



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

EDIÇÃO TEMÁTICA:

O ENSINO PELOS CAMINHOS DA MULTICISCIPLINARIDADE

EDIÇÃO 16

ANO 8

NÚMERO 2

NOVEMBRO 2015

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

**EDIÇÃO TEMÁTICA:
O ENSINO PELOS CAMINHOS DA MULTICISCIPLINARIDADE**

ARTIGOS

(N)A PRODUÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA: UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO E AUTORIA	5
Daniela GIORGENON	5
Lucília Maria Abrahão e SOUSA.....	5
Thaís de Araujo da COSTA	5
Vanise Gomes de MEDEIROS	5
A APREENSÃO DE UM GÊNERO: A NOTÍCIA.....	20
Márcia Helena de Melo PEREIRA.....	20

A PRÁTICA DA LEITURA ONLINE NA PERSPECTIVA DE UNIVERSITÁRIOS EM UM CURSO DE LETRAS	43
Jossemar de Matos THEISEN	43
Adriana FISCHER.....	43
BOLETIM DE OCORRÊNCIA POLICIAL: A IMPARCIALIDADE NA (RE)CONSTRUÇÃO DE OBJETO DE DISCURSO	66
Dean Guilherme Gonçalves LIMA.....	66
Ana Cristina CARMELINO	66
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA	88
Milena MORETTO	88
Elizabeth dos Santos BRAGA.....	88
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SUSTENTÁVEL: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	108
Oziel Pereira da SILVA.....	108
Janete Silva dos SANTOS.....	108
FORMAÇÃO ÉTICA NOS PCN-TEMAS TRANVERSAIS: O (DES)CONTROLE DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS.....	127
Louise Medeiros PEREIRA.....	127
Washington Silva de FARIAS.....	127
PESQUISADORES DA LINGUAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA	145
Ana Cláudia Cunha SALUM.....	145
PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL REGRAS DE JOGO	159
Laura Dourado LOULA	159
Maria Augusta Gonçalves de Macedo REINALDO.....	159
RECONHECENDO ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES	178
Rosana Mara KOERNER	178
RELAÇÕES DE GRUPO NO TEATRO UNIVERSITÁRIO: UMA ARENA DE VOZES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	194
Jean Carlos GONÇALVES	194

RESENHA.....	208
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA AMÉRICA LATINA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	208
Jozélia Jane Corrente TANACA	208
Elaine Fernandes MATEUS,	208

(N)A PRODUÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA: UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO E AUTORIA¹

Daniela GIORGENON²

Lucília Maria Abrahão e SOUSA³

Thaís de Araujo da COSTA⁴

Vanise Gomes de MEDEIROS⁵

Resumo: Neste artigo, à luz da Análise de Discurso, cujos nomes de referência são Michel Pêcheux (2009), na França, e Eni P. Orlandi (2007), no Brasil, propomo-nos a refletir sobre dois aspectos constitutivos do processo de produção da escrita acadêmica: o gesto de interpretação-autoria (idem, ibidem) do sujeito pesquisador-analista diante de seu objeto de estudo e o movimento pendular (PETRI, 2013) entre teoria e análise na construção do dispositivo teórico-metodológico (ORLANDI, op.cit.).

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Autoria. Discurso.

Résumé: Dans cet article, à la lumière de l'Analyse du Discours, dont les noms principales sont Michel Pêcheux (2009), en France, et Eni P. Orlandi (2007), au Brésil, nous nous proposons de réfléchir sur deux aspects qui constituent le processus de production de l'écriture académique: le geste d'interprétation-auteur (idem, ibidem) du sujet chercheur-

¹ Uma versão resumida deste artigo foi apresentada por Daniela Giorgenon e Thaís de Araujo da Costa no “Colloque thématique de chercheurs brésiliens: L'écriture dans la Recherche”, realizado em Paris em 6 de junho de 2015, pela Associação dos Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na França (APEB-FR).

² Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Bolsista CAPES/PDSE – Processo BEX010793/14-3, cursando estágio doutoral na Université Paris XIII. Membro do Laboratório Discursivo E-I@dis. E-mail: danielagiorgenon@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia e Livre-docente em Ciência da Informação e Documentação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Docente na mesma Universidade em nível de graduação e pós-graduação. Coordena o Laboratório Discursivo E-I@dis. E-mail: luciliamsr@uol.com.br

⁴ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista CAPES/PDSE – Processo BEX002457/2015-06, cursando estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle-Paris III. Membro do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS). E-mail: araujo_thais@yahoo.com.br.

⁵ Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-Doutora pela Université Sorbonne Nouvelle-Paris III. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena o Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS). E-mail: vanisegm@yahoo.com.br

analyste avant son objet d'étude et le "mouvement de la pendule" (PETRI, 2013) entre la théorie et l'analyse dans la construction du dispositif théorique- méthodologique (ORLANDI, op.cit.).

Mots clés: *Écriture académique. Auteur. Discours.*

Introdução

Qual Penélope tecendo e desfazendo os pontos de uma narrativa de esperas, as tramas dos fios discursivos apertam e afrouxam sentidos possíveis para o sujeito que pesponta, costura e remenda; ainda que sabendo (ou a saber) que ele nunca verá o tapete pronto. Ainda que a imagem do tapete seja apenas um pretexto para continuar a silenciar, a deixar os dedos correrem na falha do ponto (e da letra) que nunca se escreverá, pois não pode ser arrematado(a). Ainda que no desnudamento do risco, apareça a grafia do autor.
(ROMÃO; PACÍFICO, 2005, p. 135)

As considerações que aqui apresentaremos são frutos dos nossos percursos teórico-acadêmicos em Análise de Discurso, mais especificamente naquela que tem como referência os estudos desenvolvidos por Michel Pêcheux (2009) e Eni P. Orlandi (2007c). Assim, embora tenham objetos de análise distintos, nossas pesquisas têm em comum o lugar teórico em que se inscrevem, lugar teórico este que atravessa e constitui, portanto, o nosso olhar enquanto pesquisadoras, os nossos objetos de estudo e, conseqüentemente, as nossas escritas. É, pois, à reflexão sobre o funcionamento desse gesto de interpretação-autoria procedido pelo sujeito-pesquisador quando da sua inscrição num determinado campo teórico, mais especificamente daquele apreendido pelo sujeito-pesquisador-analista de discurso, que nos dedicaremos neste artigo. Antes, no entanto, faremos um breve mapeamento sobre as condições de produção da Análise de Discurso na França e no Brasil.

A Análise de Discurso na França e no Brasil

Na década de 60 do século XX, emerge, dentre os numerosos estudos sobre o discurso, a Análise de Discurso (doravante AD) formulada por Michel Pêcheux (1938-1983). Foi na conjuntura de ebulição teórica e política, na França, na referida década, que o filósofo francês se lançou à elaboração dessa nova disciplina a partir da articulação de três regiões do

conhecimento científico, a saber: 1) materialismo histórico, abarcando a teoria das ideologias e, acentuadamente, a releitura da obra de Marx por Althusser; 2) linguística, principalmente no que diz respeito aos estudos de Saussure e aos impasses nesse/desse campo; 3) teoria do discurso, em destaque conceitos também trabalhados por Foucault, como o de formação discursiva, que foram reterritorializados no campo teórico da AD. Essas três regiões do conhecimento científico são ainda atravessadas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX; FUCHS, 1993), advinda sobretudo da releitura da obra de Freud por Lacan, o que possibilitou ao campo das ciências humanas o deslocamento da noção de “sujeito cognitivo, epistêmico, ‘mestre em seu domínio’ e estratégico em seus atos [...]” (PÊCHEUX, 2011, p. 230) para a noção de sujeito à linguagem, ao inconsciente, e, como acrescenta Pêcheux, atravessado pela ideologia.

Como aponta Malidier (1990), a articulação das três regiões e o atravessamento psicanalítico foram continuamente amadurecidos, explicitados e retificados ao longo da produção de M. Pêcheux. Ou seja, no campo aberto pelo fundador, ele não recuou às tensões de trabalhar com regiões distintas. Tensões que são inerentes ao “discurso”, objeto de sua teoria, o qual é concebido como “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 2010a, p. 81) e, nas palavras de Plon (2012, p. 24), a partir de sua leitura da obra de Pêcheux, como “[...] uma produção presa nas contradições da língua [...]” que remete “a lugares ou posições [...] em uma formação social dada e, portanto, ao conjunto de discursos possíveis” (PLON, 2012, p. 24). Trabalhando com as interseções e as diferenças entre as regiões que constituem a AD, Pêcheux (2009b, p. 270) tomou, então, em toda sua obra “[...] partido *pelo* fogo de um trabalho crítico [...]” e elaborou uma teoria que tem contornos próprios, não sem deixar de mobilizar as suas inter/secções.

É no final dos anos 70, como destacam Baldini e Zoppi-Fontana (2013), que, através dos trabalhos de Eni P. Orlandi, a AD chega ao Brasil. O processo de institucionalização e disciplinarização brasileira da AD iniciou-se na década de 80, quando, por iniciativa dessa pesquisadora, tornou-se, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nos cursos de Graduação em Letras e Linguística, disciplina obrigatória e constituiu-se, no âmbito da Pós-graduação em Linguística, enquanto linha teórica. Com isso, abriram-se as portas para o desenvolvimento de dissertações de mestrado e de teses de doutorado e, conseqüentemente, para a formação de várias gerações de pesquisadores atuantes tanto em instituições de ensino superior nacionais quanto estrangeiras.

A transferência (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001) do lugar de produção da França para o Brasil promoveu, em função das distintas condições de produção, alguns deslocamentos necessários para que a teoria se desenvolvesse e conquistasse seu espaço nas universidades brasileiras. Conforme Baldini e Zoppi-Fontana (op. cit.), a AD pecheuxteana encontrou no Brasil um lugar de ampla repercussão e difusão, caracterizado pela exploração e descrição de *corpora* de naturezas diversas e pelo desenvolvimento de reflexões que contribuíram e contribuem significativamente para o seu avanço.

Assim sendo, devemos considerar o trabalho desenvolvido no Brasil não somente em termos de deslocamentos, mas também, como pontua Orlandi (2005), em termos do retorno produzido sobre o trabalho desenvolvido na França. Trata-se, pois, não de uma mera reprodução teórica, mas de um trabalho de (re)leitura que funciona à semelhança de uma via de mão dupla (BALDINI; ZOPPI-FONTANA, 2005) em que efeitos são produzidos de ambos os lados. Sob esse aspecto, M. Pêcheux é concebido não como um precursor da teoria, mas como um interlocutor (ORLANDI, 2005), já que é a partir das diversas leituras depreendidas de seus textos que se constroem as reflexões/contribuições teóricas no espaço de circulação brasileiro.

Como diz Orlandi: “Não estacionamos a análise de discurso no que ela era há 25 anos. No Brasil ela seguiu em frente” (2005, p. 14). E seguiu em frente, diferentemente do que ocorre na França, mantendo Pêcheux e o grupo de pesquisadores que, a seu lado, fundou esse campo disciplinar entre os anos de 1966 e 1983 como referência, como filiação teórica, enfim, como memória. Na França, como nos explica a autora, a prática dos que hoje “se autodenominam analistas de discurso da escola francesa e que atualmente institucionalizam a prática do que chamam análise de discurso” (idem, p. 15) não 'coincide' com o que fora postulado por Pêcheux e seu grupo. Ao contrário, muitas vezes os seus estudos são tomados “como algo anacrônico, fixado no tempo” (idem, p. 14), o que para Orlandi é significado como uma certa dificuldade dos franceses em relação a essa história – dificuldade esta que demonstra, a seu ver, “que eles incompreendem o movimento de idéias que se inaugurou com Pêcheux, o campo de questões que se abriu na história da reflexão sobre a linguagem” (idem, ibidem). Apesar disso, como esclarece a autora, fundamentos dessa filiação teórica sobrevivem em pesquisadores que, embora sejam por esta afetados, não se incluem no domínio do que atualmente é chamado de análise de discurso da escola francesa.

Marcando os efeitos de um tempo histórico nas condições de produção da AD no Brasil, Scherer, Sousa, Medeiros e Petri (2014) apontam o que chamam de condições favoráveis para a produção dos estudos discursivos no Brasil e elencam três momentos políticos. Um primeiro momento se dá a partir do retorno ao Brasil de pesquisadores brasileiros que na década de 60 viveram fora do país tanto para complementar a formação acadêmica quanto para sobreviver à ditadura militar. As autoras afirmam que o retorno destes pesquisadores, nas décadas de 70 e 80, impulsionou a disciplinarização dos estudos sobre o discurso e que, principalmente no final da década de 80, a abertura política possibilitou que o pensamento pecheuxteano ganhasse “[...] inscrição e corpo institucionais com o trabalho de Eni Orlandi [...]” (ibidem, p. 23).

Foi, como pontuam as autoras, “[...] em condições históricas marcadas pelo impedimento de dizer sobre língua e discurso e pela impossibilidade de teorizar sobre sujeito e ideologia [...]” (ibidem, p. 23) e – acrescentamos – também por movimentos de resistência que, pautados na metáfora e na polissemia, faziam frente a esse impedimento, que a AD reverberou no Brasil. Abordando questões do lado francês nessa mesma época, Scherer, Sousa, Medeiros e Petri (ibidem) assinalam, como uma possível causa do declínio da produção nos estudos pecheuxteanos, o fato de que esta teoria, nada apaziguadora, poderia produzir “[...] fissuras na ordem vigente [...]” (p. 21), na medida em que poderia colocar em questão a vida administrativa das instituições e um Estado de bem-estar social, o qual propiciou uma calma após a efervescência política do fim da década de 60 no referido país.

Os outros dois grandes momentos da política brasileira destacados pelas autoras são: 1) nos anos 80, os movimentos para as eleições diretas para a presidência da República, ao mesmo tempo em que predominava um desejo de que a esquerda chegasse ao poder – à semelhança do que ocorrera na mesma época na França com a eleição de François Mitterand – ; e, 2) atualmente, as manifestações sociais que levaram a população às ruas em 2013 e – acrescentamos – em 2014 e em 2015, nas quais mudanças políticas são reivindicadas numa tensão de vozes. A teoria pecheuxteana, conforme estas autoras, “[...] joga areia nas engrenagens óbvias, fazendo furos no que estava semanticamente estabilizado como único modo de dizer” (p. 26), daí ter encontrado e ainda encontrar em nosso contexto sócio-histórico solo fértil para o seu desenvolvimento e difusão.

Em função disso, como colocam Baldini e Zoppi-Fontana (2013, p. 5), o Brasil é hoje tomado como “um dos países em que mais se desenvolvem, com vitalidade e originalidade,

estudos no campo da Análise de Discurso, especificamente no enfoque filiado aos trabalhos de Michel Pêcheux”, constituindo-se hoje como o centro de irradiação de conhecimento científico em AD. Tal desenvolvimento se dá, principalmente, através de quatro laboratórios, distribuídos por quatro universidades brasileiras, quais sejam: Labeurb-UNICAMP, LAS-UFF, E-1@dis-FFCLRP-USP e *Corpus-UFSM*⁶, mas também em diversos outros Estados e universidades do país.

Enfatizamos, por fim, que o gesto autoral pecheuxteano atravessa e constitui o gesto autoral dos analistas de discurso brasileiros que não cessam de, diante de seu objeto, interrogar sobre os efeitos de sentidos possíveis, promovendo, assim, o desenvolvimento do campo teórico. Na próxima seção, passaremos a discorrer sobre esse gesto autoral produzido pelo sujeito-pesquisador-analista de discurso diante de seu objeto.

Interpretação, gesto de interpretação e autoria

Orlandi (2007b), retomando Pêcheux (2009a), pontua que, embora a noção de interpretação aparente ser transparente, ela na verdade possui muitas e diferentes definições. Segundo a autora, na maioria das teorias, o ato de interpretar é tomado como uma evidência, como se o sentido a ser interpretado só pudesse ser um. Assim, a partir da constatação desse sentido que se encontra em circulação no senso comum, Orlandi (ibidem) destaca a presença da interpretação no exercício particularmente das ciências humanas, mas também no de todas as ciências de um modo geral, e afirma a sua importância para a produção de sentido e, portanto, para toda e qualquer produção de linguagem.

Conforme a reflexão tecida pela autora, existem diferentes possibilidades de leitura, diferentes gestos de interpretação produzidos de lugares distintos diante de um mesmo objeto, os quais, por vezes, podem ser não só diferentes, como também contraditórios. Foi a partir dessa constatação que Pêcheux (2010b, p. 51) propusera, pensando a prática científica da leitura de arquivo, que se realizasse, em vez de uma leitura literal, uma leitura interpretativa que permitisse a reconstrução da história dos gestos de leitura subjacentes quando da sua construção e apreensão dos documentos que o constituem.

⁶ Situados, respectivamente, em Campinas-SP, Niterói-RJ, Ribeirão Preto-SP e Santa Maria-RS.

Nesse modo interpretativo de ler proposto pelo autor, as evidências práticas que organizam as leituras espontâneas ou literais são reconhecidas e marcadas, de modo que se construa “um *espaço polêmico das maneiras de ler*” (idem, *ibidem*), através do qual se pode apreender o “trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (idem, *ibidem*, p. 51). É, pois, este gesto de leitura interpretativo que visa, a partir de procedimentos analíticos, expor “o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (PÊCHEUX, 2011, p. 291), de forma que seja possível apreender no intradiscorso – plano da formulação – os efeitos de sentido decorrentes do atravessamento deste pelo interdiscorso – plano da constituição, memória do dizer⁷ – que entendemos por fazer *Análise de Discurso*.

Considerando a proposta de Pêcheux (2010b), Orlandi (2007b) estabelece a distinção entre dois gestos de interpretação: o do sujeito-analista e o do sujeito comum. A interpretação do sujeito comum sustenta-se em um Dispositivo Ideológico que produz o efeito de evidência dos sentidos, negando “a interpretação no momento mesmo em que ela se dá” (*ibidem*, p. 84). Já o gesto de interpretação do analista se sustenta num Dispositivo Analítico. Ambos os gestos de interpretação estão, portanto, determinados pelos dispositivos com os quais se relacionam e que os constituem, com a diferença de que, no primeiro caso, ao interpretar, o sujeito passa por um processo de apagamento da alteridade, isto é, da historicidade dos sujeitos e dos sentidos, que cria a ilusão de evidência, ao passo que, no segundo caso, em vez de se reproduzir tal ilusão, busca-se desnaturalizá-la, de modo que o sujeito desloca-se de seu lugar discursivo de sujeito comum afetado pela ideologia para o de analista, não se inscrevendo em *uma* formação discursiva (FD)⁸, mas entrando, nas palavras de Orlandi (*ibidem*, p. 85), “numa relação crítica com o complexo de formações”.

Isso não significa, contudo, que, enquanto analista, o sujeito assumira um posicionamento neutro em relação à produção de sentidos. Conforme destaca a autora, “não só ele está sempre afetado pela interpretação, como um dispositivo analítico marca uma posição

⁷ Para muitos analistas de discurso, o interdiscorso é um grande arquivo de tudo aquilo que (não) foi dito. Nas palavras de Pêcheux (2011, p. 149), ao falarmos de interdiscorso, estamos nos referindo ao fato de que “algo fala (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’”. É nesse sentido que ele é definido por Orlandi (2007c, p. 31) como um saber discursivo que consiste em condição para todo e qualquer dizer, uma memória de dizeres a partir da qual o sujeito significa o mundo e a si mesmo.

⁸As FDs são regiões de produção de sentido constitutivamente heterogêneas que comportam em seu interior diferentes posições discursivas, as quais, por sua vez, se relacionam de formas distintas com a forma-sujeito que organiza a FD e, por conseguinte, com a ideologia.

em relação a outras” (idem, ibidem, loc. cit.). Inscrevermo-nos no lugar de onde falamos, isto é, a nossa filiação ao campo teórico da AD, já significa, portanto, um dado posicionamento frente ao nosso objeto de estudo, uma maneira peculiar de o interpretar. Quando a autora afirma que espera que a mediação do dispositivo analítico proporcione um deslocamento que permita ao analista trabalhar as fronteiras das formações discursivas, ela se refere ao fato de que tal dispositivo permite a relativização da relação do sujeito com a interpretação, tornando efetivo o trabalho do analista com a opacidade da linguagem, com a sua não evidência.

E isto porque, da conjectura teórica da AD, concebe-se que há uma injunção à interpretação que faz com que o sujeito, seja analista ou não, diante de qualquer objeto simbólico, atribua-lhe sentido, o signifique. Esse movimento é, no entanto, apagado para o sujeito comum em decorrência das condições de produção, determinadas ideologicamente, que lhe evidenciam uns sentidos, em detrimento de outros. O sujeito-analista também está, pois, submetido a essa injunção, mas, diferentemente daquele, possui ferramentas para depreender a movimentação dos sentidos e as condições de produção em que se constituíram.

A AD pressupõe, portanto, a construção de um método que leva em consideração o posicionamento do sujeito quando da produção discursiva, inclusive na constituição e no recorte do *corpus* a ser analisado. Conforme Orlandi (2007c, p. 63), “decidir acerca do que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de *propriedades discursivas*”, donde se conclui que a análise inicia-se já no momento de seleção dos materiais, os quais são organizados de acordo com a sua natureza e com a questão que o analista, constituído pela teoria, dirige a eles. Além disso, a AD leva em consideração também a posição do sujeito-analista que, atravessado pela ideologia, pelo efeito do recalque inconsciente, faz sua entrada de modo singular nas análises. Ou seja, ainda que se debruçando sobre o mesmo *corpus*, cada analista de discurso empreenderá uma leitura/interpretação peculiar, possibilitando a desnaturalização de uns sentidos postos como evidência e a depreensão de outros antes silenciados.

Por fim, cabe frisar que o gesto de interpretação procedido pelo sujeito-pesquisador é constitutivamente um gesto de autoria, tendo em vista que é necessário tanto registrar o conhecimento científico como divulgá-lo. Desse modo, a escrita acadêmica constitui-se como um produto desse gesto. Se há, como vimos, uma injunção à interpretação, a autoria, sob essa perspectiva, pode ser compreendida, tal como propõe Medeiros (2003), como uma injunção ao dizer, isto é, o sujeito é interpelado em sujeito-responsável por uma prática discursiva (dita científica) pela FD dominante e, com isso, é colocado e se coloca – visto que tem a ilusão de

ser o senhor do seu dizer – como autor.

A noção de autoria trabalhada do lugar da AD foi depreendida e deslocada a partir da proposta de Foucault (2007). Para a AD, assim como para Foucault (*ibidem*), o autor pode ser entendido como um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (*ibidem*, p. 26), mas, distanciando-se da proposta deste, a autoria não se restringe a ocasiões especiais em que se dá uma enunciação original.

Em AD, existe autoria sempre que um sujeito se coloca (supõe estar) na origem do dizer, produzindo um texto com efeitos de unidade, coerência, não contradição e fim. Assim sendo, apesar de o autor não instaurar discursividade, como pressupõe a noção foucaultiana, ele produz um lugar de interpretação, em meio a outros lugares possíveis. É nesse sentido que Romão e Pacífico (2005, p. 134) consideram que o “princípio da autoria é o organizador da multiplicidade de sentidos latentes prestes a irromperem”, ao mesmo tempo em que constitui a forma de o sujeito criar efeitos de sentido. Em nossa perspectiva, portanto, a autoria é uma função exercida pelo sujeito discursivo que se caracteriza pela “produção de um gesto de interpretação” (ORLANDI, 2007b, p. 97), no qual o autor é colocado como o responsável pelo sentido do que diz, do que formula, significando-se e produzindo sentido de acordo com as determinações históricas a que está assujeitado. Trata-se, assim, de uma forma de se posicionar no interior de uma FD e desse modo se relacionar com os saberes nela organizados pela forma-sujeito.

O que caracteriza a autoria, portanto, é a maneira como o sujeito formula, isto é, os posicionamentos que assume quando do seu gesto de interpretação. Em outras palavras, conforme Orlandi, é no modo “como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido”, “como ele interpreta o que o interpreta” (*idem, ibidem, loc. cit.*), visto que se trata de uma interpelação, que podemos observar os diferentes posicionamentos do sujeito-autor no interior de uma das FDs presentes no universo discursivo.

Cabe aqui lembrar que, nesse universo, existe, de acordo com as condições de produção, ao lado de outras FDs, uma FD dominante, que se relaciona com aquelas de forma (in)tensa. A identificação a esta FD por parte do sujeito é imposta pela memória do dizer e se dá através da relação estabelecida entre este e os saberes organizados pela forma-sujeito. O sujeito, a partir da projeção do lugar por ele ocupado no discurso, pode e deve se relacionar com essa forma-sujeito e, portanto, com os saberes por ela organizados, como vimos, de diferentes formas, admitindo, com isso, no interior dessa FD diferentes posicionamentos. Mas,

como as fronteiras entre as FDs que constituem o universo discursivo são porosas, ao se subjetivar, os diferentes posicionamentos assumidos pelo sujeito e, por conseguinte, os saberes com os quais ele se identifica também podem estar filiados a outras FDs.

Entre a teoria e a análise: um movimento pendular

Outro aspecto que deve ser destacado no que diz respeito ao gesto de interpretação-autoria procedido pelo sujeito-pesquisador-analista de discurso diante de seu objeto de estudo diz respeito à relação estabelecida entre teoria e análise na construção do dispositivo teórico-metodológico. Petri (2013, p. 40) sinaliza que “o dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise”, numa cadência de vai e vem que é impulsionada pelos movimentos do analista ao contemplar a teoria e o *corpus*, até construir um dispositivo teórico e analítico. O método, portanto, não está dado *a priori*; ele é construído pelo sujeito-pesquisador-analista de discurso em função da leitura que faz de seu objeto e, nesse processo de construção, conforme aponta Mittmann (2007), diferentes caminhos podem ser percorridos, dependendo do recorte⁹ teórico-analítico delineado por aquele que empreende a pesquisa.

Destacamos, também com Mittmann (ibidem), que o recorte é conceituado como “teórico-analítico” e não somente “analítico” porque a análise que efetuamos parte de um quadro epistemológico definido e fundado por Pêcheux, constituído, como apontamos anteriormente, pelo enlace entre o linguístico e o histórico numa teoria do discurso que se deixa atravessar pela teoria psicanalítica e na qual comparece uma teorização sobre o discurso, e não uma mera descrição do texto. Pautados nesse enlace, podemos, na ordem da profundidade (ORLANDI, 2007c), proceder às análises do material bruto coletado e nele incidir (re)cortes, que já são um primeiro gesto de interpretação. Assim, para a constituição do dispositivo teórico-analítico, o sujeito-pesquisador-analista de discurso seleciona um campo de textos pertinentes ao estudo do objeto simbólico por ele elencado e, a partir desta seleção, delinea um campo discursivo, composto por teoria e gesto de interpretação, buscando

⁹ A palavra “recorte” está sendo aqui utilizada no sentido de delimitação e se filia ao conceito de “recorte” definido por Orlandi (1984, p. 16) como “[...] uma unidade discursiva [...] (p. 14), como fragmento de uma situação discursiva. “O recorte é naco, pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade”.

compreender os processos discursivos que constituem o recorte teórico-analítico por ele traçado (MITTMANN, op. cit.).

Porque o objeto de análise é um objeto teórico, podemos enfatizar “[...] que a teorização determina o procedimento metodológico, e ambos levam à constituição do *corpus*, o que significa dizer que o *corpus* não está dado, mas é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar.[...]” (MITTMANN, op. cit., p. 1). E isso se dá, como bem apontado por Petri (2013), num movimento pendular, de ir e vir, entre teoria e análise, que a cada ida teórica alinhava o dispositivo analítico e a cada leitura/interpretação abre novas possibilidades de análise. Esta autora, à luz da metáfora do pêndulo e sua estrutura-funcionamento, afirma que, da inércia, do ponto zero deste objeto, passa-se ao movimento com a instalação do gesto de leitura do analista. Movimento imperfeito, posto que abarca a falta, a incompletude da linguagem, e que é construído na opacidade. Para ilustrar o movimento do sujeito-pesquisador-analista de discurso diante de seu objeto simbólico, a autora afirma ainda que, uma vez instalado o movimento pendular, é de sua natureza seguir basculando, cabendo ao analista a delimitação, um efeito de fim, que, enfim, não cessa à interpretação de outros leitores, outros analistas de discurso.

