, a referida ideia de que o indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente as demandas sociais da leitura e da escrita. E que para ser letrado não é necessário ser alfabetizado, sendo esta, já, uma forma de eliminação de formas de preconceitos sociais que são oriundos da escola.

Paulo Freire foi pioneiro na ideia revolucionária de letramento ao afirmar que, ao se tornar alfabetizado, o sujeito teria um meio para tomar consciência da sua realidade e de transformá-la. Para Freire (1980), letramento tanto poderia ser um meio para a libertação quanto para a sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre.

Modelos de letramento: o autônomo e o ideológico

Fez parte de nossas discussões/orientações o fato de o letramento ser um meio para uma tomada de consciência, um agir em vista de uma transformação das relações e práticas sociais que visam eliminar as desigualdades sociais. Dessa forma, tornou-se impossível formular um conceito único de letramento que envolva todos os contextos culturais e políticos. Entretanto, percebemos que, em diferentes momentos históricos, a concepção de letramento modificou-se ao longo do tempo, havendo diferentes usos de conceito, de crenças e valores nas práticas sociais de cada época.

Já sabemos que a palavra letramento vem do século XX. Há, entretanto, diferentes conceitos de letramento, sendo necessário falar em letramentos, os quais variam segundo as necessidades e as condições sociais específicas de determinados momentos históricos e de determinados estágios de desenvolvimento humano. Para tanto, adotamos duas formas/modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo considera o letramento como o uso das habilidades de leitura e escrita para atender às exigências sociais. Consiste no tipo de habilidade desenvolvida dependendo da prática social em que o indivíduo se engaja. Já o modelo ideológico concebe as formas que as práticas de leitura e escritura assumem em determinados contextos sociais as quais formam estruturas de poder em uma sociedade. Logo, o letramento passa a ser visto como um passaporte que aumenta a consciência dos sujeitos sobre as suas vidas, a capacidade de lidar racionalmente com decisões, conscientizar-se da sua realidade e até mesmo de transformá-la. Daí, as terminologias da autonomia e ideologia.

Por esta razão, nos apegamos à ideia subjacente aos teóricos que, como Street (1984) e Kleiman (2001), sustentam que as práticas de letramento dominantes na escola são consideradas parciais e equivocadas. Elas são denominadas de modelo autônomo de letramento. Neste modelo, as práticas de letramento não são capazes de formar leitores culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola. Para o modelo autônomo de letramento há, apenas, uma maneira de letrar e esta está diretamente associada ao progresso individual do sujeito, à sua civilização, tendo em vista a mobilidade social.

Para Kleiman (2001, p.21), contrário ao modelo autônomo, o modelo ideológico de letramento não pressupõe

[...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

Do outro lado da corrente, este modelo de letramento melhorado e que objetiva ser a luz que iluminará as coordenadas do educador comprometido com um trabalho voltado para práticas plurais de letramento, é classificado, segundo Street (1984), de modelo ideológico de letramento. Neste modelo, plurais são as formas assumidas pela escrita no domínio das instituições e nos contextos de produção, circulação e reprodução, em que a escrita atravessa as práticas socioculturais dos grupos e suas relações.

Texto e leitura: a construção de sujeitos sociais

Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento como, por exemplo, o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, já que a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário, possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam. Por isso, é preciso incentivar a leitura de todos os tipos de texto.

Dessa forma, buscamos preparar nossos alunos-professores para que em sua prática docente o aluno fosse atendido e preparado para o ato de ler e de fazer registros pessoais, melhorando suas estratégias de compreensão e o desenvolvimento de uma relação mais sólida com o saber e com a cultura local. O fato é que não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta, é necessário verificar seu nível de compreensão e, para tanto, ele tem de

aprender a relacionar, hierarquizar e articular tais informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui. Ler nas entrelinhas o que o texto pressupõe sem o dizer explicitamente e organizar todas as informações para dar-lhes um sentido geral. Como sugere Madi (2010, p.11), “Do ponto de vista social, a leitura permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Assim, o indivíduo que não sabe ler será um cidadão que sempre vai depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional”.

Como uma constante, atuamos com nossos orientandos ressaltando que, independente de suas escolhas profissionais futuras, é importante que nossos alunos saibam escrever e ler corretamente diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. Todas essas esferas da atividade, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

Não perdemos de vista as palavras sábias de Bakhtin (1992, p.46) que diz que:

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Nossa preocupação visava elucidar que o aluno precisa aprender a tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ser capaz de identificar suas características e finalidades, se quiser que descubra as regularidades de um gênero textual por meio da leitura (cartas, contos, notícias, textos do livro didático, etc.).

A leitura deve ser encarada como uma habilidade indispensável à vida social. Essa habilidade pode e deve ser construída com base em práticas específicas. Desse modo, construir na prática, a habilidade de ler, compreender e analisar textos de diferentes gêneros precisa ser um aprendizado contínuo que favorecerá a leitura e a escrita com maior capacidade de interpretação.