Ao trabalhar no referido movimento, o sujeito-pesquisador-analista de discurso dispõe de um dispositivo experimental que não se fixa no experimentalismo (PETRI, ibidem), pois na AD não há o que Orlandi (2007c) chama de “aplicação”, no sentido de uma verificação de sentidos pela teoria ou de uma constatação/refutação de algum dado discursivo. Fazer operar um dispositivo teórico e analítico, como propõe esta teoria, implica, portanto, segundo Mittmann (2007, p. 2), tecer uma leitura que se opõe, nas palavras de Pêcheux, a uma “normalização asséptica”, no sentido de que a rigidez não é cabível neste método, mas sim o rigor teórico e analítico permitido pelo trabalho de análise, o qual, como vimos, é indissociável do trabalho teórico.

Fundamentando o movimento pendular nos gestos de interpretação-autoria, encontramos na voz de Pêcheux (2009a) o apontamento de que não há um discurso científico puro. O que há são versões, são análises possíveis, sempre contornadas pelas condições de produção dos discursos, pelo afetamento ideológico e inconsciente, que também atravessa o olhar do pesquisador, como já afirmado. Nesse sentido, Lagazzi (1988, p. 51) afirma que na AD [...] não existe o observador, o pesquisador, o cientista neutro, descomprometido de suas crenças. Afirmar o contrário seria o mesmo que colocar o sujeito fora do alcance da ideologia.

[...]”, pois todo discurso é discurso de um sujeito e é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, pelos efeitos da língua, da historicidade, da memória, dos esquecimentos, do acontecimento. O método da AD se distingue, então, por ganhar consistência, conforme Petri (2013), no movimento pendular efetuado pelo sujeito-analista, que desliza entre teoria e análise, ambas se atravessando, ambas se afetando. É, pois, esse movimento, isto é, os conceitos que o sujeito-pesquisador-analista de discurso elenca visando dar conta do seu objeto e a maneira como formula o seu dizer, diante da análise que depreende dos recortes, o que caracteriza o gesto de interpretação-autoria.

Neste gesto, diante de um objeto simbólico que clama por interpretação, o analista delimita o *corpus*, como vimos, já se pautando em princípios teóricos, e, conforme Orlandi (2007c), há uma passagem da superfície linguística, que é o material bruto coletado, para o objeto discursivo, que é constituído em um primeiro tratamento de análise superficial, em que o sujeito-pesquisador-analista de discurso vai de-superficializá-lo. O objeto discursivo, então, resulta do trabalho do analista, daí ser o movimento pendular fundamental na pesquisa em AD, já que o dispositivo analítico se constrói em função do objeto, e este é constituído tendo em vista o dispositivo teórico.

Lagazzi (1998) sublinha que, a partir da de-superficialização do objeto, é possível ao sujeito-pesquisador-analista de discurso chegar ao processo discursivo. Para depreender tal processo, Orlandi (2007c) sinaliza três etapas que consideramos fundamentais para a assunção do gesto de interpretação-autoria, quais sejam: 1^a) o sujeito-pesquisador-analista de discurso busca desfazer a ilusão de que só se poderia dizer algo de uma dada maneira, desnaturalizando a relação palavra-coisa; 2^a) em seguida, ele delinea as FDs que atravessam os recortes discursivos; e, por fim, 3^a) relaciona as FDs com a formação ideológica que determina o dizer. No percurso por essas três etapas, realizamos “[...] nosso gesto arqueológico de relacionar seqüências lingüísticas a uma memória, num ir e vir entre a Formação Discursiva dominante, que foi por nós etiquetada, com outras Formações Discursivas do Interdiscurso. [...]” (MITTMANN, 2007, p. 2). É esse gesto que diferencia radicalmente o gesto de interpretação do sujeito-pesquisador-analista de discurso da interpretação procedida pelo sujeito comum. A assunção da autoria em AD se dá, assim, à medida que se criam efeitos de coerência e coesão para os gestos de interpretação, gestos estes que têm como lugar de materialização a escrita acadêmica.

Considerações finais

No processo de produção da escrita acadêmica, o sujeito-pesquisador-analista, diante de seu objeto de estudo, faz sua entrada trabalhando com a construção de seu dispositivo teórico-metodológico, movimentando-se entre teoria e análise, o que implica o seu gesto de interpretação-autoria. Salientamos que o movimento pendular, característico das análises em AD, baseia-se no fato de que, como aponta Pêcheux (2009a), todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação.

Embora a interpretação produza um efeito de contorno para um objeto simbólico, o fundador da AD nos lembra ainda que ela é algo da ordem do incontornável e que, por isso, sempre retornará. Assim sendo, podemos associar a opacidade da interpretação com aquilo que é possível a cada analista ler, pela própria incompletude da linguagem. Não é possível dizer tudo sobre uma dada questão, o que se diz é sempre uma possibilidade de leitura, um gesto de interpretação.

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.
- BALDINI, L.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (2013) A Análise do Discurso no Brasil. **Décalages**, v. 1. ISS 4. Disponível em: <<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/22>>. Acesso em: 20 jun.2015.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- MALDIDIER, D. (Re)lire Michel Pêcheux aujourd'hui. In: MALDIDIER, D. **L'inquietude du discours**: textes de Michel Pêcheux. Éditions des Cendres, 1990.
- MEDEIROS, V. G. **Dizer de si através do outro**: do heterogêneo no identitário brasileiro. 300f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: III Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2007. Anais do II SEAD – seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/SolangeMittmann.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. P. 7-24.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil. In: **I Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD)**. Porto Alegre, Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

_____. **Interpretação**: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes Editores, 2007b.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007c.

_____. Segmentar ou Recortar? In: ORLANDI, E.P. **Linguística**: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba: Minas Gerais, 1984.

ORLANDI, E.P.; GUIMARÃES, E. **Produção de um espaço de produção lingüística**: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E.P. (Org). **História das Idéias Lingüísticas**: constituição do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009a.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009b. p. 269-281.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux (pp. 59-158). Campinas: Editora da UNICAMP, 2010a, p. 59-158.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.) **Gestos de leitura**. 3. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010b. p. 49-60.

_____. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A AD na França). In: PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux, textos selecionados por Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 227-230.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-252.

PLON, M. Lacan-Pêcheux, de um discurso outro, o impossível encontro. In: MARIANI, B.; ROMÃO, L.M.S.; MEDEIROS, V. (Orgs). **Dois campos em (des)enlaces**: discursos em Pêcheux e Lacan. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012. p. 15-29.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da AD. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). **Análise do Discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 39-48.

ROMÃO, L.M.S.; PACÍFICO, S.M.R. A semeadura da palavra: fragmentos de poemas campestinos **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n.2, p. 121-144. 2005.

SCHERER, A.E.; SOUSA, L.M.A.; MEDEIROS, V.; PETRI, V. O lugar dos estudos franceses na constituição de uma memória da Análise de Discurso no Brasil. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 13-28, jan./jun. 2014.

A APREENSÃO DE UM GÊNERO: A NOTÍCIA

Márcia Helena de Melo PEREIRA¹⁰

Resumo: Neste trabalho, abordaremos o gênero notícia, mas sob o ponto de vista de sua criação, de sua gênese. Por meio de dados processuais de uma notícia escrita por uma dupla de estudantes de uma escola pública, cursando o Ensino Médio, procuramos verificar de que maneira se deu a circulação social desse gênero e se seu estilo, notadamente mais padronizado, foi um obstáculo para entradas subjetivas. Registramos tais dados por meio de um *software* e de duas gravações: uma em vídeo e outra em áudio. Teoricamente, embasamos, principalmente, no conceito de gênero discursivo formulado por Bakhtin. Os resultados mostraram que o estilo do gênero foi prevalente.

Palavras-chave: Gênero do discurso. Notícia. Estilo

Resumen: *Este trabajo discute el género noticia desde el punto de vista de su creación y génesis. A través de datos de procedimiento de una noticia, escrita por un par de estudiantes de enseñanza secundaria pública, se trató de verificar cómo se dio la circulación social de este género y si su estilo, notablemente más estandarizado, fue un obstáculo para entradas subjetivas por parte de los autores. Tales datos fueron registrados a través de software y de dos grabaciones: una en vídeo y otra en audio. La principal base teórica fue el concepto de género discursivo formulado por Bakhtin. Los resultados mostraron que el estilo del género prevaleció.*

Palabras-claves: *Género del discurso. Noticia. Estilo.*

¹⁰ Professora Doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da UESB e do programa de Mestrado em Linguística (PPGLin) também da UESB, campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

Introdução

Ao longo da existência humana, é fácil constatar o interesse que o homem nutre pelas notícias que lhe chegam sobre os mais variados assuntos. No entanto, antes de Gutenberg, ter acesso à informação não era algo tão simples. Conforme os registros históricos apontam, em Roma antiga, por exemplo, as notícias costumavam ser expostas em placas de argila e espalhadas por locais públicos da cidade, geralmente ordenadas por Júlio César para divulgar seus feitos militares. Na Idade Média, cartas enviadas pela população em geral começaram a conter informações sobre fatos ocorridos nas comunidades locais, além das informações pessoais, tradicionais, ali comunicadas. A carta escrita por Pero Vaz de Caminha, que relata detalhes da chegada de sua tripulação ao Brasil, ilustra essa ocorrência.

A partir da revolução tecnológica proporcionada por Gutenberg, a escrita ganha a possibilidade de ser fixada em letras de chumbo. Entra em cena o tipógrafo, ou seja, em vez de *manu-scriptos* e de *cali-grafia*, a humanidade passa a contar com uma *tipo-grafia*. Começa aí a proliferação em escala global do gênero noticioso, que é hoje um dos mais conhecidos dentre os gêneros discursivos.

Atualmente dispomos da tecnologia digital e mesmo nela a notícia continua sendo uma de suas principais matérias-primas. Basta olharmos qualquer portal da internet para constataremos a grande variedade de notícias ali presentes, sobre temas diversos, para os mais variados gostos e tendências.

Na década de 1990, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) passaram a defender a abordagem/ensino dos diversos gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos, nas aulas de língua portuguesa, por entenderem a significativa colaboração que tal ensino pode dar ao desenvolvimento da linguagem, funcionando mesmo como um instrumento de trabalho para os professores. Para isso, os PCNs entendem que o aluno deve ter acesso a uma diversidade de gêneros, pois, com esse acesso, há maior probabilidade de ele desenvolver uma competência a que Koch e Elias (2010, p. 102) chamaram de “metagenérica”, ou seja, no processo de construção do sentido dos textos é essa competência que nos possibilita produzir, compreender e até denominar gêneros discursivos.

Dentre a gama de gêneros que a escola tem prestigiado, os gêneros da esfera jornalística, notadamente a notícia, têm tido uma presença marcante. Basta consultarmos qualquer livro didático de Ensino Básico para comprovarmos essa ocorrência. Isso é

perfeitamente explicável, pois a notícia é um dos gêneros a que mais estamos expostos, como temos salientado até aqui.

Este trabalho também contempla a notícia, mas o enfoque que procuramos dar a ela é do ponto de vista de sua criação, de sua gênese. Como nasce uma notícia escrita no âmbito escolar por estudantes do Ensino Médio? Quais os conhecimentos que esses estudantes revelam ter a respeito desse gênero? Bakhtin, em sua obra “Estética da criação verbal” (1997, p. 277-326), postula “um vínculo indissolúvel, orgânico” entre estilo e gênero. O autor observou que há gêneros que não permitem muitas inovações. São exemplos desses gêneros um requerimento e a própria notícia; mas há outros mais acomodatórios a entradas individuais, como é o caso dos gêneros literários. Portanto, há forças que atuam nos gêneros no sentido de estabilizá-los ou desestabilizá-los. Em alinhamento com essa observação de Bakhtin, também nos interessa, neste trabalho, investigar a intensidade dessas forças genéricas que atuam no gênero notícia e se esse gênero permite entradas subjetivas ou é seu estilo mais rígido que se sobressai.

Para alcançar esses objetivos, analisaremos elementos do processo de construção de uma notícia escrita conjuntamente por duas estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Para termos acesso ao processo de escrita desse texto, usamos um *software* francês chamado *genèse du texte*, gravamos em vídeo a conversa que as estudantes mantiveram a respeito dele durante sua escrita e fizemos uma entrevista posterior com a dupla a respeito das operações de reescrita que realizaram. É o resultado dessa pesquisa que passamos a apresentar, agora.

Por falar em gênero discursivo...

As reflexões sobre o conceito de gênero do discurso que têm sido feitas, nas últimas décadas, são sustentadas por Bakhtin e seu Círculo e têm se estendido para diferentes domínios, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Pragmática. Para Bakhtin (1997), o objetivo da linguagem é a comunicação entre um falante/ouvinte e entre um eu/tu, sendo, portanto dialógica. O produto dessa interação social é o enunciado, que está associado a uma situação material concreta e ao contexto de sua produção. Segundo o autor, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Os gêneros do discurso, por sua vez, estão associados aos enunciados. Quando enunciamos, segundo Bakhtin, sempre tomamos por base um gênero. O autor postula a existência de várias esferas da atividade humana. Por elas serem muitas e variadas, utilizam a língua nacional de modo variado também. São as diversas esferas da atividade humana que produzem os discursos, os quais assumirão formas diferentes de acordo com a atividade humana que se desenrola e das funções da linguagem que estão em jogo. Portanto, cada esfera elabora “tipos mais ou menos estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), que se caracterizam pela temática, pelo estilo e por certa organização. A esfera jornalística é uma das mais conhecidas, justamente porque ela é responsável pela divulgação da informação e porque expressa opinião.

Os enunciados reúnem os mais variados gêneros discursivos em uso na língua, nessas esferas da comunicação social, o que fez com que surgisse uma gama ilimitada de gêneros ao longo da história humana, razão que levou Bakhtin a elaborar uma classificação bastante ampla dos gêneros em primários e secundários. Os primeiros são constituídos de comunicação verbal cotidiana, principalmente oral, como a conversação, que usamos na relação imediata com nossos interlocutores; já os secundários aparecem em circunstâncias de comunicação cultural “mais complexas e mais evoluídas”, principalmente escritas, e são desenvolvidos nas áreas artísticas, científicas e sócio-políticas. Os gêneros secundários absorvem e transformam os gêneros primários, que passam a fazer parte de sua constituição, e, por conseguinte, se afastam da situação imediata de produção do enunciado e de seus contextos reais de uso.

Bakhtin, ao salientar que os gêneros são “relativamente” estáveis, dá ao sujeito a possibilidade de criá-los e modificá-los. É o estilo que oferece essa chance. Dentro da teoria da enunciação de Bakhtin, sua concepção de estilo não se restringe à análise das formas linguísticas em si, nem à sua estrutura, mas dá ao sujeito a possibilidade de imprimir seu estilo individual no gênero, o que não implica, necessariamente, a criação de gêneros novos. Não obstante, o gênero notícia aponta para certa estereotipia, como veremos a seguir. Sendo assim, será que nossa dupla¹¹ consegue transitar por ele com flexibilidade? Antes de investigarmos, vamos conhecer um pouco a respeito desse gênero.

¹¹ Em nosso caso, temos escrita conjunta. Logo, estamos considerando o estilo individual de que nos falou Bakhtin como o estilo da dupla, pois não estamos tratando o estilo de cada sujeito, em particular. O sujeito contribui com sua expressividade ao organizar e produzir um determinado gênero. Acreditamos que o mesmo princípio se aplique à escrita em dupla: ao escrever conjuntamente,

Notas sobre o gênero notícia (impressa)

Segundo Laje (2003), do ponto de vista estrutural, a notícia se define como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante” (LAJE, 2003, p. 16). Van Dijk (1996) chama essa particularidade da notícia de “estrutura de relevância”, pois ela indica ao leitor qual informação é mais importante ou proeminente no texto. Segundo Van Dijk, a manchete terá uma função ímpar nessa estrutura de relevância, pois ela expressa o tópico mais “importante” da notícia.

Van Dijk (1996) realizou um estudo com o intuito de propor um quadro analítico para as estruturas do discurso da notícia na imprensa e coletou, para isso, 250 jornais de 100 países e submeteu mais de 700 artigos às análises quantitativas e qualitativas. Entre outras coisas, o autor pôde concluir, com esse estudo, que as notícias se estruturam da seguinte forma: há uma manchete, um *lead*, o episódio e os comentários. Manchete e *lead* são categorias óbvias desse esquema. A manchete é a primeira delas, pois todos os gêneros noticiosos são encabeçados por uma manchete. Elas são grandes e em tipo negrito. O *lead* é o primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso. É o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante. Ainda quanto ao *lead*, Van Dijk observou que se trata de uma categoria opcional, porque muitos jornais não apresentaram um *lead* separado, marcado, que recobre (assim como a manchete) as várias colunas, caso haja mais de uma. Tais regras de “expressão” podem ser ligeiramente diferentes para cada cultura ou cada jornal. Portanto, vê-se que Van Dijk assume que há um esquema fixo, convencional, que consiste em categorias típicas (pelo menos em parte) do discurso da notícia.

Com relação à estrutura temática, Van Dijk notou que o tópico mais alto ou mais importante é apresentado na manchete, o topo da macroestrutura completa do texto é formulado no *lead*, e as sentenças ou parágrafos iniciais do texto expressam um nível ainda inferior da macroestrutura, apresentando detalhes importantes a respeito de tempo, local, participantes, causas/razões ou consequências dos eventos principais. Cada parágrafo seguinte

os sujeitos envolvidos dão sua contribuição para o estabelecimento das redes intertextuais e interdiscursivas.

desenvolve um tópico de nível inferior, de acordo com alguns princípios de produção (estratégias de escrita), os quais o autor (1996) elenca do seguinte modo:

- a) consequências importantes vêm em primeiro lugar;
 - b) detalhes de um evento ou ator sucedem-se à menção global do evento ou pessoa;
 - c) causas ou condições de eventos são mencionados após o evento e suas consequências;
 - d) informação contextual e de *background* vêm por último.
- (Van Dijk, 1996, p. 139).

Ainda é necessário acrescentar duas características importantes da notícia: sua linguagem peculiar e a pretensa imparcialidade. O jornalismo noticioso impõe o uso de certo vocabulário e de certa gramática. As restrições são tantas que levaram jornais como O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, por exemplo, à elaboração de manuais de redação e estilo com o intuito de definir princípios que tornassem uniforme a edição do jornal. Tais manuais expõem as instruções gerais e específicas que as instituições julgam indispensáveis à preparação de um bom texto jornalístico, agrupando as normas internas, gramaticais, ortográficas e de estilo necessárias a esse trabalho. Esses manuais são construídos como uma espécie de dicas. São as normas internas da instituição que fornecerão os princípios destinados à uniformização do texto do jornal, desde o modo de grafar o próprio nome do jornal até a forma de usar o negrito e o itálico, as maiúsculas e minúsculas, os nomes próprios, as aspas, os sinais de pontuação etc., conforme se lê no Manual de redação e estilo do jornal O Estado de S. Paulo (1998). Segundo Bonini (2004), esses manuais também mostram uma concepção de gênero como sendo fixo, delimitável, uma parte da técnica jornalística, que pode ser, inclusive, ensinada. No entanto, como sabemos, análises estruturais por si não são suficientes, pois elas não revelam os contextos cognitivos e socioculturais da produção e recepção das notícias.

Quanto à tão comentada e almejada imparcialidade, as pesquisas apontam que é apenas pretensa (VAN DIJK, 1996; LAGE, 2003; ALVES FILHO, 2011). Van Dijk (1996), por exemplo, exibiu os resultados de um trabalho realizado pelo Grupo de Mídia da Universidade de Glasgow, que mostrou que

a suposição, senão a prescrição, de “imparcialidade” das representações da notícia (de companhias radio-emissoras públicas como a BBC) é posta em questão até pela descrição tendenciosa das greves em favor daqueles que estão no poder, um viés que pode ser detectado especialmente em pequenos

e sutis detalhes do relato noticioso (estilo, turnos em entrevistas, tomadas da câmara etc.). (VAN DIJK, 1996, p. 127).

Alves Filho (2011) ressalta que até o próprio controle da estrutura composicional da notícia revela motivações ideológicas, na medida em que ele pode levar o leitor a acreditar que há imparcialidade e objetividade. O autor observa, ainda, que evidências empíricas mostram que as ordenações sintáticas e as escolhas por estruturas passivas ou ativas deixam entrever posicionamentos dos jornais sobre os fatos noticiados. Os agentes da passiva, por exemplo, costumam ser utilizados quando autoridades ou instituições são responsáveis por atos negativos, frisa Alves Filho.

Vamos deixar que a própria mídia nos informe a respeito dessas manobras ideológicas. Em 21 de janeiro de 2013, um incêndio ocorrido em uma boate da cidade de Santa Maria, Rio Grande Sul, vitimou 233 pessoas, em sua maioria estudantes universitários da cidade. Criticando a forma tendenciosa com que o episódio estava sendo tratado pela mídia, Aurélio Munhoz, colunista da revista Carta Capital *on line*, expressou-se sobre o tema da seguinte maneira, em sua coluna, um dia após o episódio:

[...]

A mídia tem todo o direito – e, mais que isto, o dever – de noticiar tragédias como a que estamos acompanhando, ao vivo e em cores. Fornecer informações de interesse público é uma das suas atribuições. A morte de 233 seres humanos, ainda mais nas circunstâncias verificadas na casa de shows é, obviamente, digna de uma extensa cobertura porque interessa a um expressivo segmento da sociedade.

As escolas de jornalismo sérias ensinam, porém, que o tratamento de assuntos desta natureza pressupõe cuidado extremo. Não por acaso. É tênue, muito tênue, o limite que separa a informação de interesse público da notícia convertida em espetáculo com objetivos escusos.

Infelizmente, muitos colegas da imprensa (deliberadamente, inclusive) romperam este limite no caso em análise. Boa parte da mídia está fazendo a cobertura da tragédia de Santa Maria não com o nobre propósito que deveria motivá-la – garantir que aberrações como esta não se repitam, algo possível por meio da divulgação permanente de informações corretas e isentas, fruto de pesquisa e investigação sérias, revelando seu compromisso com a sociedade.

Seu propósito é outro – absolutamente vil, porque imoral e oculto: converter a tragédia dos meninos de Santa Maria em um grande espetáculo midiático com o objetivo de garantir audiência cativa. De preferência, às custas das lágrimas do público. É o que se chama, em Teoria da Comunicação, de “espetacularização” da notícia, ou seja, a sua conversão em um agente não do bom jornalismo, mas do entretenimento e do cinismo, porque dá a falsa impressão de que o compromisso primeiro desta mídia é com o público, quando o é de fato, acima de tudo, com seus patrocinadores.

[...]

Portanto, o próprio meio jornalístico tem conhecimento das diversas visões subjetivas que estão incrustadas nas notícias e que há privilégio de uma informação em detrimento de outra. Mas, e quanto às nossas alunas? Reconheceram elas os implícitos subjacentes às notícias, quando escreveram a sua, ou limitaram-se a reproduzir sua estrutura composicional? Entendamos, primeiramente, como captamos esse texto em seus *status nascendi*.

Considerações metodológicas

O principal meio que utilizamos para captar a linguagem no momento de sua elaboração foi com a utilização de um *software* francês chamado *genèse du texte*, desenvolvido pela *Association Française pour la Lecture*, em 1993, com objetivos pedagógicos¹². Com ele pudemos registrar o histórico de todas as operações de reescrita que nossos sujeitos realizaram no texto durante sua escrita, como as idas e vindas, as substituições, as novas ordenações, as pausas etc. Esses registros podiam ser impressos, para que o analista pudesse se debruçar sobre eles.

Além do *genèse du texte*, acrescentamos à pesquisa dois outros recursos metodológicos: uma gravação em vídeo do diálogo mantido entre as estudantes a respeito do texto que estavam produzindo e uma entrevista gravada em áudio, feita uma semana após a elaboração do texto, questionando-as sobre os motivos que as levaram a efetuar as mudanças que efetuaram nele. Portanto, o texto foi escrito conjuntamente de propósito, justamente porque queríamos registrar o diálogo mantido entre as estudantes a respeito do texto para identificar suas reflexões, suas dúvidas, suas escolhas linguísticas etc. O fato de estarem dois sujeitos conversando sobre a apreensão de um gênero, enquanto escreviam, abria, para nós, novas possibilidades de interpretação para a atividade de refacção, como, por exemplo, poder

¹² Infelizmente, esse *software* não foi mais atualizado pela associação francesa que o criou, após a conclusão da pesquisa que se propuseram a fazer, na época. A versão que possuíamos dele foi adquirida pela Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, da Universidade Estadual de Campinas, em 1999. Logo após à nossa própria pesquisa, esta versão também ficou obsoleta, pois ela foi reproduzida no antigo disquete 3¼ e somente era possível instalar o programa com a utilização do Windows 95. Pouco tempo depois, o disquete foi suplantado pelo CD e a versão 95 do Windows foi atualizada para a versão 97. A Profa. Fiad também orientou o *modus operandi* da metodologia de coleta dos dados que estamos utilizando, neste trabalho.

considerar as reformulações orais feitas por esses sujeitos diante do texto como uma espécie de “reescrituração” não textualizada.

Vamos ilustrar como esses três recursos metodológicos se juntaram e se completaram, possibilitando-nos a apreensão de nossa notícia da forma mais completa possível. Inicialmente, vejamos um trecho de um dos relatórios que o *software* pode gerar, o *historique*, que mostra a gênese do texto, passo a passo. Estas são as tentativas que A. e S. (as iniciais dos nomes das estudantes) fazem para escrever a manchete da notícia:

OPERATIONS EM ECRITURE.

ajout de «ma».
 ajout de «vida».
 ajoute de «nas».
 suppression de «nas».
 suppression de «vida».
 suppression de «ma».
 ajout de «Uma».
 ajout de «vida».
 ajout de «nas».
 ajout de «mãos».
 suppression de «mãos».
 suppression de «nas».
 suppression de «vida».
 remplacement de «Uma» par «Policiais».
 ajout de «salvam».
 ajout de «mais».
 ajout de «uma».
 ajout de «vida».

O registro acima nos informa que:

- 1) A. e S. escrevem: *Ma vida nas...* – mas apagam todo o trecho, em seguida.
- 2) Logo após esse apagamento, escrevem: *Uma vida nas mãos...* – apagam o trecho inteiro, novamente.

- 3) Substituem “*uma vida nas mãos*” por “*Policiais salvam mais uma vida*” – esta será a manchete que se manterá no texto definitivo, com o acréscimo do dado exposto no próximo item.
- 4) Posicionam o cursor na próxima linha para escrever o subtítulo da manchete. Em seguida, voltam a posicionar o cursor na manchete que haviam acabado de escrever, para inserir um ponto final.

Esse trecho do *genèse*, acima, mostra que A. e S. iniciam a escrita da manchete da notícia da seguinte forma: *Uma vida nas mãos...* Essa frase não foi concluída por escrito, mas a gravação em vídeo revelou que ela seria terminada com “*dos policiais*”: *Uma vida nas mãos dos policiais*. Porém, antes mesmo que essa primeira versão fosse concluída, elas invertem posições de elementos sintáticos, acrescentam e retiram outros e, então, escrevem a manchete que se manterá como definitiva, no texto: *Policiais salvam mais uma vida*. Se não tivéssemos feito a gravação da conversa mantida pelas estudantes, não teríamos como saber que elas cogitaram terminar a escrita da primeira versão da manchete com “*dos policiais*”. Na entrevista posterior que fizemos, perguntamos por que rejeitaram a primeira opção. Elas responderam que “‘*uma vida nas mãos dos policiais*’ não é uma manchete chamativa. E ‘*Policiais salvam mais uma vida*’, quando o leitor lê, ele chama a atenção dele, ou prende a atenção”.

Ressaltamos que os dados que estamos analisando apontam para indícios. Como entrar em questões de sentidos de um texto, de estilo, a não ser por indícios? Por isso, adotamos os pressupostos do chamado paradigma indiciário, proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). No texto “*Sinais: raízes de um paradigma indiciário*” (1989), Ginzburg lança as bases desse modelo epistemológico que trata da reconstituição de um gesto muito antigo de decifrar pistas, relacionando indícios. Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), incluem-no no âmbito de uma teoria da linguagem, em suas pesquisas, e achamos pertinente adotar essa postura também.