O ser humano enquanto ser social tem como prioridade a comunicação, é através dela que o mesmo interage das mais variadas formas e é através da comunicação que ele

se faz entender. A linguagem verbal tem capacidade criadora ou destruidora de igual força, concebe-se, explica-se, é possível unir ou separar, ou descrever poética ou racionalmente o mundo que nos cerca.

Supor que, pelo menos em certas circunstâncias, há independência do objeto em face de qualquer discurso feito a seu respeito, significa colocar que, no interior do que se apresenta como universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processos...), pontos de impossíveis, determinando aquilo que não pode ser “assim” (PÊCHEUX, 2006, p.29).

Assim colocado, a linguagem é um lugar de conflito e coesão social, lugar de debate, embate e concordância, portanto, não pode ser estruturada fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais.

Por sua vez, o discurso, de forma sucinta, é uma peça de oratória proferida em público ou escrita; é a exposição metódica sobre certo assunto; além disso, é visto, sobretudo, como efeito de sentido entre os locutores, e cada vez menos visto como transmissão de informação. A linguagem é parte do funcionamento social geral, ela ocupa-se menos da interpretação do que da compreensão do processo discursivo, problematizando a atribuição do sentido ao texto, buscando mostrar a materialização do sentido, assim como a constituição do sujeito que instituem o funcionamento discursivo.

[...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (PÊCHEUX, 2006, p.30).

Assim sendo, as condições de produção de um texto escrito de um discurso falado são as circunstâncias de enunciação, o contexto imediato e incluem o contexto histórico-social e, ainda, o ideológico, como, por exemplo, a relação dos sentidos. Comunicar-se, em suma, representa gerar sentido através dos mais diferentes meios e códigos.

O sujeito e o conhecimento: a construção de “verdades”

Michel Foucault (1987) analisa a questão da produção de conhecimento a partir do que chama *genealogia do poder*, de modo a demonstrar que a verdade é uma construção histórica, não sendo, portanto, algo transparente. Assim, Foucault analisa o saber a partir dos conhecimentos (saberes sociais), das decisões, das lutas e das estratégias do sujeito, ou seja, observa a articulação dos vários discursos sociais e os passos dados para se chegar a uma construção da verdade. Para o filósofo francês, o objeto desta nova ciência

[...] não é, portando, a linguagem (falada, no entanto, só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem. (FOUCAULT, 1987, p.459)

Desse modo, a representação gera certos saberes por meio das relações sociais sustentadas pelo poder e estes últimos (os saberes e as relações de poder) constroem os sujeitos sociais.

Para Foucault (1987, p.472), o surgimento das ciências humanas é explicado pela ideia do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação. Sobre isso, o autor explica: “A representação, porém, não é, simplesmente, um objeto para as consciências humanas, mas, [...] o próprio campo das ciências humanas, e em toda a sua extensão; ela é o soco geral dessa forma de saber, aquilo que a torna possível”.

Em suma, os sujeitos são representados pelos papéis sociais que assumem, construídos pelos saberes e pelas relações de poder existentes na sociedade. Constata-se, assim, que o poder inexistente de forma absoluta e centralizada; o que existe são relações de poder e estas resultam do conhecimento através das lutas e dos embates enfrentados pelo sujeito, por isso, se diz que as vontades de verdades e os diversos saberes foram construídos por meio das relações de poder.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault explica que no mundo ocidental a partir do fim do século XVII, a sociedade começou a viver sob controle, tendo o

[...] panoptismo como um de seus traços característicos. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição, de recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e de transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríptico aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade (FOUCAULT, 1999, p.103).

Como consequência disso, cada sociedade ou instituição tem o seu regime de verdade, ou melhor, os vários discursos que estas abrigam e tornam verdadeiros. Por isso, Foucault, em sua pesquisa sobre verdade e conhecimento, alega que o conhecimento não faz parte da essência humana, é algo inventado. Acerca disto, o autor explica, “[...] o conhecimento não é algo instintivo [...]. [...] não havendo entre eles (natureza humana e conhecimento) nenhuma afinidade, [...] ou mesmo elos de natureza” (FOUCAULT, 1999, p.17-18). Desta forma, o conhecimento e as “verdades” existentes no campo social não são algo natural, mas construídos historicamente.

Diante desse panorama sobre a construção dos sujeitos e dos saberes, podemos constatar que a relação entre professor-aluno, orientador-orientando é sustentada pela aquisição e troca de saberes dadas pelas relações de poder. Assim, a construção identitária dos alunos-orientandos ocorreu diante da constante busca pelo saber por meio das leituras, produções, orientações, pesquisas, bem como da luta, da resistência frente ao processo de orientação e construção da pesquisa, posto que, segundo Foucault, onde há poder, há resistência; e a resistência se determina pelo desejo de algo, seja de mudança de uma realidade, seja de saber, de poder ou de ser. Esse embate em busca do saber e do poder resulta nas e das mais diversas manifestações culturais ao longo da história.

O que dizem os estudos culturais sobre a identidade

A noção de identidade, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), é aparentemente fácil de definir, sendo “simplesmente aquilo que se é”. Contudo, o autor alega que a identidade não é independente da diferença, ou seja, daquilo que o outro é. Por exemplo, para ser feminina, é preciso haver o masculino.