.Vejam, agora, o que nos mostra a parte submersa da notícia de A. e A. Salientamos que seria impossível mostrar a gênese desse texto, passo a passo, em um espaço limitado como o de um artigo. Portanto, exibiremos os dados que nos ajudarão a refletir sobre os questionamentos que estamos fazendo.

Os bastidores da notícia de A. e S.

Quando coletamos os dados, A. e S. estavam cursando a 1ª série do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Valinhos, interior de São Paulo. Tinham 16 anos e eram alunas da pesquisadora, que lecionava a disciplina de Português nessa escola. Optamos por essa etapa da escolaridade pelo fato de seus integrantes já dominarem os recursos básicos da escrita e já serem capazes de se colocarem como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os, a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispunham. Antes de A. e S terem acesso ao tema para a elaboração do texto, houve uma discussão sobre o gênero notícia com duração de aproximadamente 10 minutos com a professora-pesquisadora. Essa discussão foi baseada em uma síntese de uma página preparada exclusivamente para esse propósito, contendo informações sobre as características principais do gênero, de acordo com alguns manuais sobre produção textual para o Ensino Médio¹³.

Na proposta de produção textual que entregamos às estudantes, pedimos a elas que se colocassem na posição de redatoras de um jornal e escrevessem uma notícia, inspirando-se em uma foto que mostra quatro policiais militares colocando uma mulher jovem em uma maca. Ela portava uma máscara de oxigênio no rosto. O local parecia ser de um cômodo de casa ou de apartamento e era bem pobre.

A. e S. posicionam-se em frente ao computador em que estava instalado o programa *genèse du texte* para começar a escrita de sua notícia. Quem digita o texto é A., e S. senta-se ao seu lado. A dupla escreve a seguinte notícia:

Policiais salvam mais uma vida.

Dona de casa quase morre por acidente doméstico.

Ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio do Rio de Janeiro aconteceu um fato inesperado. A doméstica Giselda Pires dos Santos estava limpando sua antiga casa, quando encontrou por acaso em sua lavanderia produtos antigos esquecidos a vários meses. Curiosamente a doméstica verifica os produtos para saber o que é, mas ao inalar esses

¹³ Os manuais didáticos utilizados foram estes: SARMENTO, L. L. **Oficina de Redação**. São Paulo: Moderna, 1999; e CAMPEDELLI, S. Y. & SOUZA, J. B. **Produção de textos e usos da linguagem**. São Paulo: Saraiva, 1998.

produtos já vencidos ela começa a ter uma asficciação. Naquele momento uma vizinha foi a casa de Dona Giselda quando a encontrou caída sobre o chão, então imediatamente chamou a polícia. Em poucos minutos os policiais já estavam presentes no local e imediatamente prestaram a doméstica os primeiros socorros, e levaram-a no mesmo instante para um PS (Pronto Socorro). Um dos policiais deu a nós a informação de que se eles demorassem mais um pouco a doméstica não resistiria. Agora a dona de casa passa bem embora ainda esteja de repouso.

A proposta de produção textual dava flexibilidade às estudantes para decidirem sobre a temática da notícia, sobre seu evento deflagrador, sobre o perfil que teriam seus personagens etc. Portanto, A. e S. poderiam mostrar, sem muitos entraves, suas capacidades linguísticas, textuais e genéricas, fundamentais para a elaboração do texto.

Vejamos quais foram as primeiras palavras da dupla diante de tal desafio, conforme nos mostra a gravação em vídeo:

S.: a gente coloca o motivo porque aconteceu: policiais salvando ela, colocando uma máscara de oxigênio. O que que tem aqui?

A.: tá parecendo um quarto, uma casa.

S.: a gente pode colocar mais ou menos assim: mulher é... tipo assim, uma mulher dá vida aos policiais... a gente coloca em baixo: por poucos minutos... aí a gente coloca o nome dela, não morre por asfixiação, uma coisa assim.

A.: uma vida nas mãos dos policiais, pode ser?

S.: pode.

A.: nas mãos... (*falando enquanto escreve*). Nas mãos ou na mão?

S.: nas mãos.

A.: de policiais, dos policiais (*testando as duas alternativas*). Lê a primeira alternativa: uma vida das mãos de policiais.

S.: uma vida na...

A.: uma vida nas mãos dos policiais (*tentando ver qual alternativa era a melhor*).

S.: por que não assim: policiais salvam mais uma vida?

A.: pode ser. Policiais... Policiais ou policial?

S.: policiais, plural. A gente coloca entre parênteses, deixa bem em baixo. Pode começar a escrever no começo, depois a gente centraliza. Vamos escrever é... no que que aconteceu.

A.: no que que aconteceu?

S.: a gente pode colocar assim: fatos acontecidos... Tem que mudar “fatos acontecidos no subúrbio”. Não tem quase nada, a casa é bem pobre.

A.: é bem pobre.

S.: fatos acontecidos no subúrbio (*repetindo*). Põe vírgula, né.

A.: fatos acontecidos no subúrbio...

S.: é... (*olhando a foto*) Por causa de alguma coisa. Por causa do quê ela está assim?

A.: *repete*: fatos acontecidos no subúrbio. (*Pede para ver a foto. Olha-a bastante*).

S.: apaga, apaga. Não,” a vida” deixa, a vida. Salva mais uma vida. Salva mais uma vida é... Coloca assim: policiais... não, não, policiais, não. Salvam mais uma vez uma vida. Ah, não sei, policiais, porque a gente tem...

A.: *relendo*: policiais salvam mais uma vida

Pela gravação ficamos sabendo que as estudantes decidem noticiar o caso de uma mulher que teria sido asfixiada, no entanto não deixam claro com o quê. A informação que temos é de que o fato seria ambientado em um subúrbio, porque o local de sua ocorrência lhes pareceu pobre.

O texto começa a ser escrito imediatamente, sem planejamento prévio, com o intuito de levantar informações relevantes para seu desenvolvimento. Como sabemos, a escrita é uma tarefa gradativa, que se realiza por etapas. Na primeira delas, costuma-se selecionar as informações a serem comunicadas e, em seguida, organizá-las. A falta de um planejamento inicial parece ser um indício que aponta para certo procedimento que nosso sistema escolar legitimou: a priorização do produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo.

Sem saberem ainda o motivo que teria levado a vítima a ter uma asfixia e como configurariam a notícia, A. e S. procuram escrever a manchete. O gênero começa a se impor à dupla. Vimos, acima, que o *software genèse du texte* registrou duas versões da manchete: “Uma vida nas mãos...”, frase que não foi concluída por escrito, mas oralmente, e “Policias salvam mais uma vida”, a manchete final. Perguntamos às alunas, na entrevista, sobre os motivos que as levaram a rejeitar a primeira versão e, além das respostas que já apontamos, elas comentaram que:

A.: pode perceber que em jornais, televisão, sempre as notícias que chamam mais a atenção é a notícia de desgraça. Então, isso daí é o que chama mais a atenção mesmo. E como tá acontecendo sempre isso, os policiais salvam mais uma vida, porque eles sempre estão salvando, todo dia eles salvam várias vidas, várias pessoas, então policiais salvam mais uma vida.

As respostas que nos deram fornecem informações importantes sobre o gênero notícia: que ele deve ser encabeçado por uma manchete, mas que ela deve prender a atenção dos leitores. A primeira versão que elas cogitaram não se encaixava nesse quesito. A. e S. informam, ainda, que notícias cujas temáticas giram em torno de “desgraças” despertam ainda mais a atenção do público, leitor e ouvinte. Portanto, elas escolhem uma forma e um conteúdo que se ajustam ao gênero e a seu propósito comunicativo, qual seja: em linhas gerais, comunicar algo relevante e de interesse do público.

Concluída a manchete, a dupla procura escrever o subtítulo da notícia. Vejamos como foi a conversa entre elas, nesse momento:

S.: é. Dona de casa quase morre por asfixiação. Ela tá recebendo oxigênio aqui.

A.: *falando enquanto escreve:* quase morre...

S.: *repetindo:* quase morre...

A.: por acidente doméstico?

S.: pode ser. Depois a gente coloca o motivo. Ponto. *Relendo:* policiais salvam mais uma vida. Dona de casa quase morre por acidente doméstico. *Mexendo no texto com o teclado:* agora a gente vai dar o quê? Um espacinho? A gente tem que contar porque quase ela morre por acidente doméstico.

Esse trecho mostra, novamente, uma reescrita que não foi textualizada, apenas oralizada. A dona de casa iria morrer por asfixia, inicialmente, e não por acidente doméstico. Reiteramos que, se não tivéssemos filmado a conversa que a dupla manteve entre si, não teríamos acesso a dados como esse. Perguntamos, na entrevista, por que a dona de casa não poderia ter morrido por asfixia. A. nos responde: “daí já ia contar a história e ia perder a graça como um todo. Pra que ler a notícia se você já tava sabendo toda a história”? No âmbito jornalístico, elaborar manchetes eficazes é de extrema importância, pois é o título da notícia que costuma aguçar a curiosidade do leitor para a leitura completa do texto. Van Dijk (1996)

observou essa particularidade fundamental das notícias, em seu trabalho. Essa técnica continua muito viva nos meios virtuais. *Links*, títulos de blogs, anúncios de produtos têm mais chances de ser “clikados”, se despertarem a curiosidade dos leitores. A. e S. também demonstram conhecer essa nuança do gênero noticioso, mesmo que intuitivamente.

Escrever o *lead* é o próximo passo que dão. Agora, vamos recorrer ao *software genèse du texte* para vermos o que ele registrou sobre essa parte da notícia.

Ontem, dia (*apagam “dia”*).

Ontem, 23 de (*param*) junho de 1999, no subúrbio de (*apagam “de” e escrevem “do”, em seu lugar*).

Voltam ao “no” e o apaga, inserindo, em seu lugar: em um.

O texto até o momento: ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio... E continuam: do Rio de Janeiro, a dona de casa Maria...

*Apagam “Maria”, e inserem: Giselda Pires (*param*) dos Santos (*param*).*

Voltam à frase acima e colocam ponto final, depois de “Rio de Janeiro”. Depois desse ponto, inserem a palavra “quando”.

*Com essas alterações, temos: Ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio do Rio de Janeiro. Quando a dona de casa Giselda Pires dos santos (*param*) e continuam: estava limpando antiga casa (*param*). Voltam a essa última frase e inserem o pronome “sua”: limpando sua antiga casa (*param*).*

Apagam “dona de casa” e escrevem em seu lugar “doméstica”: quando a doméstica Giselda...

O texto até esse ponto: Ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio do Rio de Janeiro. Quando a doméstica Giselda Pires dos Santos estava limpando sua antiga casa...

*Voltam à primeira frase que haviam escrito, depois de “Rio de Janeiro”, e retiram o ponto final que lá estava e inserem, em seu lugar: aconteceu um fato (*param*) inesperado.*

*Recapitulando o texto: Ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio do Rio de Janeiro aconteceu um fato inesperado. Quando a doméstica Giselda Pires dos Santos estava limpando sua antiga casa... Inserem vírgula depois de “casa” e continuam a escrita: quando por acaso encontrou em sua lavanderia produtos antigos esquecidos por ela (*param*) a vários dias.*

Apagam “dias” e inserem “meses”.

Retomando: Ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio do Rio de Janeiro aconteceu um fato inesperado. Quando a doméstica Giselda Pires dos Santos estava limpando

sua antiga casa, quando por acaso encontrou em sua lavanderia produtos antigos esquecidos por ela a vários dias.

Esse trecho revela que, nesse momento, A. e S. estavam tentando resumir o fato ocorrido. Em livros didáticos sobre o assunto, é comum encontrarmos afirmações que dizem que os *leads* devem responder a algumas perguntas fundamentais, quais sejam: o que, quando, onde, com quem, como e por que o fato ocorreu. Nas falas das alunas tal modelo aparece. Vejamos essa parte¹⁴.

Vídeo	Entrevista
<p>S.: onde a gente já colocou, onde ocorreu. O que ocorreu. Ocorreu que ela se... (<i>relêem o trecho</i>). Tá dizendo o que ocorreu.</p> <p>A.: e por quê?</p> <p>S.: como e por quê.</p> <p>A.: então...</p>	<p>Pesquisador: [...] então, voltam na proposta e tentam ver isso. Estavam seguindo realmente por aquilo, estavam preocupadas em querer...</p> <p>[...]</p> <p>A.: a gente tava preocupada em informar o leitor.</p> <p>S.: então eu voltei ao texto e dei uma olhada. E comentei com ela: A., a gente tá encaixando as coisas que o texto...</p> <p>A.: não necessariamente naquela ordem que tava lá.</p> <p>S.: mas que o texto pede: aonde, quando, os fatos que... pra passar a informação pro leitor que vai ler.</p>

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros mantêm relação com as práticas de produção de sentido que lhe são anteriores, uma vez que refletem os diversos modos de

¹⁴ A partir de agora, para melhor visualização, na coluna à esquerda apresentaremos a transcrição da gravação em vídeo que fizemos do momento da elaboração textual que estamos considerando e, na coluna à direita, apresentaremos a transcrição da entrevista posterior que realizamos com a dupla.

funcionamento dos eventos enunciativos particulares que organizam. Quando enuncia por meio de um gênero, o sujeito é inserido em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são prévios. Porém, o que sobressai na fala de A. e S. é o discurso unificador que caracteriza esse gênero, o qual prima por certa organização, certa estrutura e certa linguagem. O gênero notícia, para elas, aparece como um modelo formal a ser seguido e a resposta às perguntas fundamentais prescritas para o *lead* fazia parte desse modelo. A. e S. não percebem, por exemplo, que “[...] a estrutura padronizada pode levar os leitores a crer que as notícias são imparciais e objetivas” (ALVES FILHO, 2011, p. 98), tendo, portanto, motivações ideológicas.

Essa prescrição também fica evidente em outros momentos durante o desenvolvimento do texto. Vejamos alguns deles:

- a. Como localizar o fato no tempo.

Vídeo	Entrevista
<p>A.: ontem...</p> <p>S.: Ontem, vírgula.</p> <p>A.: vamos supor...</p> <p>S.: ontem, 23 de março.</p> <p>A.: ontem dia..</p> <p>S.: não precisa nem colocar dia (<i>interferindo na digitação</i>). Texto, geralmente eles não colocam dia, já coloca direto na... 23... pode colocar uma data qualquer.</p> <p>A.: 29... 30 de fevereiro.</p> <p>S.: Aham!</p> <p>A.: 30 de fevereiro?</p> <p>S.: <i>rindo</i>. Então, vai, coloca hoje, vai. Dia 23 de junho, sei lá das quantas.</p> <p>A.: 23 de junho de mil e novecentos e bolinha.</p>	<p>Pesquisador: algo interessante ainda com relação à data. [...] Ontem dia 23 de junho de 1999. Aí a S. pede para não colocar dia, né, porque nesses textos geralmente não se coloca dia. Se coloca logo...</p> <p>A.: a data.</p> <p>Pesquisador: a data direto.</p> <p>S.: isso</p> <p>Pesquisador: é isso? Onde você viu isso?</p> <p>S.: em jornais. Principalmente em jornais, eles não colocam dia, eles vão colocando direto.</p> <p>A.: 23 de junho de 1999 é um dia, então não precisa colocar dia 23 de junho de 1999.</p>

Escrever o mês por extenso, como A. e S. escreveram, não é um costume entre os profissionais do meio jornalístico¹⁵. A. queria, ainda, acrescentar a palavra “dia” na data: ontem, *dia* 23 de março. S. interfere na digitação que A. fazia, dizendo que não havia necessidade de inserir tal palavra porque “... geralmente eles não colocam dia, já colocam direto na... 23...” Há uma negociação entre as duas estudantes, nesse momento. A maneira escolhida (ontem, 23 de junho de 1999) é fruto dessa negociação. Ao suprimir a palavra dia, S. mostra certo conhecimento sobre expressões de tempo que, de fato, emana dos compêndios jornalísticos, muito embora a forma “23 de junho de 1999” ainda não seja comum no meio. Ela nos remete mais para a maneira tradicional de se datar cartas.

- b. Por que a opção pela cidade do Rio de Janeiro para localizar o fato no espaço.

Vídeo	Entrevista
<p>A.: na cidade, no subúrbio.</p> <p>S.: no subúrbio.</p> <p>A.: no subúrbio (<i>repetindo enquanto escreve</i>). Tem acento?</p> <p>S.: tem. Bu.</p> <p>A.: no subúrbio... de São Paulo. São Paulo?</p> <p>S.: de Jacareí. Não, tem que ir aonde tem subúrbio.</p> <p>A.: São Paulo não tem?</p> <p>S.: não, Rio de Janeiro tem muito subúrbio. Uma cidade bem...</p> <p>A.: subúrbio do Rio de Janeiro.</p>	<p>Pesquisador: por que o subúrbio do Rio de Janeiro? Vocês pensaram em três localidades: Jacareí, até a própria Mooca. Mas o Rio de Janeiro deu a idéia de subúrbio pra vocês. Falem disso.</p> <p>S.: porque no Rio de Janeiro, como mostra a televisão, é... mostra mais uma idéia de subúrbio, é uma coisa mais do próprio Rio de Janeiro. Sempre quando se fala do Rio de Janeiro, logo se tem subúrbio, vem classe baixa, né. Tem muita favela, tem...</p> <p>A.: fala do Rio de Janeiro já pensa logo no povo.</p>

¹⁵ Ver Manual de redação e estilo do jornal O Estado de S. Paulo (1997, p. 125).

A cidade de São Paulo tem tantos (ou mais) subúrbios que a cidade do Rio de Janeiro. Porém, a mídia nos bombardeia com notícias sobre crimes, balas perdidas, drogas, enfim, fatos que ocorrem em favelas e outros lugares do Rio de Janeiro. A escolha delas por ambientar a notícia nessa cidade, mesmo residindo no estado de São Paulo, é um exemplo do poder de influência que o jornalismo exerce no debate público. Ao enunciar, valores e ideologias passam pelo discurso jornalístico. Como ficou claro no testemunho que A. e S. deram sobre o Rio de Janeiro, acima, o noticiário pode influenciar o debate público, sendo também um ator social. A imagem da cidade do Rio de Janeiro tem sido afetada não apenas pelo que lá acontece, mas também pela forma com que estes acontecimentos são relatados e pelas representações criadas a partir desses relatos. A indústria jornalística ainda se inocenta do que diz, como se falasse naturalmente dos fenômenos, sem nada ocultar, exagerar ou distorcer.

c. Um estilo do texto jornalístico: o uso de siglas.

Vídeo	Entrevista
<p>S.: a dona de casa... quando a dona de casa Giselda Pires dos Santos... Aí a gente coloca o que ela tava fazendo... [...]</p> <p>S.: [...] Aí a gente coloca assim: mas ao inalar esses produtos já vencidos, é... a gente pode colocar... ao inalar esses produtos já vencidos, a doméstica... A.: já vencidos... S.: o que que eu falei? (<i>rindo</i>). É que vencido, coincide, combina com a terminação. [...]</p> <p>A.: de novo doméstica? S.: o que que vai colocar? A.: ela.</p>	<p>Pesquisador: [...] Daí, aqui em baixo, essa história do PS. Aí colocaram entre parênteses “pronto-socorro”.</p> <p>S.: ah, porque é muito comum você ler, a maioria, quando você pega um texto de um jornal, você não vê que eles falam pronto-socorro, só colocam as siglas. A.: as siglas. S.: as iniciais. PS... Policiais, como é que eles falam? É... A.: PM. S.: PM. É, primeiro distrito, como é que eles falam? É... A.: esse aí eu não sei, não. S.: DP. Sabe, eles colocam só as</p>

<p>S.: então, vírgula, ela. [...]</p> <p>S.: levaram-a. Levaram-a (<i>testando o verbo</i>) imediatamente para o primeiro PS.</p> <p>A.: mas já tem imediatamente aqui.</p> <p>S.: levaram-a para o primeiro PS da região do subúrbio. PS – Pronto socorro viu?</p> <p>A.: não, eu tô pensando numa palavra pra pôr aqui. E levaram-a no mesmo instante...</p>	<p>iniciais e quem tá lendo não sabe o que é, então a gente resolveu colocar entre parêntese pronto-socorro pra saber o que é. [...]</p> <p>S.: [...] mas muita manchete, eles não colocam direto qualquer coisa, já identificam como DP, PS.</p> <p>A.: é, tem bastante sigla. Quando eu tava lendo lá pro Sesc, porque eu lia jornal o dia inteiro, era a maioria sigla.</p>
---	--

Além de PS, outras siglas aparecem nesse diálogo: PM e DP. O depoimento das estudantes evidencia que elas se apoiaram nas características mais gerais desse gênero e nas situações rotineiras de seu uso para construir o texto. Como A. salientou: “é muito comum você ler, a maioria, quando você pega um texto de um jornal, você não vê que eles falam pronto-socorro, só colocam as siglas”. Portanto, as estudantes demonstram que conhecem nuances específicas de como configurar uma notícia.

Por último, mostraremos os motivos que levaram A. e S. a escolher o tema sobre acidentes domésticos. As respostas a esse respeito foram dadas na entrevista:

Pesquisador: [...] Comente essa escolha. O que influenciou vocês, o que vocês acham que influenciou, alguma coisa do cotidiano...

S.: ah, geralmente esses acidentes que acontecem são acidentes domésticos, né. A dona de casa manuseando os produtos... Falta de leitura também. E a gente tava procurando um lugar pra colocar...

A.: existe muito na televisão... Casa vazia...

[...]

Pesquisador: [...] Essa escolha de inalar produtos, vocês acham que é comum acontecer?

S.: muito comum.

A.: ah, bastante.

S.: a maioria dos acidentes...

A.: ainda mais com crianças, né [...]

Pesquisador: tá, alguma coisa que vocês leram. Isso é comum estar nas manchetes?

A.: comum nos jornais. [...] é, qualquer produto químico assim, né, não deixar ao alcance das crianças, lave sempre os olhos, enxaguar, tem que ver tudo isso.

Nesse trecho, A. e S. revelam suas fontes de informação: “existe muito na televisão... Casa vazia...”. Ou seja, para criarem sua notícia, elas se basearam em acontecimentos reais, envolvendo asfixia por produtos químicos etc., os quais costumam atingir principalmente as crianças. Alguns desses acontecimentos acabam sendo matéria de jornal ou são comunicados em rádio.

Várias áreas da linguística têm demonstrado a importância do conhecimento de mundo para a produção de textos e para a compreensão dos mesmos. Adquirimos esse conhecimento tomando contato com mundo que nos cerca. Os dados acima mostram isso claramente. Mais do que isso, é através desse conhecimento que o aluno poderá colocar em evidência as várias vozes discursivas presentes no texto, discutindo pontos de vista, mostrando a diversidade de correntes e propondo alternativas. As alunas também sabem que não seria qualquer fato que daria notícias de jornais; eles teriam que ser relevantes para serem comunicados à população.

O fechamento dessa discussão deixamos para as considerações finais, abaixo. Por ora, vale destacar que nossa pesquisa chama a atenção para o percurso que o aluno faz até chegar ao texto que considera definitivo. O problema de olhar “textos prontos”, bem feitos, é esquecer-se de que há um processo, complexo, em curso, não apenas da trajetória de escrita de um sujeito, mas também de cada texto particular, por mais bem acabado que pareça.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos olhar o gênero notícia sob o ponto de vista de sua gênese. Através de dados do processo de construção de uma notícia escrita por duas estudantes que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio, mostramos, por meio dos exemplos recortados, que dados processuais podem nos revelar muito acerca do gênero que está sendo apreendido e

também sobre a relação do sujeito com a linguagem, pois eles revelam detalhes dos bastidores da escrita do texto.

No meio jornalístico, a notícia é um gênero em contraposição a outros, como a reportagem, os editoriais etc., além de ser sinônimo de comunicação e de informação. Como vimos, nossos dados processuais mostraram que o gênero notícia também possui determinado *modus faciendi*, pois ele obedece a regras de construção e tem por objetivo a publicação. Essa estereotipia do gênero apareceu bastante no diálogo que A. e S. mantiveram entre si, ao elaborar sua notícia, a saber: iniciaram-na com a data do fato narrado, procuraram usar frases objetivas, evitaram repetições e, para isso, usaram recursos de referência, fizeram escolhas lexicais que se adequassem mais à configuração do gênero, explicitaram que uma manchete deve ser curta e chamar a atenção do leitor, entre outras características.

Como qualquer gênero possui uma estrutura que lhe é anterior, caso contrário a comunicação não se daria, é preciso ter cuidado para não se cair em uma visão prescritiva dos mesmos, ao se ensinar gênero na escola. Vimos que essa prescrição apareceu fortemente na fala de A. e S. Ao contrário disso, os gêneros devem ser vistos em seu caráter histórico e dinâmico. Agindo assim, os alunos podem ser levados a perceber que os gêneros carregam manobras ideológicas, valores, situações e papéis sociais representados pelos parceiros da enunciação, além da forma e do conteúdo. Salientamos que uma notícia nem sempre colocará em evidência os vários pontos de vista diferentes envolvidos em sua ocorrência, e é importante que nossos alunos percebam essas manobras. A. e S. mostraram razoável domínio sobre o gênero ao fazerem escolhas adequadas tanto da forma como do conteúdo, mas não revelaram nada a respeito dos valores neles expressos. Em outras palavras, elas não perceberam que há funções implícitas, que não são inteiramente assumidas pela mídia, como promover as crenças e os valores dos grupos sociais dominantes (VAN DIJK, 1988).

Bakthin (1997) alertou-nos sobre as forças que atuam nos gêneros, uma no sentido de estabilizá-los (forças centrípetas) e outra no sentido oposto (forças centrífugas). No gênero notícia, constatamos que A. e S. realizaram escolhas linguísticas articulando os recursos disponíveis em seu repertório linguístico, dotando-os de sentido. Mas, enunciando nesse gênero em específico, as escolhas foram muito marcadas sócio-historicamente. Nossos sujeitos não encontraram um espaço muito propício ao trabalho estilístico individual, ao manifestarem-se em uma notícia, prevalecendo o estilo do gênero.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L.; Fiad, R. S. **Cenas de aquisição da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. 1997. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1998. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec.

BONINI, A. 2004. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (dis)curso*, v. 4, n. 1. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0401/00.htm>

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto/Anhanguera, 2010.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MUNHOZ, A. O cinismo da mídia. **Revista Carta Capital On line**, 2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-cinismo-da-midia/>

O ESTADO DE S. PAULO. **Manual de redação e estilo**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

VAN DIJK, T. A. Estruturas da notícia impressa. In: **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996, p. 122-157.

A PRÁTICA DA LEITURA ONLINE NA PERSPECTIVA DE UNIVERSITÁRIOS EM UM CURSO DE LETRAS

Jossemar de Matos THEISEN¹⁶

Adriana FISCHER¹⁷

Resumo: A introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade traz alterações nas formas de aprender e ensinar. Nesse contexto, uma pesquisa foi encaminhada com os ingressos em um curso de Letras de uma universidade federal no sul do Brasil, a qual investigou as práticas de leitura online realizadas pelos universitários para as atividades acadêmicas. Os dados foram coletados por narrativas e as teorias que subsidiam as análises são os Novos Estudos dos Letramentos e os Estudos Culturais. Os resultados indicam que os universitários conseguem inserir-se em suas práticas acadêmicas e têm como apoio a prática da leitura online.

Palavras-chave: Leitura Online. Universitários. Novos Estudos dos Letramentos.

Abstract: *The introduction of Information and Communication Digital Technologies has reshaped the ways of learning and teaching. A survey was conducted with the first-year students from a Language course in a federal university in southern Brazil, to study the practice of online reading for academic purposes. The data collected through narratives and the theoretical background to support the analyses are the New Studies of Literacy and the Cultural Studies. The results indicate that the university students can be put into their academic practices and have the practice of online reading as a support.*

Keywords: *Online Reading. University students. New Studies of Literacy.*

¹⁶ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas. Professora de português para estrangeiros na ISOW- International Student Organisation Wageningen. Wageningen, Holanda. jossemarm@yahoo.com.br

¹⁷ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e pesquisadora no Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras e no Mestrado em Educação da FURB – Blumenau, Brasil. afischerpirotta@gmail.com

Introdução

Os estudantes ao ingressarem na universidade entram em contato com práticas de letramentos diversificadas, como o uso da linguagem científica, da prática de leitura e da escrita próprias do ambiente acadêmico. Esses aspectos demandam dos universitários novas posturas, novos modos de interagir com os conhecimentos, novos modos de expressar suas aprendizagens, de acordo com as regras exigidas pela universidade. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão inseridas na sociedade contemporânea, em diferentes práticas sociais, que podem colaborar para as práticas de ensino e aprendizagem no meio universitário.

Atualmente, cada vez mais as TDIC fazem parte do cotidiano das crianças, jovens e adultos, para diferentes finalidades: lazer, entretenimento, trabalho, estudos, pesquisas em geral. Desse modo, a inserção das TDIC nas práticas sociais pode ser mediada por meio da leitura online. Assim, justifica-se a importância de pesquisar o uso das TDIC para os estudos em ambiente acadêmico. Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo abordar como se constituem as práticas de leitura online realizadas pelos universitários, ingressos em um curso de Letras, para as atividades acadêmicas. Os dados foram coletados por meio de narrativas e, para o presente estudo, foram selecionadas três narrativas que apresentam regularidades em comum nos aspectos relacionados à prática da leitura online, na maneira pela qual fazem uso dessa para os estudos acadêmicos.

O advento e a inserção das TDIC na sociedade possibilitaram o surgimento de uma nova concepção de leitura e escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (BRASIL, 1997, p. 43). Com base nessa afirmativa, a leitura online pode ser reconhecida como uma prática legítima por estar relacionada com as TDIC e as práticas sociais em que os universitários, futuros professores, estão engajados, colaborando para a formação e atuação na sociedade permeada pela inserção das TDIC. Atualmente, a prática de ler não é mais, simplesmente, decodificar códigos escritos que os textos apresentam e realizar a sua compreensão, mas a capacidade de ler textos interativos, multimidiáticos e imagéticos. Segundo Chartier (2009), o leitor considerado competente pode não ser mais aquele que realiza leituras em apenas um suporte, mas aquele que transita em diferentes meios, seja impresso ou online. Também, a aprendizagem sofre alterações em seu

processo com as TDIC, segundo Fagundes (2008, p. 12), “a aplicação eficaz das tecnologias digitais consiste em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência”. As TDIC podem contribuir na realização das práticas acadêmicas, como suporte para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

Para o presente estudo busca-se aporte teórico na teoria sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos, com apoio em Street (2003), Gee (2001), Fischer; Dionísio (2011), Rojo (2013), Kleiman (2010), Vóvio (2010) e nos Estudos Culturais, a partir de Hall (2011), Moita Lopes (2012) e Bauman (2005), para as questões de identidade. A teoria sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos, liderados, dentre outros, por Street (2003), têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas históricas, culturais e socialmente situadas. Essa teoria refere-se também a prática da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais, assim, pode-se incluir a prática de leitura online. A concepção do novo está relacionada em reconhecer os múltiplos letramentos ou letramentos no plural e, varia de acordo com os contextos, tempo e espaço. Nessa conjuntura dos estudos dos letramentos, Soares (2002, p. 146) enfoca que “a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita proporcionadas pelas tecnologias – o computador, a rede (a web), a internet” – conduz a um estado diferente daqueles métodos que sempre guiaram as práticas de leitura e de escrita relacionadas somente ao impresso.

Para responder ao objetivo deste estudo, o presente artigo está dividido nas seguintes seções, além desta introdução: a primeira, apresenta concepções teóricas dos Novos Estudos dos Letramentos como suporte teórico para as práticas acadêmicas e digitais no contexto universitário; a segunda, relaciona-se à prática da leitura online como ferramenta de apoio aos estudos no contexto acadêmico; a terceira, traz as abordagens relativas aos aspectos metodológicos da pesquisa realizada; a quarta refere-se à análise dos dados e a última seção traz as considerações finais advindas das discussões encaminhadas ao longo do artigo.

Os Novos Estudos dos Letramentos como suporte teórico para as práticas acadêmicas e digitais em contexto universitário

Os Novos Estudos dos Letramentos (NLS – *New Literacy Studies*) defendem os letramentos não apenas como uma habilidade a ser aprendida, mas como uma prática social e negociada em contextos específicos, nesse estudo, na universidade. Segundo Street (2006), inserir-se em práticas de letramentos significa que o sujeito está envolto em práticas sociais, nas quais, são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito.

Os estudos voltados para os letramentos acadêmicos estão relacionados com as atividades realizadas na universidade. Especificamente, investigam as implicações e entendimento de como se dá o processo referente às questões de aprendizagem no ensino superior. Envolve aspectos referentes às leituras específicas e produções de textos de gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas, relatórios de estágio e, também, a oralidade, a exemplo de apresentações em seminários, assim como a inserção das TDIC para leituras e produções. Para Fiad e Miranda (2014), as práticas realizadas no ensino superior envolvem as TDIC e as relações estabelecidas na construção das identidades acadêmicas dos estudantes. As autoras destacam que as posturas e práticas letradas possuem relações diretas com as práticas sociais dos estudantes. Assim, as TDIC estão presentes em diferentes práticas e eventos de letramentos, dos quais os universitários já fazem parte antes de ingressarem no ensino superior.

Os autores Lea e Street (2006, 2014) defendem que a escrita do estudante universitário é compreendida a partir de três principais modelos: o das habilidades, o da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. O primeiro, compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver para realizarem as atividades acadêmicas. O segundo, se refere ao modelo da socialização acadêmica e parte do princípio de que o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura universitária. O terceiro, o modelo dos letramentos acadêmicos, que defende a necessidade de reconhecer também a escrita acadêmica como uma prática social, dentro de um contexto institucional determinado, o qual tem influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção dos estudantes. Essa abordagem reconhece a influência, ainda,

de elementos que compõem o currículo universitário e de discursos da ordem do *déficit* impostos pelas próprias intuições acadêmicas.

As pesquisas sobre os letramentos acadêmicos surgem quando se observam as escritas e modos de interação com a linguagem por parte dos estudantes universitários que são procedentes de diferentes contextos, incluindo classes sociais e conhecimentos culturais diversos (LEA; STREET, 2006, 2014). Ao ingressarem na universidade, os estudantes são solicitados a escrever diferentes gêneros acadêmicos, os quais ainda têm pouco ou nenhum conhecimento dos mesmos. As abordagens tradicionais sobre os letramentos acadêmicos tendem a se concentrar em discursos do *déficit* sobre os modos de interação dos estudantes com a linguagem ou em maneiras de ajudar os estudantes a se inserirem nas práticas solicitadas pela universidade, conforme enfocam Lea e Street (2006, 2014).

Os letramentos digitais dão suporte e abrem oportunidades para que seus usuários interajam com as TDIC como meios de apoio e suporte nas atividades de leitura e escrita que estejam relacionadas às práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos. Segundo Buzato (2006), o conceito de letramento digital está relacionado com três grandes eixos que se complementam: pesquisar na internet, publicar na internet e comunicar-se digitalmente no meio midiático. O autor enfatiza, também, que os letramentos digitais não são simplesmente letramentos convencionais transpostos para novas condições técnicas de mediação, ou seja, que não basta somente participar de redes sociais, como por exemplo, ter um perfil no facebook e não conseguir inserir-se em outras práticas digitais que lhes exigem criticidade, autonomia, dentre outros aspectos. Desse modo, destaca-se a importância de utilizar as TDIC de maneira crítica e não apenas passiva.

Na percepção de Moita Lopes (2010), ao relacionar a linguagem com a tecnologia, destaca que a web 2.0 permite que as práticas sociais dos letramentos digitais ampliem do individualismo para o coletivismo permeado por uma multiplicidade de discursos. A aprendizagem, cada vez mais, acontece na interação, no coletivo. Com a inserção das TDIC, as práticas de letramentos digitais proporcionam essa interação, por isso a importância de aliar as TDIC aos contextos educacionais, principalmente o universitário, onde se desenvolve formação de profissionais para atuarem em uma sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias digitais móveis.

O desenvolvimento dos letramentos acadêmicos envolve conhecimentos de como funcionam as produções solicitadas pela universidade e as relações estabelecidas para as suas

produções. Assim como os meios utilizados pelos estudantes para se sentirem inseridos na esfera universitária, a prática da leitura online se destaca como um apoio na realização das atividades acadêmicas, desde a busca por simples informações, questões de vocabulário, consulta em dicionários online. Também a realização de pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto estudado, como ler artigos científicos em diversos sites de busca de forma quase que instantânea e de livre acesso, independente da locomoção e espaço físico. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita podem ser consideradas como uma forma de “realizar linguisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórico-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas”, (FISCHER, 2008, p.3). A próxima seção aborda a leitura online no contexto acadêmico.

A prática da leitura online como apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos

A prática da leitura no âmbito acadêmico é essencial para mediar o processo de aprendizagem dos universitários. Consequentemente, também traz implicações na sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional. Por meio da leitura online, os estudantes podem ter acesso ao conhecimento disponibilizado na web e com ele interagir gradativamente. A inserção das TDIC na sociedade contemporânea proporciona cada vez mais a formação de leitores online em função das práticas que atuam.

Segundo Moran (2000, p. 51), “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. A prática da leitura em suporte online vem ao encontro do que foi destacado por Moran (2000), fazer uso das TDIC para participar de espaços que promovam a construção do sujeito/leitor de forma crítica, ao ter acesso e possibilidades de navegar por diferentes sites, construindo seus percursos de leitura. Esse fato, exige do leitor determinadas escolhas, desde a seleção e a quantidade de sites que irá acessar, assim, a leitura online exige do leitor/navegador uma seleção, devido aos múltiplos caminhos e possibilidades de leitura na web, segundo Coiro (2009). Dessa forma exige mais responsabilidade para o leitor, do que simplesmente a leitura linear e sequencial de um texto disponibilizado em suporte impresso.

A prática da leitura seja em suporte online ou impresso não vai diminuir por causa das TDIC. Segundo Chartier (2000), o leitor competente consegue realizar a transposição do impresso para o online. O emprego progressivo das ferramentas tecnológicas digitais na sala de aula vem determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura, no caso, online. Portanto, por meio da leitura pode-se exercer o papel dialógico, fazer uso das vozes sociais, do discurso exterior, que poderá ser através dos diferentes modos de ler, ou seja, a leitura online exercerá também, a função de ampliação de mundo. Desse modo, a leitura online, na perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, pode conduzir o leitor para navegações e espaços nunca visitados, levando a formar seu hipertexto. A prática da leitura online pode ser considerada como um apoio no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos por permitir que os universitários pesquisem em diferentes sites, incluindo conteúdos que estão estudando. Outro aspecto decorrente da leitura online é que os estudantes podem trocar materiais, dicas de sites entre seus colegas e, também, formar grupos de estudos online. Uma vez que as práticas de letramentos digitais já fazem parte de diferentes práticas sociais da maior parte dos estudantes, quando estes ingressam na universidade. Esse conhecimento das TDIC tem relação com aspectos identitários e com práticas prévias de leitura em contextos familiares, que fazem parte da formação individual de cada estudante, fora dos contextos formais de ensino. Acerca desse tópico, abrem-se discussões na próxima seção.

Os aspectos identitários e culturais na constituição do ser acadêmico

Os aspectos culturais e identitários influenciam os estudantes enquanto se constituem como ser acadêmico. Os conhecimentos e práticas de letramentos aos quais os estudantes são expostos antes de ingressar na universidade fazem parte da constituição letrada de cada um e os ajudam a se inserir na esfera universitária. Para Bauman (2001), a identidade é construída na relação com o outro; sozinha ela não se sustenta, necessita da diferença para se amparar. Segundo Hall (2011), “as identidades são construídas por meio da diferença”, na “relação com

o Outro”¹⁸, com aquilo que não é, aquilo que falta, seu “exterior constitutivo” (HALL, 2011, p. 10).

Hall (2011) destaca três concepções de identidade: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. O sujeito do Iluminismo é visto como centrado no eu, unificado, imutável, individualista, dono de sua racionalidade, consiste num núcleo interior que nasce com o sujeito e nele se desenvolve, mas permanece o mesmo durante toda a sua vida. O sujeito sociológico é fragmentado, variável, provisório, formado na essência com outras pessoas, na alteridade, numa concepção interativa entre o eu e a sociedade, preenchendo o espaço entre o interior e o exterior. E o sujeito pós-moderno é decorrente dessa transformação, sem identidade fixa, com identidades diferentes, de acordo com cada situação, formada e transformada continuamente. Neste contexto de investigação, destaca-se o sujeito pós-moderno, em função das TDIC como apoio de estudos.

Atualmente, a humanidade está vivendo a ‘modernidade líquida’, segundo Bauman (2001, p.17), por ser um período com a presença dos fluidos: a inconstância e a mobilidade. A inserção das TDIC na sociedade traz consequências para esta instabilidade e afeta a maneira como as pessoas vivem e atuam em suas práticas sociais. Assim, a definição e o conceito de identidades são questionados, por não se conceber o sujeito social como um todo homogêneo (MOITA LOPES, 2006).

A constituição da identidade é influenciada por muitos aspectos, sejam locais ou globais. Assim, destaca-se que o sujeito se constitui por vários aspectos identitários. Não existe uma identidade fixa, e sim, fragmentada, sempre em busca de novas identidades. O sujeito pós-moderno está inserido em uma sociedade contemporânea totalmente instável, devido às transformações que ocorrem de modo muito rápido. Essas mudanças afetam as práticas sociais e conseqüentemente alteram a constituição da identidade, levando o sujeito até uma crise de identidade. Para Hall (2011), existe um deslocamento das identidades culturais em função da globalização:

Os fluxos culturais, entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de

¹⁸ O outro com letra maiúscula se refere a como se dá a constituição do sujeito. Segundo Bauman (2001) e Hall (2011), o sujeito necessita se relacionar com o outro para construir suas identidades.

‘identidades partilhadas’ - como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo. À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2011, p.74)

O processo da globalização refere-se ao aspecto de que cada vez mais o mundo é visto como apenas um lugar, uma cultura mundial unificada. Nesse contexto, Bauman (2005) destaca a presença das identidades partilhadas. O sujeito carrega consigo diferentes identidades e faz uso de cada uma de acordo com as suas necessidades, as quais, segundo o autor, compõem uma comunidade de guarda-chuva. “As comunidades guarda-chuva são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides” (BAUMAN, 2005, p. 37).

Diante das TDIC na sociedade, há uma quantidade infinita de informações que acaba afetando os contextos de ensino. Segundo Bauman (2010) é muito complicado viver e preparar os futuros educadores para atuar nesta sociedade tecnológica e fragmentada: "em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite" (BAUMAN, 2010, p. 60). As TDIC afetam as relações estabelecidas no mundo virtual, simultâneas, descartáveis e também, os valores sofrem modificações, passam a ser instáveis. Nessa perspectiva, o ser acadêmico está se constituindo em meio a essas mudanças ocorridas. Ainda, em meio a essa fragmentação de identidades, os universitários possuem anseios em construir suas identidades acadêmicas, a fim de inserir-se na esfera universitária. Nessa direção, a próxima seção aborda as práticas de leitura online encaminhadas por universitários, seja antes ou durante a permanência no contexto acadêmico, as quais viabilizam a interação em atividades propostas nesse contexto.

A vivência da leitura online pelos universitários: resultados da pesquisa em um curso de Letras

A abordagem da investigação foi realizada dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002). Este tipo de pesquisa enfatiza a natureza valorativa da investigação e também busca respostas para questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. O pesquisador deve estar situado no mundo, para que o

conjunto de práticas materiais e interpretativas dê visibilidade a o que se quer pesquisar. As práticas de pesquisa envolvem o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (estudo de caso, entrevista, textos, produções narrativas) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos sujeitos, com o intuito de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pesquisa foi realizada em uma universidade federal, no sul do Brasil, com três universitários, ingressos no ano de 2012, do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Inglês/Português e respectivas literaturas. A coleta foi realizada na universidade, no início do segundo semestre letivo daquele ano, após os estudantes terem cursado a disciplina de Produção da Leitura e Escrita I, a qual foi ministrada pela primeira autora deste artigo. Os dados foram coletados por meio de narrativas e, para o presente estudo, foram selecionadas três que apresentam regularidades em comum na realização da leitura online, conforme se expõe no parágrafo que segue. Para a produção das narrativas, as pesquisadoras propuseram o seguinte enunciado: “Escreva um texto narrativo sobre a sua relação com a leitura online, dizendo quando começou, por que realiza esse tipo de leitura, quais são os percursos utilizados e se você considera esse tipo de leitura significativo. Além desses aspectos, narre outros que queira destacar.” Os estudantes realizaram os textos narrativos no editor de textos Microsoft Word e os enviaram por e-mail para as pesquisadoras. A coleta foi realizada no laboratório de informática da universidade, local no qual os universitários costumam frequentar nos intervalos das aulas para lerem seus e-mails e realizarem pesquisas na web. Quanto à identificação dos universitários, sujeitos da investigação, foram estabelecidas as seguintes siglas: S1 para sujeito 1, S2, sujeito 2 e S3 para sujeito 3.

Para as análises, foram estabelecidos três eixos analíticos a partir das manifestações emergidas nas narrativas textuais que simbolizaram regularidades: (1) aspectos identitários dos universitários em relação à leitura online na infância; (2) a prática da leitura online na percepção dos universitários de Letras; e (3) práticas de letramentos digitais vivenciadas pelos universitários. Assim, a partir dos resultados (conforme subseções a seguir neste artigo), que emergem com esses eixos de análise, a presente pesquisa tem o intuito de contribuir para os estudos acerca dos letramentos digitais e acadêmicos, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, especificamente sobre particularidades da prática da leitura online em atividades acadêmicas.

(1) Primeiras experiências dos universitários e seus aspectos identitários em relação à leitura online

Atualmente pode-se inferir que a sociedade vive em tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica, segundo os teóricos Hall (2011) e Bauman (2001). A inserção das TDIC afeta a maneira de as pessoas atuarem na sociedade. Em acréscimo, segundo Moita Lopes (2006), vive-se uma época em que os ideais da modernidade são questionados e repensados sobre a definição do sujeito, a sua identidade. Para Hall (2011) o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais em que está inserido, dessa forma o sujeito assume diferentes traços identitários, em distintos momentos de acordo com os contextos e situações que lhe são expostas, classificado como o sujeito pós-moderno. Esta concepção se manifesta nas declarações dos universitários (excertos de 1 a 3, a seguir): uma identidade não fixa, e não definida, sendo (re)construída constantemente.

A inserção das TDIC na vida dos universitários deu-se em contexto familiar, em casa, com incentivo dos pais, durante a infância. A presença dos jogos, games no computador marcou o primeiro contato com a prática da leitura online para os três sujeitos da investigação, como evidenciam as declarações (1), (2) e (3). Além da presença dos games, eles também entraram em contato com a leitura online para a realização de pesquisas escolares e, posteriormente, para lazer, diversão e curiosidades.

(1) Meu contato com o mundo virtual começou aos seis anos de idade, *quando a internet ainda era algo muito diferente e as atividades preferidas eram os jogos de computador*¹⁹. (S1)

(2) Desde pequena, aos meus cinco anos de idade, tenho um computador em casa e a *minha leitura digital* começou com os jogos. *Meus pais instalavam jogos e eu precisava ler as instruções* para conseguir jogar. Logo em seguida, a escola exigia que os alunos *fizessem pesquisas*, então comecei a utilizar *o computador para algo além de jogos*. (S2)

(3) Nasci na década de 90, e sendo filho de um Analista de Sistemas, cresci já com computador em casa. Desde muito novo acessava a sites como o da Revista Recreio, revista essa que ganhava dos meus pais, e lia várias notícias online. Enquanto crescia, *passei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações* que buscava sobre coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros), *além de jogar vários jogos*. (S3)

¹⁹ Os grifos, em todos os excertos, são das autoras do artigo, para dar ênfase aos enunciados que serão mais bem tratados nas análises.

Os três universitários possuem uma relação íntima com o computador conectado à internet desde a infância. No relato (1), o sujeito destaca que a internet, *era algo muito diferente*, no período da sua infância, o que permite inferir que havia pouco acesso à internet, ou seja, ainda era limitada e com restrição à grande parte da população. Hoje, diferentemente, tem-se mais acesso e a internet é cada vez mais veloz, o que permite rápida comunicação, esse fato permite que as pessoas consigam inserir-se em práticas letradas digitais (BUZATO, 2006). O relato (2) deixa claro que os pais instalavam jogos no computador e, à medida que lia para jogar, realizava uma leitura na tela, desse modo S2 já era inserido em uma prática de letramento digital. Segundo Xavier (2005), ser letrado digital condiz ao aspecto de ler e escrever na tela. Quanto aos jogos eletrônicos, destaca-se que eles podem trazer e possibilitar um conjunto de informações, conhecimentos e valores de forma bastante significativa. Para Gee (2001), o jogo eletrônico oferece a possibilidade de assumir riscos dentro de um ambiente seguro, é um aprendizado que envolve o lógico, o incerto, o emocional e a capacidade de desenvolver diferentes competências de atuação. Infere-se, assim, que o processo de aprender a jogar ocorre através de tentativas e de erros – experimentando e observando os resultados da experiência vivenciada. É um processo que envolve muita interação e incentiva uma aprendizagem constante. Nesse mesmo relato do sujeito (2), ele destaca a realização de pesquisas escolares, com apoio do computador conectado à internet. Por conseguinte, este passou a ter outras finalidades para esse sujeito, bem como as TDIC, as quais oportunizaram, também, a aprendizagem mediada pelas ferramentas tecnológicas digitais, destacada por Moran (2000).

No relato (3), muito semelhante ao que foi informado em (2), o sujeito tinha computador em casa e com acesso à internet, pois o pai trabalhava com computadores. Esse sujeito foi inserido em diferentes práticas de letramentos digitais, envolvendo a realização de leitura online, inicialmente, para entretenimentos, depois para as pesquisas escolares, *o computador para algo além de jogos*. As declarações dos sujeitos, dessa forma, vêm ao encontro do que Gee (2008) destaca: quando um sujeito aprende novas linguagens sociais, ele amplia possibilidades de se inserir em diferentes grupos, sejam estes para a finalidade de estudos ou outros fins, como diversão, incluindo jogos, filmes, desenhos animados etc.

A construção das identidades leitoras online dos universitários e dos sentidos construídos para leituras online deu-se em primeiro momento no contexto familiar, com o incentivo e presença dos pais, para finalidades de lazer e entretenimento, como a instalação de

jogos, segundo o relato de S2: *Meus pais instalavam jogos e eu precisava ler as instruções para conseguir jogar*. Posteriormente, os universitários informam que fizeram uso das TDIC para as pesquisas escolares, conseguiram modelar a aprendizagem adquirida com a atividade dos games para realizar outras tarefas e com diferentes finalidades. Segundo Hall (2011), a formação da identidade está sempre em constante transformação, em função das relações vivenciadas e o desempenho de seus papéis sociais. Na mesma direção, para Bauman (2001), o mundo globalizado possibilita a construção de várias identidades de acordo com as culturas, locais e globais. Assim, conforme os dados dos sujeitos, estes tiveram contato com a leitura online desde a infância. Esse aspecto influencia, de algum modo, na atuação deles como universitários, uma vez que eles conseguem fazer uso dessa prática para a realização das atividades acadêmicas, tópico abordado na próxima subseção.

(2) A prática da leitura online na percepção dos universitários de Letras

A inserção das TDIC na sociedade traz consequências para os diferentes contextos, desperta novas possibilidades de acesso ao conhecimento. Por meio da internet, por exemplo, indivíduos e grupos podem navegar no oceano da informação e de conhecimentos disponíveis na rede, compartilhar e dividir suas experiências. De acordo com Xavier (2005), a web fez surgir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas formado por palavras, mas também por outros elementos semióticos que possuem significados.

A chamada geração digital se caracteriza por uma nova forma de aprendizagem que é diferente de apenas receber o conhecimento pronto, sem que se proporcione interação e desafio. A interatividade no espaço virtual permite aos estudantes maiores possibilidades de construção do conhecimento, com esclarecimento de dúvidas, proposição de sugestões, exposição de interesses e concretização de propostas investigativas. O aluno deixa de ser apenas um receptor, posicionando-se como sujeito ativo e construtor de sua própria aprendizagem (SILVA, 2003). A prática da leitura online para os universitários desta investigação é considerada essencial por permitir acesso às informações, realizar *downloads* de livros, pesquisas online e leitura de diversos textos como artigos e dissertações. Trechos das narrativas dos estudantes ilustram essas afirmações.

- (4) Na universidade fazer *a leitura online é algo essencial*. Grande parte dos livros pode ser encontrada online, assim como artigos e críticas [...] (S1)
- (5) *Hoje em dia tudo pode ser feito online e a leitura torna-se algo essencial e até obrigatório*. (S1)
- (6) *Já fiz leitura de e-Books, principalmente hoje em dia, que estou na faculdade e, baixando livros, evito gastar muito, para estes livros virtuais utilizo meu tablet*. [...] (S2)
- (7) Das ações que comecei a ter desde novo, mantive algumas: *a leitura de notícias diariamente, o e-mail, as redes sociais* (menos o Orkut, obviamente!), *os e-Books, e ainda faço traduções* (desde os 13 anos, quando comecei a fazer *legenda de séries*), além de manter meu blog atualizado e *participar de um portal de resenhas literárias* que sou co-fundador, o Coolture News. (S2)
- (8) *Depois de entrar para a faculdade, esse tipo de leitura foi muito mais produtivo, pois passei ler artigos, trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet*, [...] (S3)
- (9) *É uma forma muito válida de obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas, além de curiosidades e acontecimentos no mundo inteiro que dificilmente encontramos em outros meios de informação*. (S3)

Os universitários possuem uma concepção da leitura online como “algo essencial e até obrigatória”, conforme consta nos excertos (4) e (5), por ter finalidade de estudos, como realizar leituras de artigos e conseguir acesso aos livros online. A prática da leitura online para o S1 tem significados e finalidades específicas, sendo construída ao longo de suas interações com as TDIC e práticas sociais. Para ele, na infância, foi para conseguir se inserir na prática de games, atualmente, para realizar as atividades acadêmicas. Segundo Street (2006, p. 466), “[...] existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais [...]”. As TDIC influenciam as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos seus usuários. S2 destaca que já realizou a leitura de e-books, principalmente, durante a permanência na universidade (excerto 6). Também, faz referência que para ler os e-books costuma usar o *tablet*. Assim, compreende-se que esse suporte seja melhor para a leitura de textos longos, por permitir ajustar a luminosidade da tela e tamanho da fonte. No excerto (7) desse mesmo sujeito, S2 cita as práticas de leitura online realizadas desde a sua infância, até no momento, como universitário. Esse aspecto remete o que é destacado sobre as novas tecnologias por Santaella (2004, p.15), “têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados [...]”. A prática da leitura online,

conforme destacado por S2, iniciou por escolhas pessoais, as quais foram inserindo-o em outras comunidades virtuais, redes sociais, blog, portal de resenhas, o que exigiu dele a continuidade dessa prática, como destacado no excerto (7), *a leitura de notícias diariamente, o e-mail, as redes sociais[...], e os e-Books[...]*. Esses aspectos evidenciam que a prática da leitura online pode contribuir para desenvolver também, “posições de leitor” (KRESS, 2010, p.54), S2 está desenvolvendo suas posições, uma vez que está inserindo em comunidades que lhe exige um posicionamento, [...] *participar de um portal de resenhas literárias que sou co-fundador, o Coolture News*. A prática da leitura online realizada pelo S2 pode ser considerada como uma prática heterogênea permeada por múltiplas semioses. Em conformidade ao que expõe Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras; também, às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação.