Silva (2000, p.78) explica, ainda, que a identidade e a diferença, além de não se separarem, “[...] não podem ser compreendidas [...] fora dos sistemas de significação

nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem”. Por esta razão, identidade e diferença trazem características de indeterminação e instabilidade com relação à linguagem da qual dependem, pois ambas estão diretamente relacionadas com o social, o que implica uma definição ancorada em relações de poder.

Segundo Hall (2001, p.14-15), as sociedades tradicionais são fortemente ligadas ao passado, que é tido como sendo melhor que o presente. Devido à evidência do passado, tais sociedades valorizam os símbolos, em virtude de eles perpetuarem a experiência das gerações antecessoras. Dessa forma, no que diz respeito à questão da identidade, Woodward (2003, p.9-10) afirma que esta é marcada por símbolos, assim, “[...] a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”. Portanto, as práticas discursivas sociais e os efeitos simbólicos por estas gerados produzem sentidos e constroem identidades.

As sociedades equacionam suas experiências e valores sempre pelo viés da tradição, por meio de práticas sociais recorrentes que legitimam o passado. As sociedades modernas, em contrapartida, não se definem apenas por uma maior aceitação à rapidez e à continuidade das mudanças, mas por assimilarem uma forma altamente reflexiva de vida, na qual a prática social não se furta ao exame contínuo de suas próprias bases fundamentais e, portanto, à possibilidade de reformulação de seu caráter. Segundo o autor:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura não para a produção daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. (HALL, 2000, p.108-109)

Hall assevera, ainda, que as identidades também são construídas por meio da diferença e dentro do discurso, sendo, por isso, necessário

[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que do signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída [...]. (HALL, 2000, p.109)

Este autor acredita que a identidade unificada e coerente é uma utopia: o que ocorre na realidade é uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis, à proporção que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam (HALL, 2001). Desse modo, pode-se inferir que a identidade cultural está ligada a aspectos que nascem do pertencimento do sujeito a grupos, sejam nacionais, raciais, étnicos, linguísticos, de gênero, ou seja, a seu pertencimento a um ou mais grupos que têm em comum as mesmas crenças, atitudes e valores. Assim, a identidade cultural é construída sócio-historicamente por meio de grupos que partilham símbolos, modos de vida, ideias e valores.

Ainda na perspectiva de Hall (2001, p.7), “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Esse processo de transição a que a humanidade está sujeita, conhecido como *crise* de identidade, põe em risco grupos tidos por referência como família e igreja, os quais proporcionavam segurança e estabilidade ao espaço social dos sujeitos.

Esta afirmação ratifica o dizer de Bauman (2005) quando fala acerca da “liquidez” da modernidade, o que resulta na mudança da representatividade das instituições e na fluidez das identidades. De acordo com o autor, a diversidade cultural permite que os sujeitos se esbarrem com múltiplas identidades, as quais são desejadas, impostam ou negociadas, construídas e desconstruídas no percurso da vida. Por isso, Bauman (2005) afirma que as “identidades flutuam no ar”, algumas pela própria vontade e necessidade do sujeito e outras impostas pelas pessoas em sua volta. Assim, segundo o mesmo:

[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser investigado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p.21-22).

Portanto, é possível afirmar que a identidade é uma construção sócio-discursiva e, assim sendo, remete a uma memória que se materializa nas práticas sociais (local dos

discursos³). Este posicionamento tem como consequência a aceitabilidade das identidades culturais em constante processo de mutação no decorrer da história, sendo estas móveis, fragmentadas e construídas de diversas formas, nos variados discursos, a partir de diferentes práticas e posições sociais.

Essas marcas identitárias podem ser observadas no âmbito acadêmico como, por exemplo, a identidade do aluno, do professor, do orientando, do orientador, as quais flutuam do um lado para o outro de acordo com as posições assumidas pelos sujeitos e pelos papéis impostos sócio-historicamente a ambos. Esta imposição à tradição resulta, muitas vezes, em discussões que despertam rumores, preconceitos e a criação de estereótipos sócio-acadêmicos, que deságuam, muitas vezes, em relações de poder bastante acentuadas. Entretanto, enquanto orientadores, procuramos nos manter afastados de qualquer um desses conceitos e estereótipos pré-estabelecidos, a fim de focarmos no processo de letramento de nossos orientandos, partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento situa-se num processo dialético, a partir da troca de saberes e de “verdades” construídas sócio-historicamente.

Referências

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/ SEP, 2001.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FRANÇOIS, Frédéric. **Práticas do oral**: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. São Paulo: Ró-Fono, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; _____. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

³ Dizer que as práticas sociais são o local dos discursos significa dizer que os vários discursos produzidos socialmente pelos sujeitos são construídos sócio-historicamente a partir de suas práticas.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro:

Lucerna. 2002, p. 19-36.

MADI, Sonia. **Olimpíada de Língua Portuguesa**: Escolas. 2. ed. São Paulo: Cenpec e Fundação Itaú Social, 2010. (Pontos de vista.)

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MILANEZ, Milton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. *In*: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes. 1996

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença, *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; _____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.