S2 interage com as TDIC para inserir-se em diferentes práticas e participa ativamente delas; não é apenas um consumidor, mas um produtor de conhecimentos, como exposto no excerto (7), *ainda faço traduções (desde os 13 anos, quando comecei a fazer legenda de séries)*. A S2 pode-se atribuir o termo *produser*²⁰, considerado um consumidor e produtor de conhecimentos e sentidos. Esse aspecto viabiliza ao estudante o desenvolvimento do letramento crítico. Conforme Monte Mór (2012, p.179), esse tipo de letramento enfatiza “[...] a necessidade de que os aprendizes assumam posições, expandam as suas visões de mundo e compreendam questões críticas, como o fato de que a leitura tem a ver com a distribuição do conhecimento e poder numa sociedade”. A inserção e participação ativa do S2 em diferentes práticas virtuais, por meio da leitura online lhe permite construir e expandir seus posicionamentos reflexivos em suas atuações, como no papel do ser acadêmico, ao realizar as atividades solicitadas pela universidade.

A prática da leitura online sofre modificações para os universitários em decorrência das suas inserções em diferentes práticas sociais. Por exemplo, no excerto (8), para S3, a leitura online passou a ser uma atividade muito mais produtiva depois de ingressar na universidade: *leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet*. S3 também faz uso dessa prática para estudar, compreender os gêneros exigidos

²⁰ Segundo Bruns (2007), o termo *produser* é utilizado para designar os usuários que são consumidores e produtores na web, desempenham uma função híbrida.

pela universidade, assim como a instituição espera de seus estudantes que consigam se inserir nas práticas acadêmicas. Mesmo que não seja realizado um trabalho específico com as TDIC, a universidade possui a expectativa de que os estudantes façam uso das TDIC para diferentes atividades propostas, desde buscas/pesquisas na internet, apoio às produções de textos, às apresentações para seminários. Como afirmam Fiad e Miranda (2014, p. 34), “[...] é preciso reconhecer que várias práticas acadêmicas perpassam o uso das TDIC”.

Ainda para S3, excerto (9), a leitura online funciona como um meio de *obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas, [...] dificilmente encontramos em outros meios*. Esse sujeito destaca a questão da acessibilidade que a internet proporciona, aspecto considerado como positivo, o que contribui para o desenvolvimento do letramento crítico, com as múltiplas possibilidades de navegações. Nesse sentido, Moita Lopes (2012) destaca a importância do internauta não perder o foco de sua pesquisa, seu trajeto de navegação, “[...] saber escolher um fio semântico e segui-lo, sem ficar à deriva, é essencial para poder navegar por esses mares de significados fragmentados que a Internet possibilita” (MOITA LOPES, 2012, p. 206). Para a realização da leitura online é muito importante ter um foco para não se perder no grande hipertexto; conseguir interagir com as TDIC para se inserir e participar ativamente de diferentes práticas de letramentos digitais, colaborando para a construção de novos conhecimentos.

A desenvoltura de traçar os percursos de leitura online é construída continuamente pelo leitor/navegador, representa um processo contínuo de construção de letramentos. Segundo Bartlett (2007), o sujeito sempre está em processo contínuo de letramentos, ou seja, a prática da leitura e da escrita, sejam estas impressas ou digitais, assumem grande importância na constituição do ser acadêmico. Nesse sentido, a próxima subseção traz abordagens referentes às diferentes práticas de letramentos digitais - tanto as que envolvem leitura, quanto produção multissemiótica - em que os universitários foram se inserindo desde a infância até a inserção deles na universidade, como está sendo construída a identidade acadêmica em função das TDIC. A prática da leitura online e o uso das TDIC colaboraram para que os estudantes fossem se tornando produtores de conhecimentos, por meio das inserções em diferentes contextos que foram participando ativamente, também, passaram por um processo de reinvenção social, a qual foi possível em função da prática de leitura online.

(3) Práticas de letramentos digitais realizadas pelos universitários em diferentes contextos

Os universitários, sujeitos desta investigação, foram expostos desde crianças às TDIC. Esse aspecto fez com que eles acompanhassem a evolução das TDIC, como o surgimento das redes sociais, o orkut, twitter, facebook, conforme já exposto na primeira subseção das análises. À medida que se inseriram em determinadas práticas de letramentos digitais, também, era exigido deles uma participação ativa, como a criação de blogs pessoais, era preciso responder aos comentários postados - dar um *feedback* ao leitor. Os excertos a seguir ilustram essas afirmações.

(10) Com o passar do tempo *tive que criar um e-mail e as redes sociais começaram a fazer sucesso*. Era algo novo e que todas as pessoas tinham acesso. *Era preciso ler os e-mails, ler as instruções dos jogos, fazer os trabalhos escolares, pesquisar informações aleatórias*, ler o que as pessoas postavam nas redes sociais (Orkut, fotolog, twitter, entre outros) e nos blogs. (S1)

(11) *Além disso, utilizo redes consideradas sociais, porém com funções de organização, como o Skoob para organizar leituras, o FilmoW para filmes e o Oranotag para séries televisivas. Faço leituras virtuais também, nos últimos três anos, para manter atualizado meu blog [...], que tem em média 10 mil visualizações mensais. Lá comento livros, músicas, filmes e séries que recomendo (ou não)*. (S2)

(12) Como a escola onde eu estudava *exigia que não utilizássemos materiais da internet para fazer trabalhos*. A *leitura online para mim começou bem mais tarde, aos 10 anos*, quando mudei de escola, fiz outros amigos e criei uma conta no Orkut (rede social na qual eu participava de comunidades sobre os ídolos e lia notícias sobre eles, encontrei parentes de outras cidades etc.). *A partir daí me interessava em pesquisar letras de músicas, biografias de bandas e seus integrantes, visitava muitos blogs de amigos e conhecidos*. (S3)

Os três sujeitos estão efetivamente inseridos em diferentes práticas de letramentos digitais, com funções específicas. Segundo os excertos (10) e (11) de S1 e S2, foi preciso criar um e-mail, respondê-los, realizar pesquisas escolares, ler o que as pessoas postavam nas redes sociais. Essas necessidades surgem em função das interações, dos grupos sociais em que estão inseridos. Para Moita Lopes (2010), a web 2.0 tem proporcionado novas práticas de leitura e escrita, pelo fato de ser colaborativa, “[...] os novos letramentos digitais podem ser compreendidos como espaço de discussão, de reinvenção social, de agenciamento e de transgressão” (MOITA LOPES, 2010, p.394). S2 é um exemplo do que a web e as práticas de letramentos digitais impõem exigências aos usuários, conforme o excerto (10), [...] *tive que*

criar um e-mail e as redes sociais começaram a fazer sucesso. [...] Era preciso ler os e-mails, ler as instruções dos jogos, fazer os trabalhos escolares, pesquisar informações aleatórias, ler o que as pessoas postavam nas redes sociais e nos blogs. O verbo *tive* na declaração do S2 enfatiza a necessidade de criar um e-mail para interagir com outras pessoas que faziam parte do seu grupo social, assim, como também a necessidade de criar um perfil nas redes sociais. A cada nova inserção em comunidades virtuais, também era exigida uma participação ativa, as tarefas foram aumentando, como responder a e-mails, estar atualizado com a leitura sobre o que as pessoas postavam nas redes e blogs. Essas práticas de letramentos digitais colaboram para que S2 passe por um processo de reinvenção social. Segundo Moran (2000), as TDIC exigem que todos aprendam a integrar o individual com o coletivo, o social.

Para S2, as redes sociais são como um meio de organização de informações, de distintas práticas por ele realizadas, com funções específicas, como exposto no excerto (12) *[...] como o Skoob para organizar leituras, o FilmoW para filmes e o Orangotag para séries televisivas [...].* As redes sociais consolidam uma nova forma de sociabilidade e para fins específicos, particulares de acordo com as necessidades de cada usuário. De acordo com Moita Lopes (2010), as redes sociais, além de ser um canal de informação, também representam um espaço de autoria, colaboração e construção de identidades culturais, aspectos os quais são evidenciados nas declarações dos universitários.

A inserção em práticas de letramentos digitais, para S3, excerto (12), deu-se mais tarde, por volta dos seus 10 anos, quando trocou de escola e também fez novas amizades, e conseqüentemente inseriu-se em novos grupos sociais, os quais já faziam uso de blogs. Segundo Vóvio (2010), a prática da leitura é variável, porque envolve pessoas, tempos e espaços sociais diferentes, como foi experienciado por S3. No entanto, atualmente ainda há resistência de a escola considerar a leitura online como uma prática incentivadora do ato de ler. A presença das TDIC amplia as possibilidades e, de certo modo, até exige que as práticas de letramentos digitais sejam trabalhadas nos contextos educacionais com a finalidade de preparar um futuro profissional capaz de transitar na sociedade tecnológica, assim como preparar o estudante de ensino médio para ingressar na universidade.

Diante dos três eixos de análise, os universitários, por meio de suas narrativas, expõem relações entre o passado e o presente, levando em consideração as suas trajetórias de se inserirem em práticas de letramentos digitais e a suas vivências, experiências, posturas com a leitura online. Constroem outras identidades, pois há aspectos identitários flexíveis que são

negociados nas práticas sociais (HALL, 2011). Também se pode inferir que esses sujeitos se constroem, portanto, nas interações sociais, nas práticas de letramentos digitais, incluindo os percursos de leitura online. Os traços identitários como produtores de blogs, tradutores, escritores de resenhas, leitores de diversos textos semióticos, filmes, jogos, dentre outros, revelam-se pelas práticas de leitura e escrita em que se inserem os sujeitos por meio das redes e contextos sociais, nos usos significativos, com propósitos e também em contextos específicos (STREET, 2003).

Os enfoques teóricos dos Novos Estudos dos Letramentos permitem refletir, a partir dos dados coletados na pesquisa apresentada neste artigo, que a aprendizagem acontece em determinadas práticas sociais, e que sempre o sujeito está em processo de construção de novos letramentos. Um sujeito nunca vai estar totalmente letrado, uma vez que pode ter mais domínio de letramentos em determinada área, enquanto que em outras não. Segundo Fischer (2008), práticas de letramentos e, principalmente, os letramentos acadêmicos precisam ser desenvolvidos a partir das experiências sociais dos alunos, aperfeiçoando-as e valorizando a diversidade de identidades presentes no meio acadêmico. A universidade pode valorizar esses conhecimentos sobre as TDIC trazidos pelos acadêmicos para mediar as práticas de letramentos digitais. Os universitários estão utilizando as TDIC para o crescimento acadêmico, conforme os excertos (4) *Na universidade fazer a leitura online é algo essencial.* (S1); (6) *Já fiz leitura de e-Books, principalmente hoje em dia, que estou na faculdade e, baixando livros.* (S2); (8) *Depois de entrar para a faculdade, esse tipo de leitura foi muito mais produtivo, pois passei ler artigos, trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet [...]* (S3). Nessas declarações dos sujeitos e outras já apresentadas anteriormente, pode-se perceber uma postura positiva sobre a prática de ler online. Nesse sentido, destaca-se a importância de a universidade refletir, com os universitários sobre a presença, as finalidades e a relevância das TDIC e das práticas digitais em âmbito acadêmico como suporte para a aprendizagem e formação profissional.

Considerações Finais

As TDIC por meio da leitura online proporcionam a configuração de um novo leitor, que além de saber decodificar, também é capaz de fazer inferências e conexões durante seus percursos de leitura online, como mostrado no excerto (3): *Enquanto crescia, passei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações que buscava sobre coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros), além de jogar vários jogos.* (S3). De acordo com os resultados demonstrados neste artigo, os universitários vão construindo seus percursos de leitura online e os ressignificando ao longo das práticas virtuais em que se inserem e atuam.

As novas práticas de leitura e escrita construídas online, mostradas nesta pesquisa, segundo as declarações dos universitários, conforme excerto (9), *É uma forma muito válida de obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas, além de curiosidades e acontecimentos no mundo inteiro que dificilmente encontramos em outros meios de informação,* estão apontando para a necessidade de mudanças nos espaços educacionais. A escola, particularmente a universidade, tem o desafio de abrir espaço para esses conhecimentos das TDIC trazidos pelos estudantes e de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem novas aprendizagens.

As práticas de letramentos digitais e da leitura online podem contribuir para o acesso à construção compartilhada do conhecimento, uma vez que se tem uma geração de estudantes que já foi gestada em uma era marcada pelas tecnologias digitais. A leitura online é um processo dinâmico, conforme mostrado nos depoimentos dos estudantes de Letras, e que demanda expandir-se cada vez mais nas instituições de educação, considerando que muitos estudantes já leem online desde a infância. Com apoio da teoria sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos, defende-se, a partir dos dados analisados neste artigo, que é preciso considerar as práticas sociais realizadas pelos sujeitos, os aspectos políticos, econômicos e culturais, assim como a história de vida desses sujeitos, para inseri-los em práticas de aprendizagens que lhes despertem interesse e sejam desafiadoras, colaborando, assim, para uma efetiva construção do conhecimento.

A partir das abordagens teóricas sobre as TDIC, as práticas de letramentos digitais e os percursos de leitura online, defende-se que esses suportes são meios de inserir os

universitários em uma sociedade permeada por muitos artefatos tecnológicos digitais. Por isso a importância de refletir, no meio acadêmico, como está sendo realizado esse processo.

Referências

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**. Columbia University, 2007, v. 109, n. 1, January, p. 51-69.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria, e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez. Porto, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRUNS, A. **Produção: A Working Definition**. 2007. Disponível em: <http://produsage.org>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BUZATO, M.E. K. As (outras) quatro habilidades. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**. v. 1, n. 1, nov. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>. Acesso em: dezembro 2014.

CHARTIER, R. **A morte do leitor**. In: Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação. Ano 4, nº6, 2000.

_____. (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 143-176.

COIRO, J. Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now? **Educational Leadership**. v.66, n.6, p.59-63. 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAGUNDES, L. C. Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais. **Revista Fonte**, n. 8, p. 6-14, dez. 2008.

FIAD, R. S.; MIRANDA, F. D. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v.1, p.31-50, 2014.

FISCHER, A.; DIONISIO, M.L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetivos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**. FURB, 2011, v. 6, n. 1, jan/abr, p. 79-93.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v.30, n.2, p.177-187, 2008.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 2001, v. 8, n. 44, p. 714-725.

_____. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2.ed. London: Taylor; Francis, 1996. 216p.

_____. Video Games, Learning, and “Content”. In: Miller, Christopher Thomas (Org.). **Purpose and Potential in Education**. Nova York: Springer, 2008.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira L. L. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. v.28, n.2, p.375-400, 2010.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Tradução: Fabiane Komesu e Adriana Fischer. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*. v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

_____. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 368-377, june 2006.

MOITA LOPES, L. P. Introdução - Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44

_____. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.2, p. 393-417, 2010.

_____. O novo *ethos* dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de**

língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.204-229.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the university in Brazil. In: SOUZA, L.; ANDREOTTI, V. (Eds.) **Critical Literacy: theory and practice**, 2007, p. 41-51.

_____. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.171-190.

ROJO, R. (Org.) **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs.. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Ed. Paulus, 2004.

SILVA, E. T.(Coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filologia linguística do português**. Trad. Marcos Bagno. n. 8, 2006, p. 465-488

_____. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1999. 239p.

_____. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current issues in comparative education**. Columbia Teachers College, Columbia University, Nova York, v.5, n.2, p.77-91, abr-jun, 2003.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ**. Campinas, vol.23, n° 81, p.143-160, dez.2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 out. 2015.

VÓVIO, C. L. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Revista Perspectiva**, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, p.1-27, 2010.

XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2005.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71 – 95.

BOLETIM DE OCORRÊNCIA POLICIAL: A IMPARCIALIDADE NA (RE)CONSTRUÇÃO DE OBJETO DE DISCURSO

Dean Guilherme Gonçalves LIMA²¹

Ana Cristina CARMELINO²²

Resumo: Este artigo busca caracterizar o gênero Boletim de Ocorrência Policial (BOP), produzido pelos Policiais Militares do Espírito Santo, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), bem como mostrar, à luz da Linguística Textual, como se efetiva o processo de (re)construção do objeto de discurso causador do delito (o agente), por meio das expressões nominais referenciais que constam do Histórico do BOP. O estudo permitiu constatar que, em geral, as estratégias de referenciação usadas pelos policiais mantêm alguns princípios que são fundamentais a essa prática social: a imparcialidade e a impessoalidade do texto.

Palavras-chave: Gênero BOP. Referenciação. Ensino.

Résumé: *Cette article cherche caractériser le genre rapport de police, confectionné pour les gendarmes de la Policie Militaire de L'Espírito Santo, basée sur l'hypothèses de Bakhtin (1992), et aussi montrer, basée sur la Linguistique Textuelle, comment l'objet de discours «l'auteur de l'infraction» (l'agent) est construit et reconstruit au cours des rapports de police, dans un processus de référentiation, à travers les expressions nominales qui sont dans le champ «Historique» du rapport de police. L'étude a permis vérifier qui, en général, stratégies textuelles sont utilisées par les gendarmes dans cette pratique sociale de garder quelques principes qui sont fondamentaux: l'impartialité et l'impersonnalité dans le texte.*

Mots-clés: *Genre Rapport de police. Référentiation. Enseignement.*

²¹ Mestrando em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: deanguilherme@hotmail.com

²² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Car; Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL -UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: anaciscarmelino@gmail.com

Considerações iniciais

O Boletim de Ocorrência Policial (doravante BOP) é um dos gêneros mais comuns na atividade policial militar. Apesar de pouco trabalhado nos cursos de formação, o documento é de extrema importância, seja pela necessidade de se fazer um registro por escrito o mais fidedigno e imparcial possível da ocorrência que motivou a sua confecção, seja pelo auxílio que fornece à Secretaria do Estado de Segurança Pública (SESP), no mapeamento das áreas com alto índice de criminalidade.

Partindo dessas considerações, este artigo²³ tem dois objetivos. Além de caracterizar o BOP, pretende mostrar quais estratégias textuais são usadas pelos policiais nessa prática social-discursiva para manter alguns princípios que lhe são fundamentais: a imparcialidade e a impessoalidade do texto. Neste caso, buscamos verificar, mais especificamente, como o objeto de discurso causador do delito – “o agente” – é construído e reconstruído ao longo dos textos de BOPs, num processo de referenciação.

Como todos os fatos e acontecimentos relacionados à ocorrência policial devem ser relatados a fim de levar às autoridades a notícia de alguma infração penal, e como o sentido das palavras não está dado e nem é algo pronto, mas é discursivamente construído e suscetível de se transformar o tempo todo, questionamos se há ou não imparcialidade na (re)construção do objeto de discurso causador do delito.

Para isso, selecionamos vinte BOPs, cedidos e autorizados pela Diretoria de Comunicação Social da PMES, que abordam diferentes casos, e fizemos o levantamento quantitativo e qualitativo das diversas formas por meio das quais o Policial Militar se refere ao causador do delito (agente), construindo ou reconstruindo esse objeto de discurso por meio de expressões nominais que constam do Histórico do BOP, parte do documento em que são narrados os fatos pelos policiais.

O referencial teórico adotado para fundamentar as análises advém dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992) e de seu Círculo, para a caracterização do gênero BOP, e da Linguística Textual de base sociocognitiva e interacional, com relação ao processo de

²³ Convém esclarecer que parte deste texto é fruto de uma pesquisa iniciada na graduação, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na Universidade Federal do Espírito Sant, que se estende na pós-graduação.

referenciação. Neste caso, tomamos como fonte especialmente os trabalhos de Mondada e Dubois (2003), Koch (2002, 2009) e Cavalcante (2011, 2013).

Convém salientar que este estudo pretende servir como material de ensino do BOP para Policiais Militares da PMES, nas Academias de Polícia. A proposta é conscientizar os policiais sobre como as escolhas linguísticas podem influenciar diretamente na objetividade-neutralidade quando da elaboração do gênero e na imparcialidade dos Militares em relação aos acontecimentos de que tomam(ram) conhecimento e/ou presenciam(ram).

A fim de tornar clara a explanação dos dados, estruturamos o texto da seguinte forma: tecemos algumas considerações sobre conceito de gênero, orientando-nos na perspectiva dialógica de Bakhtin e, a partir delas, caracterizamos o BOP; na sequência, tratamos do processo de referenciação e construção de objetos de discurso por meio de expressões nominais referenciais, analisando nos BOPs a (re)construção do “agente” do delito.

O gênero segundo os pressupostos bakhtinianos e a caracterização do BOP

As reflexões desenvolvidas nos trabalhos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo são de fundamental importância para a compreensão, numa perspectiva dialógica da linguagem, do que sejam os gêneros do discurso. É a partir delas que passamos a compreender que a nossa escrita e a nossa fala se dá por meio de enunciados em suas formas relativamente estáveis (os gêneros); e que esses enunciados estão vinculados a uma situação, um tempo e lugar histórico-sociais sendo, portanto, irrepetíveis.

Para Bakhtin (1992, p. 279), os gêneros, que se inserem em uma dada esfera de comunicação, são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e apresentam três dimensões que os caracterizariam: a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo. Entretanto, diversos pesquisadores (cf. BRAIT, 2012; RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005) afirmam que entender os gêneros apenas por meio de tais dimensões é reduzir, em muito, a concepção construída nos trabalhos do Círculo.

Os sujeitos, locutor e interlocutor, nessa perspectiva dialógica – que entende “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 207), – sempre participam da construção dos sentidos do texto. O interlocutor não é passivo no processo de comunicação, mas,

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2006, p. 271).

No texto “Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski”, por exemplo, Bakhtin (2008) acrescenta que é importante considerar a tradição em que um dado gênero se insere (do ponto de vista sincrônico e diacrônico), pois:

ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz do que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. [...] o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade (BAKHTIN, 2008, p. 340).

Na atividade policial militar, diversos gêneros do discurso são produzidos – caso de ofício, despacho, comunicação de acidente, atestado de origem, sindicância, entre outros. No entanto, no policiamento ostensivo, denominado atividade-fim – atividade para qual o Policial é formado e que compreende o policiamento a pé, de viatura, de moto, de bicicleta e outros –, o gênero mais confeccionado é o BOP.

Como pouco se tem de registro documental e estudos sobre a história da PMES, raríssimas são as informações sobre os modelos de BOPs ao longo dos 180 anos dessa instituição no Espírito Santo. O que se sabe apenas por relato de coronéis aposentados, como o do Coronel Gelson Loiola²⁴, é que o registro de ocorrência se inicia em 1977 com o advento do serviço de rádio patrulha²⁵ e que este era feito em folhas avulsas, a próprio punho, mas com uma estrutura semelhante ao do modelo que utilizamos neste trabalho (figuras 2 e 3), existente há 50 anos.

Desse modo, é necessário ressaltar que não há muitos trabalhos que tratam do BOP. Uma pesquisa sobre o tema revela: uma tese de doutorado que apresenta reflexões sobre o gênero BOP com base na Análise do Discurso Francesa (ALKIMIN, 2004); duas dissertações de mestrado, uma que aborda a dêixis espacial em BOPs da PMMG (TRISTÃO, 2007) e outra que faz um estudo sobre a terminologia utilizada em Boletins de Ocorrência da Polícia Civil

²⁴ Coronel aposentado da PMES, pesquisador da história da PMES. Bacharel e Professor de Direito. Especialista em Ensino Superior.

do RS (COSTA, 2009); e um trabalho de conclusão de curso que busca mostrar a (re)construção do objeto de discurso “agente” em BOPs da PMES (LIMA, 2014).

O *Dicionário de gêneros textuais* (2008), de Sérgio Roberto Costa, conceitua “Boletim” a partir das seguintes considerações: “Boletim policial ou militar: comunicado (v) sobre operações policiais ou militares”. O mesmo ocorre com a definição do verbete “Boletim” que consta do dicionário eletrônico Caldas Aulete: “Em delegacia policial, registro e descrição de um fato criminal, de uma queixa, de um acidente etc. [Comumente designado B.O.]”. O dicionário eletrônico Houaiss simplifica as considerações ao termo: “1.1 comunicado sobre operações policiais ou militares”.

Diante da escassez de trabalhos e informações sobre o BOP, buscamos, a partir de vinte exemplos, caracterizar essa prática social. Com base nos pressupostos bakhtinianos, começamos pelas suas condições de produção. A emergência do BOP é motivada pelas ocorrências geradas pela população via chamada telefônica 190 e levadas à Polícia Militar, tais como: vias de fato, furto em estabelecimento comercial e roubo. São essas ocorrências que são alçadas pelo policial como objeto de relato.

Todos os fatos e atividades relacionados às ocorrências devem, portanto, ser relatados pelo(s) Policial(is) que atendeu(ram) o(s) solicitante(s) a fim de levar à autoridade judiciária de plantão a notícia de alguma infração penal para que sejam tomadas as medidas cabíveis: seja a autuação do infrator, seja sua liberação após assinatura de um termo circunstanciado.

O gênero BOP mostra, com a explicitação verbal do acontecimento motivador, a sua dupla orientação: constitui como uma reação-resposta a esses enunciados (o fato) e busca a atitude responsiva ativa do seu interlocutor (a autoridade policial). É o que podemos conferir no exemplo que segue ilustrado pela figura 1:

²⁵ Serviço de atendimento de ocorrências.

Figura 1²⁶ – Campo V – Histórico do BOP

POR DETERMINAÇÃO DO CIODES PROSSEGUIMOS À RODOVIA [REDAZIDO], Nº [REDAZIDO], BAIRRO [REDAZIDO], PARA AVERIGUAR UMA VIAS DE FATO EM QUE UMA MULHER HAVIA PULADO NO QUINTAL DO QTH SUPRACITADO. CHEGANDO NO LOCAL, AVIÁSTAMOS UMA MULHER NO QUINTAL DA CASA, MUITO ALTERADA E VISIVELMENTE EMBRIAGADA, E O SOLICITANTE [REDAZIDO], [REDAZIDO] ANOS, QUE NOS INFORMOU QUE A MULHER QUE ESTAVA EM SEU QUINTAL, IDENTIFICADA COMO [REDAZIDO], [REDAZIDO] ANOS, HAVIA INVADIDO-O APÓS PULAR O MURO DA RESIDÊNCIA, E ESTAVA CAUSANDO TRANSTORNO A ELE E SUA FAMÍLIA, XINGANDO A TODOS, BÁTENDO EM SEU PORTÃO, DERRUBANDO OBJETOS E AMEAÇANDO COLOCAR FOGO NO CAMINHÃO DE [REDAZIDO]. DIANTE DOS FATOS, CONDUZIMOS A SENHORA [REDAZIDO] ATÉ O DPJ DE [REDAZIDO] NO COMPARTIMENTO DE SEGURANÇA DA VIATURA, SEM ALGEMAS, E A ENTREGAMOS COM LESÕES APARENTES, QUE A PRÓPRIA [REDAZIDO] PROVOCOU AO CAIR DIVERSAS VEZES NA RUA DEVIDO AO SEU ESTADO DE EMBRIAGUEZ, PARA QUE A AUTORIDADE POLICIAL DE PLANTÃO TOMASSE AS MEDIDAS CABÍVEIS REEFERENTES AO CASO. INFORMO AINDA

Fonte: Disponível em: <<http://delegaciaonline.sesp.es.gov.br/deon/xhtml/home.jsf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

Nesse exemplo, vemos que os militares se dirigem a um determinado lugar para “averiguar uma vias de fato” (linha 2), tomar as medidas que lhes competem (ouvir os envolvidos para entender o que está acontecendo) e dar um fim ao episódio, com a condução de todos para a Delegacia.

Por essa razão, o BOP tem por finalidade registrar o que aconteceu. Convém acrescentar que, no estado do Espírito Santo, outra finalidade essencial desse documento é auxiliar no mapeamento das áreas com alto índice de criminalidade. Tais registros servem para indicar quais são as regiões onde ocorrem mais homicídios, por exemplo. Essa atividade é feita pela Secretaria do Estado de Segurança Pública (SESP/ES), que planeja as atividades do programa “Estado presente”, desenvolvidas pela equipe do ex-governador do Estado, o senhor Renato Casagrande (cujo mandato foi de 2011 a 2014).

No que tange à forma composicional, podemos constatar que a confecção do BOP não é livre. Trata-se de um documento padronizado, constituído de duas folhas, geralmente preenchidas à mão – posteriormente, digitadas –, pelo Policial na Delegacia. Na primeira folha, são preenchidas as informações colhidas no local da ocorrência policial nos campos pré-determinados. Na segunda folha, os campos “IV - Dados referentes à prisão”, “VI - Termo de compromisso” e “VIII - Recibo da autoridade ou seu representante” não são preenchidos pelos Policiais Militares. Apenas o campo “V - Histórico” o é. Entretanto, no campo do Histórico, como bem salienta Tristão (2007), “não há uma estrutura textual rígida a ser

²⁶ Todos os textos analisados tiveram os nomes das partes envolvidas na ocorrência apagados.

seguida. Observa-se que há uma abertura para o policial narrar os dados que colheu e observou no local da ocorrência” (p. 24-25).

O BOP é constituído de quatro campos principais, a saber: [1] dados referentes à ocorrência: nesse espaço, registram-se os principais dados da ocorrência – data, horário e local do fato; [2] dados referentes às pessoas envolvidas na ocorrência: campo no qual se registram os dados pessoais (nome, RG, endereço) das pessoas envolvidas na ocorrência; [3] descrição dos materiais apreendidos/recolhidos: espaço em que são descritos os materiais que se relacionam com a ocorrência e foram apreendidos/recolhidos pelos policiais; e [4] histórico: local destinado ao relato do fato, acontecimento e da ação policial. É o que podemos observar nas figuras que seguem (2) e (3), as quais ilustram um modelo do documento na íntegra.

O propósito foi respeitar o sigilo dessas informações.

O conteúdo temático do BOP constitui-se do relato do seu autor, o Policial Militar (normalmente o comandante da guarnição), a respeito da ocorrência. O documento pode versar, como já dito, sobre crimes ou contravenções penais, como por exemplo, lesão corporal, resistência à prisão, homicídio, perturbação do trabalho ou do sossego alheio, entre outros. Entretanto, embora a autoria seja uma marca da autoridade para o que é dito, o autor geralmente mantém relações dialógicas com enunciados já ditos (relato das partes envolvidas, de moradores, transeuntes, pessoas que estavam no local quando a ocorrência se deu etc.). Dados que podem ser observados nos exemplos das figuras 4 e 5:

Figura 4 – Relato do Boletim 9

por determinação do ciodes a rp [REDACTED] prosseguiu até a residencia da senhora [REDACTED] para averiguacão de agressão contra a mesma, no local citado fizemos contato com a senhora [REDACTED] e relatou que na data do dia [REDACTED] o [REDACTED] por volta de 19:00 horas o agrediu com impurrões pegou pelo cabelo e o lançou na parede, e que a senhora [REDACTED] mandou embora , relata ainda que na data de hoje o [REDACTED] iria entregar a chave da casa que o mesmo tinha levado consigo, neste momento iniciou se uma discussão gerando nova agressão, o [REDACTED] pegou um teclado e lançou na [REDACTED] atingindo o na parte do pescoço, que diante dos fato a [REDACTED] foi emcaminhada a pem com lesões no olho direito e que o acusado se evadiu antes da guarnição chegar no local

Fonte: Disponível em: <<http://delegaciaonline.sesp.es.gov.br/deon/xhtml/home.jsf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

Figura 5 – Relato do Boletim 10

POR DETERMINAÇÃO DO CIODES PROSSEGUIMOS À RUA [REDACTED], RESISTÊNCIA PARA ATENDIMENTO DE OCORRÊNCIA, TENDO COMO OBJETIVO VERIFICAR DENÚNCIA DE AMEAÇA, ONDE O SOLICITANTE, SENHOR [REDACTED] TERIA INFORMADO AO CIODES QUE UM SENHOR DE NOME [REDACTED] ESTARIA DE POSSE DE UMA FACA EM FRENTE À SUA RESIDÊNCIA (RESIDÊNCIA DO SENHOR [REDACTED]) O AMEAÇANDO. NO LOCAL, AVISTAMOS O SENHOR [REDACTED] EM FRENTE À RESIDÊNCIA DO SENHOR [REDACTED]. DE IMEDIATO REALIZAMOS A BUSCA PESSOAL, PORÉM NÃO FOI ENCONTRADO NENHUMA FACA. O SENHOR [REDACTED] NOS DISSE QUE O SENHOR [REDACTED] FOI ATÉ SUA RESIDÊNCIA COBRAR UMA DÍVIDA E, USANDO DE UMA FACA, REALIZOU DIVERSAS AMEAÇAS, VISANDO RECEBER A QUANTIA. O SENHOR [REDACTED], POR SUA VEZ, NOS DISSE QUE O SENHOR [REDACTED] LHE DEVE A QUANTIA DE R\$ 200,00 (DUZENTOS REAIS) E POR DIVERSAS VEZES CONVERSOU COM ELE, SOLICITANDO O PAGAMENTO, MAS, DIANTE DE VÁRIAS DESCULPAS NÃO VIU OUTRA ALTERNATIVA SENÃO IR PESSOALMENTE ATÉ À SUA RESIDÊNCIA PARA COBRÁ-LA. TENDO EM VISTA O

Fonte: Disponível em: < <http://delegaciaonline.sesp.es.gov.br/deon/xhtml/home.jsf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

No exemplo da figura 4, como a agressão já havia ocorrido após a chegada dos Militares, o Policial apenas informa o que foi relatado pela vítima: que já havia sido agredida e que, no “dia de hoje”, o senhor Fulano a agrediu e se evadiu do local antes da viatura policial chegar para detê-lo. Já o caso do exemplo da figura 5, o Policial, no primeiro momento, distancia-se do fato e relata a informação que obteve do Centro Integrado Operacional de Defesa Social (Ciodes); em seguida, faz o movimento contrário e relata o que ele viu e fez quando chegou ao local da ocorrência. Por fim, volta a distanciar-se e narra a versão dos fatos com base no que ouviu dos dois envolvidos.

Desse modo, os exemplos 4 e 5 mostram que os movimentos dialógicos de assimilação e distanciamento evidenciam o argumento de autoridade e sustentam o relato feito pelo Policial. São nessas inter-relações de discursos que as configurações estilístico-composicionais se manifestam enquadrando e organizando o discurso do outro no BOP.

Nesse jogo, portanto, os Policiais,

[...] ao produzirem seus textos, são levados a explorar ao máximo os recursos de linguagem que lhes ofereçam a possibilidade de se constituírem como simples ‘mediadores’ entre o público e a informação. Assim, estaria reforçada a ideologia da ‘objetividade’ e da ‘neutralidade’, tão cara a determinados tipos de texto e/ou discursos (BENTES, 2001, p. 273).

Dito isso, uma primeira conclusão a que podemos chegar é a de que é a função ou situação profissional que dá credibilidade/sustentabilidade ao discurso, ou seja, legítima o que está escrito no BOP. Pessoas civis não podem fazer esse tipo de registro, dado que inviabilizaria o documento.

Segundo Fiorin (2006), no livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, o estilo “é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (p. 62). Sem querer esgotar os exemplos, o autor apresenta alguns tipos de estilo. No caso do gênero aqui analisado, o estilo tende a se aproximar do objetivo-neutro. Dado compreensível em função da esfera a que o gênero pertence: a oficial.

A estrutura textual, de modo geral, não apresenta a divisão em parágrafos. Narram-se, de forma corrente, o acontecido e quais foram as medidas adotadas como desfecho da ocorrência. As orações não são muito complexas. Há predomínio das coordenadas e uso frequente dos verbos no gerúndio para marcar o tempo do ocorrido, ou seja, o caráter durativo

da ação. Nota-se também o uso de palavras e de expressões que visam atribuir ao acusado as suas ações, de modo a delimitá-lo como real autor daquela prática. É o que vemos em: “havia um rapaz com uma faca na mão, correndo” (exemplo do Boletim 8) e “sendo que dois dos indivíduos correram com armas em punho” (exemplo do Boletim 6).

Como se observam nos exemplos das figuras 6 e 7, os operadores argumentativos, marcados pelas conjunções subordinadas adverbiais conformativas, indicam a presença do discurso do outro, mas também mostram a conformidade/concordância que o Policial tem com o que foi dito: “Segundo informações de moradores, esse indivíduo teria efetuado os disparos” (exemplo do Boletim 2), “segundo o gerente e o segurança, o acusado Fulano, veio o ameaçar” (exemplo do Boletim 20).

Figura 6 – Relato do Boletim 18

POR DETERMINAÇÃO DO CIODES PROSSEGUIMOS À RUA [REDAZIDA] [REDAZIDA], [REDAZIDA], PARA VERIFICAR UMA TENTATIVA DE HOMICÍDIO POR ARMA BRANCA (FACA). CHEGANDO NO QTH, POPULARES NOS INFORMARAM QUE [REDAZIDA] [REDAZIDA], 25 ANOS, QUE ESFAQUEOU A VÍTIMA [REDAZIDA] [REDAZIDA], 48 ANOS, SE EVADIU DO LOCAL APÓS DESFERIR AS FACADAS, E QUE A VÍTIMA JÁ HAVIA SIDO SOCORRIDA PARA A POLICLÍNICA DE [REDAZIDA] [REDAZIDA]. PROSSEGUIMOS ENTÃO ATÉ A POLICLÍNICA DE [REDAZIDA] [REDAZIDA] E FIZEMOS CONTATO COM A VÍTIMA [REDAZIDA] [REDAZIDA], QUE SE MOSTRAVA CONSCIENTE, E QUE, SEGUNDO OS SOCORRISTAS, O SENHOR [REDAZIDA] QUE FORA ATINGIDO COM UMA FACADA NA PARTE DE TRÁS DO OMBRO ESQUERDO, NÃO CORRIA RISCO DE MORTE. POPULARES AINDA NOS INFORMARAM QUE [REDAZIDA] ESFAQUEOU [REDAZIDA] APÓS UMA DISCUSSÃO ENTRE AS PARTES ACERCA DE UM "FOGÃO". ESTIVERAM PRESENTE NA POLICLÍNICA DE [REDAZIDA] [REDAZIDA] A RP [REDAZIDA] DA DHPP, COM OS POLICIAIS CIVIS [REDAZIDA] E [REDAZIDA]. INSTA SALIENTAR QUE EM APOIO A ESTA VTR, ESTEVE PRESENTE NO QTH SUPRACITADO A RP [REDAZIDA], CPU NOTURNO.

Fonte: Disponível em: < <http://delegaciaonline.sesp.es.gov.br/deon/xhtml/home.jsf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

Figura 7 – Relato do Boletim 16

POR DETERMINAÇÃO DO CIODES A RP [REDAZIDA] PROSSEGUIU AO P.A DE [REDAZIDA] [REDAZIDA] AFIM DE VERIFICAR UM INDIVÍDUO BALEADO, AO CHEGAR AO LOCAL IDENTIFICAMOS [REDAZIDA] [REDAZIDA] DE [REDAZIDA] ANOS VULGO "DODO" ORIUNDO DO BAIRRO [REDAZIDA] QUE FOI ALVEJADO COM 01 DISPARO DE ARMA DE FOGO NO OMBRO ESQUERDO SEGUNDO O MEDICO [REDAZIDA] [REDAZIDA] CRM [REDAZIDA] QUE ATENDEU O INDIVÍDUO. E FOI POSTERIORMENTE FOI TRANSFERIDO AO [REDAZIDA] [REDAZIDA] PELO SAMU [REDAZIDA]. AO CONVERSARMOS COM A FAMILIA NINGUEM SOUBE DIZER OU PORQUE OU QUEM FOI O AUTOR DO FATO, APENAS RELATARAM QUE O FATO SE DEU NA RUA [REDAZIDA] PROXIMO AO CAMPINHO DO [REDAZIDA] NO BAIRRO [REDAZIDA]. INFORMO EM TEMPO QUE O INDIVÍDUO DE NOME [REDAZIDA] ESTAVA COM 01 TORNOZELEIRA NA PERNA DIRETA, SEGUNDO A FAMILIA O INDIVÍDUO JA FOI DETIDO POR PARTE DE ILEGAL DE ARMA DE FOGO.

Fonte: Disponível em: < <http://delegaciaonline.sesp.es.gov.br/deon/xhtml/home.jsf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

Como um dos objetivos deste artigo é verificar, no campo V- Histórico do BOP (ver figura 1), a construção e reconstrução, num processo de referenciação, do objeto de discurso causador do delito – “o agente”, convém esclarecer que é nesse espaço em que se registram, de forma sintetizada, todas as informações colhidas (ou verificadas pelo Policial) e necessárias para a elucidação do fato. Esse registro, apesar de possuir certa liberdade, deve ser feito de forma clara e imparcial.

Ainda é válido salientar que os Policiais Militares do Espírito Santo não possuem, na grade curricular do Curso de Formação de Soldado Combatente, a primeira forma de acesso às fileiras da PMES, uma disciplina específica para trabalhar com a escrita do BOP. O Soldado se forma sem estar seguro quanto ao que ele deve reproduzir/descrever/narrar no BOP.

Alguns professores, de forma voluntária, geralmente da disciplina de “Policimento Ostensivo Geral II”, distribuem para os alunos alguns lembretes para ajudá-los e orientá-los na produção do V – Histórico. Citemos alguns deles:

Contextualizar a ação da equipe no momento do início da Ocorrência;
 Individualizar as ações do PM e dos envolvidos no histórico, principalmente em relação a ocorrências de confronto armado seguido de fuga.
 Súmula Vinculante nº 11, constar no HISTÓRICO a necessidade do emprego da algema com base no perigo de agressão e possibilidade de fuga.
 Constar no Histórico que foi lavrado o auto de resistência e autorização de entrada em residência.
 Explicar no histórico o nascedouro da ocorrência.
 Explicar no histórico quem achou o que, aonde e com quem?
 Constar no histórico o prefixo das viaturas de apoio.
 Constar que as pessoas detidas encontram-se sem lesões aparentes.
 (informações que constam do material fornecido no curso de Formação de Soldados, 2011)

É possível perceber, a partir dos verbos “constar” e “explicar”, que essas informações servem apenas para lembrar o Policial dos dados imprescindíveis que devem constar do campo “V – Histórico”: a necessidade do uso de algemas, o prefixo das viaturas, a ausência de lesões nos detidos, etc. Além disso, o Policial é ainda instruído a explicar, nesse tópico, o nascedouro da ocorrência, quem achou o quê, onde e com quem, bem como a contextualizar a ação da equipe. Nota-se, entretanto, que, em nenhum momento o Policial é instruído a ser imparcial.

No que concerne à linguagem que o gênero deve apresentar (neutra, objetiva), não há instrução de como tratar as informações no “V – Histórico”. O Militar sai da Academia sem

ser instruído a fazer escolhas lexicais adequadas, de modo a ser imparcial diante das mais diversas e complexas ocorrências policiais.

O processo de referenciação e a (re)construção de objetos de discurso

Quando se fala em referenciação, destacam-se duas linhas argumentativas para o tratamento do fenômeno. A primeira compreende as abordagens cognitivistas, que explicam o processo de referenciação a partir dos saberes compartilhados entre locutores e interlocutores; saberes dos quais dependem não só a memória discursiva, mas também “as escolhas das expressões referenciais adequadas” (MONDADA, 2005, p. 12). A segunda linha abrange as abordagens interacionistas, para as quais as práticas referenciais manifestam-se na interação social, a partir de recursos linguageiros e de práticas gestuais.

No último caso, os processos de referenciação são analisados em termos de construção de objetos de discurso (referentes) e de negociação social, sendo, pois, possível dizer que, nessa abordagem, a referenciação não está relacionada somente às propriedades de uma ligação direta com o mundo, mas também às formas como são constituídas as interações, daí a importância do contexto situacional, já que a representação pode ser alterada de acordo com o contexto. As duas perspectivas teóricas podem ser vistas na análise dos BOPs deste artigo.

Com base nos pressupostos de Mondada (2005), estudiosos da Linguística Textual de base sociocognitiva e interacional (cf. KOCH, 2009, 2002; CAVALCANTE, 2013, 2011) defendem que não existe língua fora dos sujeitos sociais. Estes não fazem suas escolhas linguísticas querendo refletir a realidade tal qual ela é, mas, pautam-nas em suas crenças, valores, atitudes e, portanto, (re)constroem os objetos de discurso na interação verbal – prática social – com o outro, no desenvolvimento do próprio discurso. Por isso, Cavalcante (2011) assinala que:

o que se entende hoje por referenciação começou quando, bem longe daqui, na Suíça, em 1994, Lorenza Mondada propôs tratar da descrição de processos discursivos que se verificam na introdução de um objeto, nos ajustes que ele sofre quando vai participando da configuração complexa de um texto e na passagem de um objeto a outro. Falava-se assim, não de referentes como entidades da realidade externa do mundo, mas de objetos de discurso, aqueles que emergem da elaboração discursiva de um saber compartilhado (p. 9).

Desse modo, o sentido das palavras não está dado e nem é algo pronto, mas é discursivamente construído e suscetível de se transformar o tempo todo, através de “escolhas [significativas] do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2009, p. 61). Em síntese, a linguagem é dinâmica e, por isso, leva em conta um indivíduo – locutor/interlocutor – que se relaciona no/com o mundo em que vive e com o seu próprio discurso.

Nesse processo de construção e reconstrução de objetos de discurso, estão envolvidas três estratégias de referenciação, a saber: a) introdução/ativação/construção: quando algum objeto é apresentado ao leitor pela primeira vez; b) reconstrução/reativação: o objeto já introduzido é reintroduzido com as mesmas características – reativação -, ou com novas – reconstrução; e c) desfocalização/desativação: um novo objeto de discurso passa a ocupar o foco do discurso e o objeto anteriormente introduzido é retirado do foco (KOCH, 2009, p. 73).

Essas estratégias colaboram com o processo de produção e compreensão de textos. A ativação de objetos de discurso pode ser feita de duas formas: “ancorada”, quando a introdução desse novo objeto de discurso se dá associada a elementos presentes no co(n)texto; e “não-ancorada”, quando se introduz um objeto de discurso completamente novo.

Introduzidos no texto, para a manutenção e a reconstrução, os objetos de discurso apresentam-se a partir de diferentes formas: pronomes, advérbios, expressões nominais, etc. Neste texto, interessa-nos o processo de referenciação por expressões nominais, ou seja, “as formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido seguido de um nome” (KOCH, 2009, p. 68).

Na construção textual do sentido, ou seja, no processo de (re)categorização dos objetos de discurso no interior do texto com base no material linguístico disponível, essas expressões desempenham várias funções cognitivo-discursivas: podem (re)ativar as informações na memória discursiva do interlocutor, reconstruindo e carreando informações novas sobre o objeto de discurso; podem encapsular (sumarizar) informações esparças no corpo do texto, introduzindo, mudando ou desviando o tópico; e, ainda, podem servir de orientação argumentativa ao categorizarem e/ou avaliarem a própria enunciação realizada.

A (re)construção do objeto de discurso “agente” em BOPs

Partindo do pressuposto de que as expressões nominais referenciais são de fundamental importância para configurar ou não o estilo objetivo-neutro do gênero BOP, analisamos o campo V - Histórico abaixo, extraído de um dos BOPs que faz parte do *corpus* deste artigo.

Figura 8 – Relato do Boletim 1

DURANTE PATRULHAMENTO NA RODOVIA [REDAZIDO], [REDAZIDO], EM UM BECO EM FRENTE AO FORRÓ DO [REDAZIDO] AVISTAMOS UM GRUPO DE INDIVÍDUOS EM ATITUDE SUSPEITA. NO MOMENTO EM QUE AVISTARAM OS MILITARES 2 (DOIS) SUSPEITOS ENTRARAM NO BECO QUE DA ACESSO AO ALTO DO MORRO [REDAZIDO], SENDO NECESSÁRIO QUE OS MILITARES DESEMBARCASSEM DA VIATURA PARA TENTAR LOCALIZAR OS INDIVÍDUOS. NO MOMENTO EM QUE FARIAMOS A INCURSÃO NA ESCADARIA 1 (UM) DOS INFRATORES FOI AVISTADO COM UMA ARMA DE FOGO EM MÃOS, APARENTANDO SER UM REVÓLVER CALIBRE .38. AO PERCEBER QUE SERIA ALCANÇADO ELE APONTOU A ARMA NA DIREÇÃO DO SD [REDAZIDO] E SD [REDAZIDO] EFETUANDO 1 (UM) DISPARO, SENDO NECESSÁRIO QUE O SD [REDAZIDO] REVIDASSE A INJUSTA AGRESSÃO E EFETUOU UM (1) DISPARO NA DIREÇÃO DO AGRESSOR, PORÉM, O INDIVÍDUO CONSEGUIU FUGIR NÃO SENDO LOCALIZADO PELOS MILITARES NEM A SUA ARMA FOI ENCONTRADA. O NUMERO DA PISTOLA DO SD [REDAZIDO] É [REDAZIDO].

Fonte: Disponível em: <<http://delegaciaonline.sesp.es.gov.br/deon/xhtml/home.jsf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

Nesse BOP, vemos que o objeto de discurso “agente” é construído pela expressão “um grupo de indivíduos”, a qual não se relaciona a nenhum elemento anteriormente mencionado. O objeto de discurso é, portanto, introduzido pela primeira vez a partir de uma expressão nominal referencial indefinida. O Policial, pelo fato de não conhecer realmente “o agente”, acaba por apresentá-lo ao leitor de forma indefinida, sem muitas características.

Logo em seguida, observamos que aparecem as expressões “2 (dois) suspeitos” e “os indivíduos”, anáforas diretas, utilizadas para retomar o mesmo objeto de discurso. No entanto, observa-se que tais expressões ganham um novo atributo, tendo em vista que, os “indivíduos”, que apenas estavam em fundada suspeita, entram no beco, após avistarem os Policiais, para não serem mais vistos e/ou alcançados por eles.

Com a constatação de que um dos “indivíduos” está portando uma arma de fogo em sua mão, o Policial, então, reconstrói o objeto de discurso para “1 (um) dos infratores”,

sugerindo, pela própria definição da palavra “infrator”, que esse “indivíduo” infringiu uma lei ou uma norma: andar armado.

O objeto de discurso, entretanto, é novamente reconstruído após efetuar um disparo de arma de fogo contra os Policiais. Aparece como “agressor”, aquele que tentou agredir fisicamente alguém. A ocorrência termina com o insucesso na detenção desse “agente” agressor que, por não ter tido sua identidade revelada, mas por ter tomado uma atitude individualizada, foi reconstruído por uma expressão nominal definida: “o indivíduo”.

Verificamos, então, que, apesar de a palavra “agressor” aparentar ter uma valoração pejorativa, o seu uso nesse e nos demais BOPs é justificado pela necessidade que o Policial tem de definir, com base no que viu ou no que lhe foi relatado, quem agrediu alguém (aí resta configurado a sua qualificação como “acusado”) e quem foi agredido. Com isso, podemos dizer que a reconstrução do “agente” se deu de forma objetiva e imparcial.

Na figura abaixo, apresentamos, de forma resumida, o resultado das análises de como o objeto de discurso “o agente” é construído e reconstruído (retomado) em cada um dos BOPs que compõe o *corpus* deste artigo. Vejamos:

Figura 9 – Construção e reconstrução do objeto de discurso “agente” em BOPs

	INTRODUÇÃO DO OBJETO DE DISCURSO	RETOMADA
BOLETIM 1	Um grupo de indivíduos	dois suspeitos / os indivíduos
BOLETIM 2	Um dos infratores	do agressor / esse indivíduo
BOLETIM 3	Três ocupantes	dois desses ocupantes
	Sr. Fulano de Tal	o abordado / o jovem
	Pelo sr. Beltrano de Tal	os acusados / o acusado
	O sr. Cicrano de Tal	os acusados
BOLETIM 4	O sr. Fulano de Tal	seu companheiro (3 vezes) / o conduzido
	Do sr. Fulano	o suspeito
BOLETIM 5	A pessoa de Fulano	Fulano
BOLETIM 6	Três indivíduos	dois dos indivíduos
BOLETIM 7	Indivíduos	01 (um) indivíduo / do suspeito Fulano / (vulgo Fulano capeta)
BOLETIM 8	Um rapaz	o cidadão / o abordado / o autor / o detido
BOLETIM 9	O Sr. Fulano	Fulano / Fulano / o mesmo / Fulano / acusado
BOLETIM 10	2 (dois) indivíduos	nos dois / o jovem Fulano
	O outro abordado	os dois abordados / os dois
BOLETIM 11	Um sr. de nome Fulano de Tal	O sr. Fulano / o sr. Fulano/ o sr. Fulano
BOLETIM 12	O acusado	o acusado (2 vezes)
BOLETIM 13	Dois indivíduos	aos cidadãos / os dois menores / os menores / os dois
	O condutor do veículo	o menor
BOLETIM 14	Pelo sr. Fulano	ao condutor
BOLETIM 15	Dois indivíduos	dos abordados
	Fulano	o carona Fulano / o condutor
BOLETIM 16	O autor	
BOLETIM 17	Um indivíduo	ao suspeito
BOLETIM 18	Fulano	Fulano
BOLETIM 19	Quatro indivíduos	do cidadão de nome / os outros três abordados / todos os abordados
BOLETIM 20	O empregado Fulano	o acusado Fulano

Como se pode observar, os dados mostram claramente que as escolhas feitas pelos Policiais trazem aos leitores informações importantes sobre a ocorrência, auxiliando-os, inclusive, na construção de sentidos.

As expressões nominais referenciais mais utilizadas como forma de introdução do objeto de discurso são: “o indivíduo”, “o suspeito”, “a pessoa de”, “o cidadão”, “o senhor...” e “o ocupante”. Verificadas em dicionários (cf. CALDAS AULETE, HOUAISS), tais formas são caracterizadas a partir dos seguintes significados:

- a) **indivíduo**: homem, sujeito; pessoa de quem não se sabe o nome;
- b) **suspeito**: que desperta suspeita, de que se desconfia;
- c) **pessoa**: indivíduo da espécie humana, homem ou mulher;
- d) **cidadão**: indivíduo que é membro de um Estado; habitante de uma cidade;
- e) **senhor(a)**: tratamento de respeito para homens/mulheres; homem/mulher não determinado(a); qualquer pessoa adulta;
- f) **ocupante**: pessoa que ocupa.

Verifica-se, portanto, que as expressões nominais usadas para construir/introduzir o “agente” não carregam valoração pejorativa, atribuída pelo Policial. Há, desse modo, um cuidado ao se referir ao indivíduo de quem, no início da ocorrência, apesar de estar em fundada suspeita, não se sabe o nome, nem a confirmação de sua atuação em algum delito.

As formas mais utilizadas para reconstruir/retomar o “agente”, também consultadas nos mesmos dicionários, apresentam as seguintes considerações:

- a) **agressor**: que agride física ou moralmente, que ataca, que hostiliza, que provoca; que cometeu agressão contra alguém;
- b) **abordado**: que se abordou;
- c) **acusado**: que sofreu acusação; que foi apontado, denunciado, revelado;
- d) **conduzido**: que se conduziu, levado, transportado;
- e) **autor**: pessoa que faz, realiza, comete, um ato ou fato; pessoa que pratica um crime ou contravenção;
- f) **detido**: que foi impedido; preso.

O que chama a atenção nos BOPs é que a (re)construção/retomada dos objetos de discurso se dá à medida que os Militares tomam conhecimento dos fatos de que o “agente” é acusado, é apontado como autor. Esse processo não se dá de forma aleatória, mas de posse das

informações e/ou constatações. Dados que conferem ao texto do relato maior precisão e objetividade.

Com base nas expressões nominais referenciais usadas em grande parte dos BOPs analisados, é possível observar que não há prejulgamento ou atribuição de culpa antecipada e precipitada. Nota-se, portanto, um cuidado (inconsciente, já que nos cursos não há instrução de como proceder) em não caracterizar o “agente” de forma culposa, até que se constate algo concreto ou que as partes, solicitante e vítima, digam o que aconteceu e imputem a alguém a autoria de algum delito.

Nesse sentido, as análises revelam a importância do modo de (re)construção de objetos de discurso por meio das expressões nominais referenciais em BOPs, considerando-se a imparcialidade ao retratar o “agente” causador do delito de algumas maneiras.

A título de esclarecimento, convém dizer que alguns indivíduos não são chamados pelos nomes de registro. Na comunidade na qual estão inseridos, eles possuem apelidos, até mesmo para não serem identificados pela Polícia ou pegos em escutas telefônicas. E é por esse motivo que, em alguns BOPs, os Policiais informam os apelidos que o “agente” possui, a exemplo do vulgo Luan Capeta (que consta de um dos BOPs analisados).

Diante do exposto, podemos considerar que as expressões usadas na construção/reconstrução do objeto de discurso “agente” em BOPs da PMES tendem a ser neutras e objetivas. O Policial busca, ao utilizar o discurso do outro – solicitante, pessoas que passavam pelo local, Cíodes, testemunhas – aproximar-se desses discursos de forma imparcial, embora não tenha tido instruções de como fazer isso.

Considerações finais

Levando-se em conta que a linguagem é uma atividade discursiva que se efetiva na interação verbal entre sujeitos, este artigo teve como um dos propósitos analisar as marcas – ou não – de imparcialidade por meio da utilização de expressões nominais referenciais no processo de (re)construção do objeto de discurso “agente” em BOPs da PMES.

Além disso, com base no conceito de gênero proposto por Bakhtin e pelo Círculo, pôde-se caracterizar o gênero BOP e verificar que sua emergência advém como uma reação-resposta a outro enunciado: as demandas da sociedade; e que a sua principal finalidade é levar

à autoridade competente a notícia de algum crime, ou seja, ser uma reação-resposta ativa daquele que o confeccionou.

Em termos da estrutura composicional, tanto a folha 1 quanto à 2 que compõem o BOP apresentam campos pré-determinados, dado que mostra certa rigidez em sua produção. O conteúdo temático, por sua vez, diz respeito ao relato do Militar que tenha atuado na ocorrência. O estilo se enquadra no objetivo-neutro, dada a esfera em que o gênero se insere, a oficial.

As análises permitiram constatar que as expressões nominais referenciais usadas na construção e reconstrução do objeto de discurso “agente” pelos Policiais em BOPs não apresentam marcas de valoração pejorativa, nem de incriminações precipitadas. Pelo contrário, as formas utilizadas carregam o valor de suas raízes – indivíduo, abordado, detido, conduzido, o que aponta para a imparcialidade, objetividade e neutralidade do gênero. Além disso, observamos que o uso dessas expressões tem significativa importância para a progressão textual e, por conseguinte, para a compreensão, por parte do leitor (o delegado, o juiz etc.), dos sentidos do texto.

Como última observação, convém ressaltar que este estudo pretende auxiliar no ensino do gênero BOP para Policiais Militares da PMES, nas Academias de Polícia, buscando a conscientização dos Policiais de como suas escolhas linguísticas influenciam diretamente na objetividade-neutralidade do gênero BOP e na imparcialidade dos Militares em relação aos acontecimentos de que tomaram conhecimento e/ou presenciaram.

Referências

ALKIMIN, H. R. de. **Boletim de Ocorrência**: uma arena discursiva em exame. 000f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

AULETE. **Dicionário Caldas Aulete**. [online]. Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/> >. Acesso em: 5 ago. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2001. p. 245-285.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo, *Alfa*, São Paulo, 56(2), p. 371-402, 2012.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não-ditas**. Fortaleza: UFC, 2011.

_____; LIMA, S. M. C.. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, M. I. P.. **Estudo preliminar da terminologia empregada pela Polícia Civil do RS no Boletim de Ocorrência Policial**. 306f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEON. **Delegacia online**. [online]. Disponível em: <http://delegaciaonline.sesp.es.gov.br/deon/xhtml/home.jsf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. [online]. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 5 de ago. 2015.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

LIMA, D. G. G. **(Re)construção do objeto de discurso “agente” em boletins de ocorrência: há ou não imparcialidade?** 38f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation**. Paris: Travel, 2003(1995).

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

RODRIGUES, H. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

TRISTÃO, R. M. de S. **O Boletim de Ocorrência sob o aspecto da dêixis de base espacial como processo de instauração e manutenção de referência.** 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

Milena MORETTO²⁷

Elizabeth dos Santos BRAGA²⁸

Resumo: Este artigo discute a dinâmica de produção de textos na escola, enfocando o processo de interlocução, e tem como objetivo compreender como a participação de um sujeito empírico ativo como interlocutor pode contribuir para que o aluno possa considerar a propriedade fundamental da língua: a dialogicidade. Neste artigo, apresentamos a análise de um episódio de sala de aula acerca de uma produção coletiva de e-mail a ser enviado a uma escritora. Nossas considerações ressaltam a importância de se dirigir o olhar para um trabalho interativo que possibilite a produção de textos relacionada às práticas sociais das quais os sujeitos participam.

Palavras-chave: Produção de textos. Interlocução. Dialogicidade.

Abstract: *This paper brings to discussion the issue of text production at school, focusing on the interlocution process. It aims to understand how the participation of an empirical subject as interlocutor can contribute to the pupil's consideration of a fundamental character of language: the dialogical principle. In this article, we present an analysis of a classroom episode concerning a collective production of an email message to be sent to a writer. Our considerations highlight the importance of turning the attention to an interactive work which makes possible text production linked to the participation in social practices.*

Keywords: *Text production. Interlocution. Dialogue.*

²⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF) – Itatiba/SP – Brasil – milena.moretto@yahoo.com.br.

²⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo/SP - Brasil, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação - elizabeth.braga@usp.br.

Introdução

Tradicionalmente, o trabalho com a Língua Portuguesa em muitas escolas tem se pautado no ensino de nomenclaturas e regras, restrito à variedade linguística de prestígio. Se considerarmos a realidade sócio-histórica que nos antecedeu, esse ensino poderia até se justificar, uma vez que os alunos que ocupavam os bancos escolares eram, na sua maioria, oriundos de classes favorecidas que já tinham acesso a essa variedade. Com o aumento do acesso de classes menos favorecidas ou desfavorecidas à escola, na segunda metade do século XX, os índices de repetência e de fracasso escolar aumentaram significativamente, pois a escola continuou a trabalhar as questões de linguagem como fazia com aqueles que já dominavam a variedade legitimada. Muitos pesquisadores em estudos acerca do fracasso escolar²⁹ (BERNSTEIN, 1987; PATTO, 1993; ARROYO, 1992, 2000; VIAL, 1987; SOARES, 2002, entre outros) chegaram à conclusão de que a escola não se encontrava preparada para enfrentar a nova realidade que se impunha³⁰.

Se o fracasso atinge majoritariamente os alunos das classes desfavorecidas, percebe-se que ele se manifesta predominantemente na linguagem. De acordo com Almeida (1997), miséria social e miséria da língua se confundem. Uma engendra a outra, formando o quadro triste da realidade brasileira. Grande parte das causas desse fracasso está associada, portanto, aos problemas de linguagem (da forma como é usada e trabalhada), isto é, a escola usa e quer ver usadas as variedades prestigiadas, tendo como ideal a norma padrão, e, ao mesmo tempo em que valoriza tais variedades, estigmatiza as demais.

Mas qual seria a função da escola? Como a língua materna deveria ser trabalhada nessa instituição social? Não seria necessário oportunizar o acesso às variedades de prestígio? Acreditamos, primeiramente, que

²⁹ Cabe ressaltar que o fracasso escolar, antes de tudo, é uma expressão do fracasso social que perpassa todas as instituições políticas e sociais (ARROYO, 2000).

³⁰ Uma das causas desse despreparo pode estar relacionada à ausência de políticas públicas que permitam o real acesso das classes mencionadas à educação. De acordo com Marin (2011), a implantação de algumas políticas tem se dado de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garanta mudanças estruturais nas escolas, adaptações curriculares, discussão com as equipes pedagógicas e os professores. De acordo com a autora, implantadas de forma impositiva, essas políticas apenas colaboram para a manutenção do fracasso nas escolas.

[u]m ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o *direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio*, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas *para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais*. (SOARES, 2002, p. 78) [grifos nossos]

Diante dessas considerações, acreditamos ser possível o desenvolvimento de um trabalho que permita ao educando apropriar-se das variedades de prestígio, ao mesmo tempo em que garanta o respeito às diferentes variedades linguísticas imersas no contexto escolar, para que os sujeitos se sintam realmente inseridos nas atividades propostas de leitura e escrita.

Tentando articular essas ideias a um trabalho realizado com Língua Portuguesa, desenvolvemos uma pesquisa em salas de 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), numa escola particular do interior do Estado de São Paulo³¹. Essa escola era financiada pela indústria local, de modo que os alunos não pagavam mensalidades, o que permitia que a escola tivesse alunos com médio ou baixo poder aquisitivo. O foco da pesquisa foi analisar as dinâmicas de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Percebemos, inicialmente, que os textos escritos pelos alunos tinham como objetivo ser avaliados pela professora e constituíam mera tarefa escolar. Com o desenvolvimento da pesquisa e acreditando que a leitura e a escrita na escola deveriam ter relação com o contexto de vida dos alunos e constituir atividades significativas para eles, a interlocução no processo de produção de textos emergiu como uma questão importante a ser considerada.

Primeiramente, é preciso dizer que assumimos uma concepção de linguagem constitutiva e dialógica que procede da teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Acreditamos que a língua é um lugar de interação humana. É um fenômeno histórico e não pode ser considerada como um sistema de normas imutáveis, como ainda é muitas vezes tratada em nossas escolas. A língua, como afirmam Bakhtin/Volochínov (1999), não é falada no vazio, mas numa situação concreta, social e histórica. Os significados, as palavras, os textos produzem-se na interação, entre sujeitos, entre discursos, num contínuo diálogo.

³¹ A pesquisa “A produção de textos na escola e o processo de interlocução”, de Milena Moretto, orientada por Elizabeth dos Santos Braga, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco (MORETTO, 2005).

De acordo com Brait (1999), o princípio bakhtiniano diz respeito ao diálogo existente entre os diversos discursos que perpassam a sociedade e configuram uma cultura; além disso, diz respeito ao diálogo que se estabelece entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que também se constituem nesses discursos. De acordo com Bakhtin/Volochínov (1999), não há palavra que seja a primeira ou a última de um discurso. Não há sentidos que possam ser encerrados, finalizados.

Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem mediadas semioticamente. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. (FARACO, 2003, p. 48)

Ao assumirmos a linguagem como constitutiva e dialógica, bem como as relações sociais como semióticas, levamos em consideração o importante papel da mediação pelo outro e pelo signo no processo de funcionamento mental. Desse modo, a teoria de Vigotski se mostrou outro referencial importante para o nosso trabalho.

A mediação é um dos conceitos principais para compreender a concepção vigotskiana e dos demais autores da perspectiva histórico-cultural em psicologia. Trata-se de um princípio segundo o qual as funções psíquicas têm origem no processo social. Conforme essa concepção, “[...] ao invés de agirmos de forma direta, imediata no mundo físico e social, nosso contato é indireto ou mediado por signos e instrumentos, pelo outro. A mediação, para ele, é a marca da consciência humana” (BRAGA, 2010, p. 23). Os sistemas de signos criados pelo homem permitem-lhe transformar e conhecer o mundo, comunicar-se e desenvolver suas funções psicológicas (PINO, 1991). A mediação semiótica permite explicar, segundo Pino (1991), os processos de internalização, as relações entre o pensamento e a linguagem, bem como a interação do sujeito com o objeto do conhecimento. A partir desse princípio relacional de explicação do desenvolvimento humano, Vigotski (1991) propõe pensá-lo não apenas a partir do que a criança já realiza (desenvolvimento real), mas do que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de seus pares (desenvolvimento proximal). Assim, segundo ele, o ensino deveria incidir sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, que indica a distância entre os dois níveis de desenvolvimento, que só pode ser superada pela interação, pela mediação do outro.

Falar de dialogia e mediação implica considerar a presença do outro, não necessariamente a presença física, além da dinamicidade do processo de significação. Por

meio das formulações de Bakhtin e Vigotski, bem como de outros autores cujas contribuições apresentaremos a seguir, é problematizada a concepção estruturalista de língua, em direção a uma concepção enunciativa, discursiva, histórico-cultural. O aluno, assim, deixa de ser um sujeito idealizado, que precisa aprender a língua, e passa a ser considerado um sujeito histórico, que se situa num contexto mais amplo do que a sala de aula.

Algumas considerações sobre texto, discurso e gêneros do discurso

A teoria bakhtiniana foi uma das principais influências na nova forma de se ver o texto nas ciências humanas e nos estudos da linguagem. Ao considerarmos o princípio dialógico de Bakhtin, o texto pode ser definido como: objeto significante; produto de uma criação dialógica em que está subentendido o contexto cultural, social e histórico; constitutivo da significação à medida que dialoga com outros textos; único, não reiterável ou repetível (BARROS, 1999).

Nesse sentido, o texto é um objeto dialógico em que se entrecruzam vários discursos, que não apenas coexistem, mas se encontram em constante tensão, o que caracteriza a dinâmica das relações dialógicas. Dessa maneira, podemos afirmar que um texto não é um amontoado de frases isoladas de que o falante (ou leitor) se apropria, mas um objeto histórico, sócio-interativo que demanda um outro interlocutor.

Por ser sócio-histórico e estar inserido em um contexto caracterizado pela dialogicidade e pela interação humana, o texto possui uma diversidade de formas. Valorizar essas formas significa levar em conta os *gêneros do discurso*, isto é, formas específicas de uso da língua que ocupam um lugar de destaque na análise da enunciação empreendida pela teoria bakhtiniana (MACHADO, 1999). Os gêneros, segundo Bakhtin, são organizados nas diversas esferas da atividade humana, isto é, cada uma dessas esferas elabora seus “[...] *tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1992, p. 279) que o autor denomina de “gêneros do discurso”. Elaborados socio-historicamente, os gêneros são marcados pela especificidade de uma das esferas da comunicação e apresentam características temáticas, composicionais, estilísticas próprias de cada uma delas.

O texto e o gênero como objetos de ensino das aulas de língua materna

O trabalho centrado no texto (e menos nas regras gramaticais) passou a ser valorizado nas aulas de Língua Portuguesa de nossas escolas a partir de estudos da Linguística Textual, especialmente desde a década de 80 que teve também como marco a publicação de *O texto na sala de aula*, livro organizado por Geraldi (1984). No entanto, a maioria dos professores ainda utilizava o texto como pretexto para o ensino descontextualizado das regras gramaticais. Mesmo com a contribuição dessas teorias, dentre elas as que enfatizavam a perspectiva dialógica de Bakhtin, o trabalho com o texto ainda tinha um grau de abstração que se aproximava daquele ensino gramatical, só que no nível do texto.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, grande atenção passou a ser dada aos gêneros discursivos como objeto de ensino. No entanto, “[a]s propriedades mais especificamente discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de discursos [...] continuavam à margem dos processos de ensino-aprendizagem” (ROJO, 2001, p. 165).

De acordo com Koch (2003), estudados dessa maneira, os gêneros se tornam independentes das práticas sociais e são apresentados como modelos socialmente valorizados, assim como era, e ainda é, a norma padrão. Ao contrário, o trabalho com os gêneros deveria considerar, segundo esses autores, os diferentes interlocutores e as condições de produção, levando o aluno a uma reflexão sobre as características próprias de cada gênero e sua utilização no meio social.

Geraldi (1986) já dizia há quase trinta anos que o trabalho com o texto vinha se tornando um ritual pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, destruidor das características fundamentais da linguagem, quando distanciado de sua função mais central: a interlocução. O mesmo pode-se dizer de muitas propostas atuais de trabalho com os gêneros discursivos.

Podemos lembrar o estabelecimento de uma importante distinção: o *texto* e a *redação* na sala de aula. O texto é aquela produção que permite uma reflexão, que tenta estabelecer uma interlocução com um leitor possível a partir de uma determinada finalidade. Já a redação escolar é aquela que somente se faz para preencher um esquema, um arcabouço, e seu produto final está baseado nas reflexões desarticuladas que a escola, de certa forma, impõe ao aluno, anulando o sujeito-autor e tornando-o um sujeito-função (LEAL, 1991; GERALDI, 1997).

Como o sujeito-aluno se posiciona em uma redação? Que razões ele tem para dizer algo ao professor? Aparentemente nenhuma. Vigotski traz uma importante contribuição nesse sentido. Segundo ele, a escola tem que aprender a ensinar a escrita como “uma atividade cultural complexa”, ou seja, a escrita como algo “relevante para a vida”. No dizer do autor, “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Embora o professor que tenha boa intenção e acredite na importância de um trabalho mais interativo tente buscar diferentes técnicas para trabalhar o texto escrito na escola, seria importante, segundo Leal, que este procurasse “[...] ‘dar’ a palavra ao aluno. Isto é, possibilitasse ao aluno escrever enquanto alguém situado no mundo, e que tem uma história; enfim, permitir uma enunciação que precisa ser escrita” (LEAL, 1991, p. 164).

Sobre o conceito de interlocução e como ela costuma ocorrer na sala de aula

A partir do referencial teórico que assumimos, o caráter interlocutivo é próprio da linguagem e condiciona a interação humana. A interlocução é, então, o lugar privilegiado de produção de linguagem e constituição de sujeitos. Incorporando o princípio dialógico de Bakhtin, percebemos que, no processo discursivo, o ouvinte adota uma atitude responsiva ativa, concordando, discordando, completando, etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração desde as primeiras palavras do locutor. Dessa forma, concordamos com Bakhtin (1992) que qualquer enunciação é preche de resposta.

Diante dessa consideração, todo falante, assim como diz Dahlet (1997), deve prever seu interlocutor e adaptar-se às reações dos outros. Nesse sentido, o trabalho com a escrita, desde a alfabetização, numa perspectiva discursiva, implica uma forma de interação com o outro, isto é: “[...] para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 1993, p. 69), de forma que esse trabalho deve ser significativo ao aluno, deve promover um desejo de dizer algo a alguém. De acordo com a autora, Vigotski releva a construção do conhecimento num espaço intersubjetivo. É por meio da mediação que o sujeito vai incorporando a funcionalidade da escrita e compreendendo-a, ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo a noção de que, ao escrever, enuncia-se com algum propósito, configurando-se uma relação entre sujeitos.

De acordo com as pesquisas de Menegassi (1997), percebemos que normalmente a produção de textos na escola é dirigida unicamente ao professor, o “único” interlocutor (explícito), criando, por assim dizer, situações artificiais e não significativas de produção. Destacamos que não é o escrever para o professor que é problemático, já que estamos inseridos num sistema escolar, mas problemáticas são as situações artificiais que fazem com que o aluno não compreenda o funcionamento da linguagem, em que ele é forçado a escrever apenas para ser avaliado. O professor desempenhou tanto o papel de leitor e avaliador de redações que a imagem de único interlocutor tem sido internalizada pelo aluno.

Aliada a essas considerações, Leal (1991) demonstra que a escola tem construído um tipo de interlocução, em que o aluno tem sido mais portador da voz da escola do que dele próprio. Na interação escolar, em geral, “[n]o momento da redação, a presença do interlocutor (com tudo o que ele representa) é tão forte que acaba por anular o locutor” (LEAL, 1991, p. 86). Essa prática nega, portanto, a situação de produção como um momento de interlocução significativa, à medida que se torna unidirecionada. Segundo a autora, um dos problemas para que a atividade seja interativa e significativa é a diretividade, isto é, o professor indica o tema e o assunto, o momento em que se deve escrever e como deve ser escrito.

Para Góes e Smolka (1992), a interação nos momentos de produção de texto não deve se dar apenas por meio da relação professor-aluno, mas na interação com os pares, que tem um papel importante na constituição da linguagem escrita. No entanto, pela insistência educativa em se apoiar na produção individual, essa relação fica obscurecida. A produção em pares oportuniza inúmeras aprendizagens, dada a exigência de lidar com ideias alheias.

Nesse sentido,

[p]ara o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais. (LEAL, 2003, p. 66)

Construindo uma outra forma de olhar para as propostas de produção

Tomando a dinâmica de produção de textos na escola como objeto de estudo, foi desenvolvida a referida pesquisa baseada nos princípios teórico-metodológicos da etnografia numa escola particular de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Considerando que a sala de aula constitui um ambiente permeado por uma multiplicidade de sentidos que devem, segundo André (1995), ser estudados pelo pesquisador, buscamos encontrar alternativas de trabalho com o texto em sala de aula, utilizando como técnica a observação participante³².

Percebemos que o processo da pesquisa produziu transformações nas práticas educativas, que foram articuladas ao aprofundamento teórico, num movimento dialético³³.

A perspectiva histórico-cultural nos possibilitou considerar que os sujeitos estão em permanente interação e que desta depende a produção de conhecimento, levando-nos a observar e analisar não somente os textos produzidos pelos alunos, que no início eram o nosso único objeto, mas as dinâmicas de produção e nossa própria prática pedagógica. Tentamos fazer uma análise microgenética, denominação aplicada ao tipo de análise realizada por Vigotski, que segundo Wertsch (1985 *apud* GÓES, 2000, p. 14) envolve “[...] o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais”.

Eram trinta e três alunos por sala, sentados enfileirados. Alguns tinham um certo domínio das variedades de prestígio, talvez por pertencerem a classes mais favorecidas economicamente; outros apresentavam mais dificuldades. No início do trabalho, as aulas baseavam-se na análise de conceitos e regras gramaticais. Aos alunos cabia decorá-las para atingir um resultado satisfatório nas avaliações. O livro didático adotado na escola era o principal instrumento de trabalho e priorizavam-se os aspectos gramaticais, a pontuação e a ortografia, sem se refletir sobre o conteúdo e as condições em que os textos eram produzidos.

Foi o aprofundamento teórico que nos impulsionou à mudança e ao estabelecimento de parâmetros para análise do próprio processo de mudança. Se a princípio as práticas tinham o professor-pesquisador como interlocutor exclusivo (explícito), outras, com outros

³² Quando a pesquisa fora realizada, uma das autoras era professora da turma.

³³ Esse processo foi relatado na íntegra na dissertação à qual já fizemos referência, trabalho que foi posteriormente publicado (MORETTO, 2013).

interlocutores possíveis, foram emergindo, durante a pesquisa, na observação da prática e na reflexão sobre ela.

Com o propósito de que o trabalho com a escrita não se restringisse unicamente a uma tarefa a ser entregue ao professor, que muitas vezes se torna o único leitor das redações escolares, buscamos compreender como a participação de um outro sujeito empírico ativo como interlocutor poderia contribuir para que o aluno pudesse considerar, ainda que mais no âmbito do uso do que da reflexão, a propriedade fundamental e intrínseca da língua: a *dialogicidade*.

Dessa forma, percebemos que era necessário analisar as condições de produção e propor atividades em que os sujeitos interagissem uns com os outros, em seus textos escritos, de forma que essa escrita se tornasse significativa para o sujeito e para o outro. Buscamos desenvolver propostas de trabalho com o texto que considerassem o seu leitor, bem como o seu funcionamento no contexto social, em situações concretas³⁴.

No presente artigo, optamos por apresentar o processo de escrita coletiva de um e-mail para uma escritora de livros paradidáticos, processo esse que se mostrou bastante interessante para elucidar o trabalho de linguagem que se torna possível em sala de aula quando o professor sugere práticas de escrita que têm uma função social para além da mera tarefa escolar.

As interlocuções na escrita de um e-mail: o que escrever? para quem? como?

Numa das salas de aula pesquisadas, tentando proporcionar uma situação de produção que fosse significativa para os alunos e que gerasse diferentes possibilidades de interlocução, pensamos em convidar uma autora de livros juvenis que retratam o dia-a-dia dos adolescentes para uma entrevista. Nosso principal objetivo, para além da realização da entrevista (que por si só já seria significativa), era o estabelecimento de um processo de interlocução entre os alunos e um interlocutor que estava fora da sala de aula.

A professora-pesquisadora entrou em contato com uma autora cujos livros haviam sido lidos pelos alunos no semestre anterior, para verificar a possibilidade dessa interlocução. A partir do aceite da autora, a atividade foi proposta aos alunos. Para iniciar esse trabalho, os

³⁴ Uma das atividades propostas foi publicada em MORETTO (2009).

alunos foram divididos em grupos e a eles foi dada a tarefa de enviar um e-mail à professora com a sugestão de um texto de convite à autora. Um dos e-mails recebidos dizia o seguinte.

Hi, teacher!
Vou mandar para vc a carta da T.

T.
Somos alunos do [nome do colégio] de [cidade]
Estamos lendo seus livros e achamos interessante e divertido.
Por isso, queremos lhe convidar para vir a escola para conversarmos sobre seus livros.

Um abraço,
F., M., M., F.

Percebemos que, no momento em que os alunos passam a escrever para um sujeito específico, sabendo que há possibilidade de resposta, esse interlocutor interfere de tal forma na escritura do texto que ele passa a ter as marcas da interlocução. Podem-se perceber essas marcas, por exemplo, no texto do e-mail acima. Nele, há duas mensagens – uma destinada à autora (texto para ser avaliado pela professora) e outra como um bilhete para a professora. É interessante destacar a posição que os alunos assumem quanto aos dois interlocutores explícitos. Quando eles escrevem diretamente para a professora, percebem-se traços de informalidade, como a palavra “você” abreviada (vc), possível no gênero e-mail e para esse interlocutor. A informalidade, aspecto discutido inclusive em sala de aula, justifica-se pela intimidade entre os sujeitos. Por outro lado, quando se dirigem a uma pessoa que ainda não conhecem, autora de livros, o grupo busca utilizar uma variedade de prestígio, notada em trechos como “*queremos lhe convidar*”, e evita o uso de abreviações.

Tem-se aí um indício de que o interlocutor influencia decisivamente nas escolhas do que e do como dizer. Afinal, uma autora normalmente é uma pessoa que utiliza uma variedade prestigiada, mais próxima da norma padrão, que é considerada modelo nos textos escolares, e essa é uma imagem que os sujeitos aprendizes incorporaram ao longo de sua trajetória escolar.

Outro indício dessa influência pode ser percebido a partir de um episódio interativo em sala de aula. Após ter recebido por e-mail as sugestões dos alunos, os textos foram impressos

e levados para a sala de aula. Então, um representante de cada grupo foi convidado a ler em voz alta a sua sugestão de convite à autora.

Após a leitura, os alunos elaboraram um e-mail coletivo que a professora escreveu na lousa. Apresentaremos, então, parte desse episódio interativo em que os alunos apresentam sugestões, discutem sobre o “como dizer”, refletem sobre o registro linguístico, criticam e, também, ensinam³⁵.

G.: Professora, queremos convidá-la para fazer uma visita na nossa escola.

Prof.: Queremos convidá-la para[

G.: [Gostaríamos de convidá-la para fazer uma visita a nossa escola =

G.A.: = dar-nos uma palestra.

L.: Mas ela já vai dar uma palestra.

G.L.: Acho que não fica legal colocar para fazer uma visita na nossa escola porque já tá no primeiro parágrafo. Poderia ser para fazer uma visita para nós.

G.: Para nos fazer uma visita.

O.: Fazer uma visita a nossa unidade de estudo.

B. C.: É melhor a do O.

G.: Por ser uma 5ª série, (.) acho que ela vai desconfiar que são pessoas mais adultas que estariam fazendo. Porque, tipo... (.), não tô falando que o O., (.) o O. é uma pessoa boa, mas acho que ela iria pensar que seriam pessoas mais adultas, linguagem mais culta.

G.A.: Tem que colocar palavras mais de crianças.

((O. não se mostrou satisfeito))

G.: Eu acho que ela iria estranhar que você... ()

Prof.: É, no e-mail existe a informalidade, vocês lembram?

J.E.: Pro, abrevia aquele “você”, então.

Prof.: Depois eu abrevio.

((O. insistia))

T.: O., não é uma linguagem certinha que temos que usar, se fosse uma carta, tá certo, mas isso é um e-mail. O e-mail é informal.

G.A.: É. (.) Por isso que podemos colocar “você”, abreviar...

³⁵ Na transcrição do episódio interativo, os nomes encontram-se abreviados e há marcas para indicar: [falas simultâneas; = falas imediatamente consecutivas; () falas inaudíveis; (.) pausas; ((gestos ou outros detalhes do contexto.

No trecho acima, percebe-se que os alunos estão interagindo diante da proposta de produção, tentando adaptar a linguagem ao seu interlocutor. A tentativa de alguns para utilizar uma linguagem mais próxima da formal deve-se ao fato de o sujeito empírico ser, no caso, uma autora de livros. Durante o episódio, nota-se que os alunos a todo momento buscam e discutem formas mais “adequadas” de dizer, a partir das representações que têm do interlocutor. Essa consideração torna-se mais explícita no enunciado de G. Quando o aluno menciona “*Por ser uma 5ª série, acho que ela vai desconfiar que são pessoas mais adultas que estariam fazendo*”, ele antecipa as representações do interlocutor em relação a eles, isto é, os valores que precedem as respostas do interlocutor e que, de certa forma, sancionam as decisões antecipadoras dele. Bakhtin (1992) já afirmava que, ao construir um enunciado, o enunciador procura defini-lo de maneira ativa e, de certa forma, antecipá-lo. Essa resposta antecipável, de acordo com o autor, exerce uma ativa influência sobre o enunciado. Dessa forma,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Outra questão é a de que tais antecipações mostram a distância que o locutor supõe existir entre ele e o seu interlocutor. Apesar de G. assumir a posição de quem dita e criticar O. por utilizar palavras não comuns no dia-a-dia como “*unidade de estudo*”, ele também utiliza um registro mais formal, como se observa em “*Gostaríamos de convidá-la para fazer uma visita*”. Sua própria escolha em “*Gostaríamos de convidá-la*”, já implica a suposição da distância entre ele e a escritora, pois, se G. fizesse um convite a um amigo, provavelmente não utilizaria tais recursos lingüísticos.

Além disso, no enunciado “*Porque, tipo... (.), não tô falando que o O. (.), o O. é uma pessoa boa, mas acho que ela iria pensar que seriam pessoas mais adultas, linguagem mais culta*”, chamamos a atenção para a glosa no início da fala de G. Depois que G. disse “*Por ser uma 5ª série (.), acho que ela vai desconfiar que são pessoas mais adultas que estariam fazendo.*”, ele se autocorrige, provavelmente em função da interlocução que ali se estabelecia com O.

Além disso, normalmente, os adolescentes são reconhecidos como grupo pelo uso de gírias e informalidade. Aqueles que, por ventura, utilizarem-se de uma linguagem mais formal correm o risco de serem considerados *pedantes* pelo grupo em que estão inseridos. Ao mencionar, então, “*o O. é uma pessoa boa*”, G. tenta desfazer a possível imagem de *pedantismo* no grupo em que estão inseridos. E,

ao enunciar essas palavras, G. também tem em mente as representações que O. teria dele no momento em que profere tal discurso.

Portanto, remetemo-nos à questão da compreensão responsiva ativa que “[...] nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta” (BAKHTIN, 1992, p. 291). O que o sujeito espera não é um outro sujeito passivo que duplicaria seu pensamento, mas uma concordância, uma execução, uma discordância... tornando toda palavra preche de resposta.

O discurso não implica, portanto, transmissão de A para B, mas a consideração da alteridade entre os participantes do diálogo. Para Bakhtin, é por meio da palavra que nos definimos em relação ao outro, ou seja, ela “[...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 112).

Porém, embora o outro seja fundamental para mostrar que o eu, produtor de textos, não está sozinho, de acordo com Possenti (1995), ele não é suficiente para apagar o eu. Apesar de nossas falas estarem sempre atravessadas pelas falas dos outros, é preciso considerar que, em toda enunciação, “[...] é visível o discurso do outro, mas também é visível o trabalho do eu” (POSSENTI, 1995, p. 48). A presença do outro não é, então, suficiente para apagar o eu, mas apenas suficiente para mostrar que o eu não está sozinho. Há, de certa forma, um trabalho do sujeito na sua função de falante sobre a linguagem. Por exemplo, quando G.A. menciona “*Tem que colocar palavras mais de crianças*”, a aluna faz uma reflexão sobre a escrita do texto em função do seu interlocutor. Mas, ao fazer isso, o sujeito opera um trabalho (também subjetivo) sobre a língua. O texto a ser produzido deveria utilizar uma linguagem formal, em função de seu destinatário. Porém, essa escrita teria que ter, para a aluna, as marcas de um discurso “infantil”, ou melhor, “adolescente”, que caracterizaria seus locutores.

Há que se considerarem, ainda, as reflexões acerca do respectivo gênero. De acordo com Bakhtin (1992), conforme comentado anteriormente, todo locutor recebe não somente as formas da língua, mas também as formas de enunciado, os gêneros discursivos, indispensáveis às relações sociais. As diversas formas de dirigir-se ao outro determinam a diversidade desses gêneros discursivos. O outro também possibilita que o gênero não tenha uma forma padrão, sendo, pois, constitutivo da situação. Além disso, ao estar associado às práticas sociais, o gênero é mais maleável, conforme se pode observar ao final do episódio, quando eles conversam sobre a informalidade do e-mail e o fato de poder abreviar “você”.

Para Bakhtin (1992), todo discurso é atravessado por outros discursos, por vozes sociais, movimento que faz emergir a interlocução, mas, diante de nossas análises, há que se considerar a importância de um sujeito empírico como interlocutor nas relações de ensino. A existência desse sujeito empírico que, mesmo distante do ambiente escolar, participe como interlocutor das propostas de produção de textos pode interferir no processo, proporcionando aos sujeitos uma variedade de interlocuções e possibilidades de reflexão, de um trabalho linguístico e discursivo que nunca aconteceria numa “mera” redação escolar nos moldes tradicionais.

Houve interação em torno da proposta, discussão, envolvimento, sem contar que a professora-pesquisadora não era apenas aquela que conduzia o trabalho, mas intermediava a relação entre eles e a autora dos livros. Ela não era somente aquela que avaliaria a produção, mas um interlocutor que cumpre uma outra função além daquela que lhe é atribuída. Quando F. e seu grupo, por exemplo, escrevem dois textos – um à autora e outro à professora –, a professora é colocada numa posição de respondente. Os alunos viam a possibilidade de resposta. O desenrolar da atividade da forma como foi feita possibilitou essa interlocução entre professor e aluno, numa situação *real* de comunicação, para além da sala de aula. A partir dessas reflexões, conforme as palavras de Geraldi (1997), acreditamos que ser professor

[é] ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (GERALDI, 1997, p. 112)

Como mediadora, a professora ocupava diferentes lugares naquela instituição e junto àqueles alunos: era professora de português e professora de inglês. Nota-se que, mesmo diante de um exercício proposto na aula de língua portuguesa, no e-mail enviado por um dos grupos, os alunos colocam-na na posição de professora de inglês, cumprimentando-a com um “*Hi, teacher*”. Ao colocarem a professora de português na posição de professora de inglês, isso pode indicar que os alunos a consideram mais maleável e menos rígida nas aulas de inglês. São múltiplas as possibilidades, múltiplos os sentidos que podem emergir nas palavras, na interlocução...

Desse momento de interlocução e discussão, produziu-se um e-mail coletivo que foi enviado à autora de livros mencionada. Dois dias depois que o e-mail havia sido enviado, chegou a sua resposta:

Gente, adorei o convite! É a primeira vez (em 17 anos) que sou convidada “oficialmente” pelos alunos! Bacana, viu?
No dia marcado com a Professora M. estarei aí e bateremos um papo bem legal, combinado?
(trecho do e-mail da autora)

Observamos que, ao escrever seu e-mail, os alunos buscavam, como já mencionamos, utilizar uma linguagem mais próxima da formal, refletiam sobre os aspectos linguísticos e discursivos a partir das representações que tinham de seu interlocutor: uma autora de livros.

No entanto, no e-mail enviado por ela, as palavras e expressões utilizadas adquirem as marcas de um discurso adolescente como em “*Bacana, viu?, [...] bateremos um papo bem legal*”. A autora também escreve de acordo com as representações, com a imagem que tem de seus interlocutores adolescentes. Novamente, há indícios de que é em razão do outro que organizamos nosso discurso. E, se o outro participa da organização do nosso discurso, ele também é constitutivo de nosso pensamento, nossas ações.

Ainda algumas considerações

Embora o trabalho descrito neste texto tenha acontecido há alguns anos, continua valendo a afirmação de que o gênero e-mail ainda não tem como circulação o ambiente escolar (pelo menos, de forma oficial, ou como conteúdo de ensino) por não se caracterizar como um gênero didatizado. Muitas vezes, esse gênero até aparece nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mas, normalmente, o trabalho desenvolvido em sala de aula em torno desse gênero textual transforma-se em um exercício escolar (a compreensão de texto de um modelo desse gênero proposto pelo livro didático ou a produção de texto unidirecionada tendo em vista a avaliação do professor). Não há, quase sempre, uma produção com direito a resposta.

A escola, ainda muito apoiada nos moldes tradicionais de ensino, presa ao ensino de normas e regras, ao ensino da norma padrão, ainda não abriu espaço para a entrada de alguns gêneros como objetos de ensino, de interlocuções possíveis. Pudemos verificar que o trabalho

com esse determinado gênero permitiu uma reflexão ao redor do próprio gênero, bem como de suas características estruturais.

Além de permitir momentos de interação em sala de aula e de interlocução a partir do respectivo gênero, o e-mail de confirmação da vinda da autora à escola permitiu-nos encadear uma outra atividade: a formulação de uma entrevista, que surtiu outras possibilidades de interlocução e de discussão sobre um gênero discursivo, desta vez oral. Os gêneros orais, embora presentes diariamente no cotidiano dos alunos, em geral, não são considerados um objeto de ensino. O papel da escola, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral com as quais já estão habituados, para confrontar com outras formas institucionais, mediadas e reguladas por restrições exteriores, como é o caso da entrevista.

A partir dessas reflexões, consideramos que o aluno não pode ser visto como um receptor passivo de informações, e o professor um transmissor de conhecimentos que, muitas vezes, não permite o avanço necessário em relação ao funcionamento linguístico. Observando esses momentos de interação, percebe-se o quanto uma aula que permita tais discussões a partir das práticas sociais é necessária no contexto de sala de aula.

A interação foi oportunizada em vários momentos do trabalho: na escrita dos e-mails pelos grupos, na escrita do e-mail coletivo (com discussão pelo grupo), no envio à escritora, na sua resposta, na preparação e realização da entrevista. Conforme já apontamos, para Vigotski, a construção do conhecimento se dá no espaço intersubjetivo, pela mediação de muitos outros – sujeitos, textos... –, de muitas formas – face a face, por escrito, oralmente, com o uso de instrumentos como o computador, a internet... Houve interação e interlocução entre os pares com a professora, a escritora. E, principalmente, as atividades foram significativas para todos. Os textos foram escritos para alguém, com uma finalidade, dentro de uma prática (não apenas escolar).

Um trabalho baseado nas relações intersubjetivas, nos gêneros do discurso como algo vivo e dinâmico e relacionado às esferas de atividade prática dos sujeitos, no uso anterior à reflexão sobre a língua, na escrita como algo relevante para a vida, foi enfatizado.

Ao convocar a participação do grupo, a professora abre espaço para instaurar um certo modo de interlocução. Devolve-se a palavra ao aluno e, nesse espaço, encontram-se novos lugares, novas posições.

Nesse processo não se transformaram apenas as atividades. Transformaram-se os alunos, a professora e a pesquisadora. A professora se permitiu ocupar muitos outros lugares, os alunos, no conjunto das atividades propostas ao longo do ano letivo, puderam escrever e conversar com alguém com quem nem sonhavam, fazer amizades à distância ou escrever seus próprios livros para que fossem realmente lidos por outros. Professora e alunos puderam e quiseram conversar sobre as produções. Houve diálogo e possibilidade de resposta, reciprocidade – processo coletivo e prazeroso de produção de conhecimentos, de sentidos.

Referências

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: Geraldi, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Em aberto* (Educação Básica: a construção do sucesso escolar), vol. 11, n. 53, 1992.

_____. Fracasso-Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: *Em aberto*, ano 17, n. 71, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 9. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In: Brandão, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: *Revista Educação - Lev Vigotski*. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. IN: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. Práticas de produção de textos na escola. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. n. 7. Campinas: Unicamp/Funcamp/IEL, Jan/Jun. 1986.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. IN: ALENCAR, E. S. de (Org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*. n. 50. Campinas: Papirus, 2000.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, L. F. V. *A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escola*. *Dissertação de Mestrado*. Belo Horizonte: FAE/ UFMG, 1991.

_____. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. IN: ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autentica/ CEALE/FaE/UFMG, 2003.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. IN: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

MARIN, A. P. *Fracasso escolar e políticas públicas: a ampliação do ensino fundamental*. 2011. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Texto disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/119.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2015.

MENEGASSI, J. R. A influência do interlocutor na produção de textos. In: *Revista Unimar Maringá*, vol. 19, n. 1, 1997.

MORETTO, M. Aula de português: um espaço para o dialogismo. In: *Leitura Teoria & Prática*, v. 27, p. 71-76. Campinas: ALB, 2009.

_____. *A produção de textos na escola e o processo de interlocução*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.

_____. *Produção de textos em sala de aula: momento de interação e diálogo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Cadernos Cedes*. n. 24. Campinas: Papirus, 1991.

POSSENTI, S. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. In: *Alfa: Revista de Lingüística: A análise do discurso*. São Paulo: Editora UNESP, vol. 39, 1995.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: Brait, B. *Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. São Paulo: Pontes, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. IN: BRANDÃO, Z. (Org). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente – O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 4. ed. Org. M. Colle et al. Trad. J. Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SUSTENTÁVEL: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA³⁶

Oziel Pereira da SILVA³⁷

Janete Silva dos SANTOS³⁸

Resumo: O presente texto faz uma breve reflexão teórica, mediante revisão bibliográfica, sobre o ensino de língua materna (LM) concernente à abordagem gramatical e à análise linguística, pontuando aspectos que contribuíram para a mudança de paradigma envolvendo tal temática, apresentando ao final uma atividade realizada numa turma de 9º ano do ensino fundamental. Recorrentes, nas últimas décadas, discussões envolvendo a educação linguística da prática tradicional resultaram em mudanças que enriquecem o estudo da língua(gem) praticado na escola. Desse modo, contribui com discussões sobre o ensino sustentável de LM, pontuando como a prática da Análise Linguística (AL) pode ressignificá-lo substancialmente.

Palavras-chave: Educação linguística sustentável. Prática tradicional. Análise linguística

Abstract: *The present paper carries out a theoretical reflection, through literature review, on the mother language teaching concerning the grammatical and linguistic analysis approach, pointing out aspects that contributed to the paradigmatic shift involving such theme, concluding with an activity performed by a 9th grade elementary school class . Discussions involving the linguistic education of the traditional practice, recurrent in the last decades, resulted in changes that enriched the study of language carried out in school. Thereby, it contributes to discussions on sustainable education in the Mother Tongue by showing how the practice of Linguistic Analysis can provide a substantial new significance level.*

Keywords: *Sustainable language education. Traditional practice. Linguistic analysis*

³⁶ O presente trabalho foi apresentado no I Simpósio de Língua e Literatura do Tocantins (SILLETO) em 2013 e está inserido no grupo de pesquisa LES (Linguagem, Educação e Sustentabilidade) da Universidade Federal do Tocantins/ UFT, *campus* de Araguaína, estado do Tocantins.

³⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura-PPGL/UFT, *Campus* de Araguaína-TO-Brasil. Email: ozielcnn@hotmail.com

³⁸ Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp). Docente do PPGL-UFT, *campus* de Araguaína-TO-Brasil. Bolsista de produtividade em pesquisa da UFT. Email: janetesantos@uft.edu.br

Introdução

A educação linguística na atualidade requer a assunção de novos paradigmas de ensino, de uma abordagem da língua como prática social, conforme defendido pela Linguística Aplicada (PEREIRA e ROCA, 2011), cujos gêneros discursivos selecionados para reflexão também dialoguem com a vivência real dos alunos. O que ele faz com a linguagem no cotidiano? De que atividades prático-sócio-discursivas participa? Como levar para a sala de aula práticas de linguagem presentes na vida do aprendiz em outros contextos, a fim de otimizar dialeticamente sua inserção em outros ou novos gêneros discursivos [socialmente mais prestigiados inclusive]? Tais questionamentos, apesar de não nos propormos a respondê-los no presente ensaio, orientam a perspectiva da discussão apresentada nas seções mais adiante, assim como a de um breve exemplo de proposta de AL aplicada em sala de aula do ensino básico.

Considerando que diferentes concepções de língua(gem) norteiam o ensino de língua em cada época e/ou espaço, é relevante historicizar, mesmo que sucintamente, alguns percursos e percalços dessas noções e práticas na abordagem feita durante a escolarização dos sujeitos. Desde que o ensino de língua portuguesa passou incisivamente a ser debatido nas décadas de 70 e 80 do século passado, principalmente por não apresentar resultados satisfatórios quanto ao aprendizado de práticas de leitura e escrita (cf. PIETRI, 2012, p. 18-35), um questionamento tem se tornado recorrente: “Como trabalhar o conteúdo gramatical de modo a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, sem que isso signifique perpetuar a tradição normativa?”.

Assim, o entendimento de como ocorre o desenvolvimento dessa competência vai variar segundo as concepções pelas quais são estudados os fenômenos linguísticos. Desse modo, desde a segunda metade do século XX, tem havido uma dicotomização/polarização quanto ao estudo desse aspecto. Geralmente, tem-se, de um lado, uma postura mais tradicional que tenta manter o *status quo*, em nome da preservação e da valorização dos bons hábitos de linguagem [construídos sob a noção de “certo” e “errado”] e que, por isso mesmo, faz uso de uma metodologia que privilegia o ensino prescritivo das formas linguísticas [à parte do texto], com vistas a um melhor domínio do código pelo aluno, visto como um sujeito determinado à normatização linguística para almejar reproduzir com desembaraço os discursos autorizados a fim de chegar também ao restrito direito à voz. Do outro, tem-se uma proposta que intenta

superar os fracassos resultantes da utilização da concepção tradicional de ensino de língua, pois agora o aprendiz é projetado como um sujeito linguisticamente agente nas práticas sociais. Nessa outra proposta, a fim de promover a sustentabilidade de um ensino efetivo, que assuma o sujeito-aprendiz como totalmente integrado ao mundo através de seus atos de linguagem, tendo, por isso, direito a uma aprendizagem sustentada para o exercício da cidadania mediada pelas práticas de linguagem, as atividades de *reflexão* sobre a língua [epilinguísticas] sobrepõem-se às de *definição*, *classificação* e *exercitação* [metalinguísticas] (BRASIL, 1998 p. 29).

Oriunda do contexto ambiental, a sustentabilidade desejada no contexto educacional define ao menos sete princípios: (i) profundidade, (ii) durabilidade e (iii) amplitude, (iv) justiça, (v) diversidade, (vi) engenhosidade e (vii) conservação (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 24) , para se pensar uma gestão escolar ou uma educação escolar (incluímos aqui a educação linguística) sustentável. Tais princípios não serão todos desdobrados nesta reflexão, mas os pontuamos como possibilidade de se pensar aspectos fundamentais da prática educacional na educação linguística que se pretenda sustentável.

Para exemplificar, vejamos a aplicação de pelo menos três desses princípios no ensino de língua, pois considerados o tripé básico da sustentabilidade (ARAÚJO; SANTOS; DIFÁBIO, 2012) nas ações humanas para o bem comum, seja no contexto ambiental, seja no contexto educacional, uma vez que, nesse tripé: “A liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro.” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 11). Eis esse caráter tridimensional para uma gestão sustentável da aprendizagem: (i) o princípio da profundidade instiga a escola (e o docente tem lugar de destaque aqui) à recusa de um ensino artificial, que não agregue valor à continuidade promissora de descoberta pelo aprendiz, que tenha sido instigado por um ensino impactante que descortine para si novos horizontes de descobertas (inclua-se aqui a própria formação do professor feita pelas instituições de ensino superior). De tal princípio decorre um outro: (ii) o da durabilidade do aprendizado, no sentido de ser substancial e permanente a ponto de capacitar o aprendiz (estudante ou docente em formação) a reformulá-lo se preciso for, visto que a vida requer capacidade de se avaliar as mudanças e as necessárias adaptações que o sujeito precisa manifestar e/ou operar no meio em que vive. Tais propósitos requerem também a observância do (iii) princípio da amplitude que, no ensino da língua, apontaria, a

nosso ver, para uma formação linguística global e que se difunde para os vários setores da vida do sujeito aprendiz, mesmo que situada apenas no âmbito da língua materna.

Tal perspectiva forneceria, ao formando, dispositivos para perceber a língua não como um produto parado no tempo e no espaço, mas como uma prática, isto é, a prática da linguagem. Outrossim, urge que a linguagem seja considerada em sua dimensão heteróclita (sem a divisão entre *langue* e *parole*), como já defendia Saussure no Curso de Linguística Geral (2006). Essa dimensão da linguagem reconhece que ela envolve diferentes aspectos que constituem e afetam o ser humano (mental, físico, biológico, antropológico, sócio-cultural-ideológico etc.), não podendo, assim, restringir-se o ensino de língua a fórmulas de etiqueta de uma variedade apenas, como pretendeu o ensino normativista tradicional, mas como um processo dinâmico sujeito a contínuas alterações e adaptações.

Nesse sentido, compreender os recursos que a língua(gem) põe a seu dispor bem como os equívocos que ela também lhe impõe ajudam a deixar o estudante mais preparado para as manobras textuais-discursivas no meio em que vive, o que será crucial para que não apenas seja capaz de fazer valer sua voz nos embates discursivos como também ser capaz de ajudar a dar voz a sujeitos invisibilizados ou em maior desvantagem social, o que decorre das limitações destes últimos em inserções de variadas práticas de linguagem que norteiam as relações de poder em sociedade, práticas que os interpelam de um modo ou de outro, ou seja, dando-lhes voz ou negando-lhes.

Em outras palavras, nessa perspectiva de educação linguística, ganham força a rejeição à superficialidade no ensino, a recusa a um mecânico e restrito aprendizado, válido apenas para trânsito na escola, mas nem tanto fora dela, fugacidade incompatível com as exigências contemporâneas, pois tal limitação trará consequência negativa para os sujeitos, já que não terá (ou terá pouca) aplicabilidade efetiva na complexidade da vida social do aprendiz, afetando outros sujeitos. Desse modo, a reflexão sobre a linguagem necessita de estar amplamente articulada aos usos concretos, considerando os impactos da competência linguístico-discursiva adquirida ou desenvolvida na vivência escolar, os quais poderão configurar-se mais ou menos positivos ao longo da vida do estudante, dentro e fora da escola, a depender da qualidade de um ensino norteado por princípios efetivamente sustentáveis. Nessa linha, o paradigma tradicional de abordagem da língua não se sustenta. Para ser sustentável, a educação linguística na escola precisa querer problematizar os objetos reais, como a língua em uso, devendo, conseqüentemente, partir de princípios que preparem

progressiva e amplamente, e para além da superficialidade, os aprendizes para mobilizar com desenvoltura e agenciamento a língua nos gêneros discursivos de que participam/participarão, a fim de melhor posicionarem-se nos embates sociais mediados pela linguagem.

Assim, buscando-se uma reflexão substancial sobre a linguagem no contexto escolar, nas atividades de sala de aula, o trabalho com os elementos gramaticais deve visar não à memorização, mas à compreensão dos sentidos dos textos, os quais medeiam a relação entre as pessoas, a partir da função que neles desempenham, bem como à adequada utilização desses elementos nas produções textuais, sejam orais, sejam escritas. Essa proposta de renovação [à qual nos filiamos e que alcançou grande ressonância via PCN (BRASIL, 1998)] intenta uma substituição às atividades puramente gramaticais e é chamada de Análise Linguística (AL), pois não se atém apenas a alguns itens gramaticais, mas a tudo que é mobilizado na produção e recepção de enunciados/textos, mesmo que na unidade didática recortada pelo professor para tais atividades e reflexões, em dados momentos, haja o realce de determinados aspectos da língua(gem) em detrimento de outros, ao se refletir sobre os efeitos de sentido provocados na interação sócio-comunicativa via textos.

Entendemos que uma nova realidade para o ensino de língua materna, fundamentada nos princípios da AL, somente será possível se os professores forem devidamente orientados neste sentido na Formação Inicial, posto que apenas os profissionais autônomos, reflexivos, abertos a mudanças, com competências e habilidades de naturezas diversas serão capazes de romper com o tradicionalismo normativo-prescritivista.

Ensino tradicional-normativo: foco na metalinguagem

É sabido que, por anos a fio, sustentou-se entre nós um ensino no qual a linguagem era vista como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1996) e como mero instrumento de comunicação (MARCHIORO, 2010), o que resultou em muitos equívocos em relação ao desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos aprendizes. Mendonça (2007, p.100) nos lembra de que esse último tipo de concepção

[...] levava ao pressuposto [falso] de que esta [a língua] poderia ser estudada em suas partes estruturais. Logo, poderia ser aprendida como um quebra-cabeça a ser montado sintática e morfológicamente, partindo-se da análise dos elementos mais simples – fonemas, letras, sílabas, palavras – para os mais complexos – frases, períodos e textos. [acréscimo nosso]

Essa era a razão pela qual havia tanto interesse de seus proponentes em fazer com que os alunos aprendessem a terminologia gramatical. Da Alfabetização até o Ensino Médio (antigo 2º Grau), todas as atividades propostas pelo professor tinham como finalidade maior o ensino das unidades mínimas da língua: o fonema, a palavra, etc.. A metodologia obedecia a disposição dos conteúdos fixados nos manuais de gramática [sequência cíclica e cumulativa]³⁹, desconsiderando, desse modo, os fatores que não se encontram inseridos em sua divisão clássica, dentre os quais: o estudo do texto [sob a perspectiva dos gêneros textuais], a situação de produção de linguagem, os interlocutores, a linguagem como ato de fala etc.

Fato curioso, porém, é que o interesse pela padronização da língua, pelo estudo metalinguístico de suas unidades perdura até nossos dias, em que boa parte dos professores de língua portuguesa ainda se vale de conceitos e de metodologias que pouco [ou quase nada] acrescentam ao desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos discentes (cf. ANTUNES, 2007, p. 57-63). Consequentemente, o ensino da língua se torna engessado e descontextualizado, pendendo ainda para a descrição gramatical fundamentada nos grandes escritores literários, e não nos usos reais. Entende-se, assim, que o equívoco básico dessa abordagem reside não em ensinar a norma padrão, mas sim em como a efetivar, ou seja, ainda ocorre por meio da memorização da teoria e de repetitivos exercícios de fixação [desvinculados de qualquer relação com os aspectos interacionais, discursivos e enunciativos da linguagem] a serem futuramente cobrados em um processo avaliativo (cf. Antunes, 2003, p.31)

Análise linguística: uma tentativa de rompimento com a prática tradicional-normativa

O modelo de ensino abordado no tópico anterior começou a ter suas “verdades” questionadas com maior intensidade nas décadas de 80 e 90 do século passado. Naquela época, estudiosos como Geraldi (2004), Franchi (1991,1992), Possenti (1996, 2004),

³⁹ Sobre a organização cíclica e cumulativa dos conteúdos, ver Mendonça (2006). É igualmente significativo conferir outro texto, da mesma autora (2007) para uma melhor compreensão do ensino praticado na época em relação aos objetivos gerais, à seleção dos conteúdos e aos instrumentos de avaliação.

influenciados pela ciência linguística, começaram a manifestar insatisfação, bem como a propor uma revisão teórico-metodológica para o ensino de língua portuguesa, devido aos poucos resultados apresentados pelos alunos na aprendizagem das competências básicas de leitura e produção textual (MENDONÇA, 2007, p.100). Constatou-se, enfim, que o ensino teórico-normativo não favorecia a compreensão dos mecanismos funcionais da língua e, muito menos, substanciava as competências discursivas e textuais dos falantes.

Atualmente, ecoam vozes de outros estudiosos igualmente interessados em questionar a tradição normativa de ensino de língua, bem como em propor alternativas conceituais e metodológicas que orientem o professor, dentre eles: Antunes, 2003 e 2007; Bagno, 2007; Silva, 2011; Costa Val (2002); Mendonça (2006; 2007).

Considerando-se que o objetivo é desenvolver as habilidades de leitura e escrita em língua materna, deve-se propor um ensino que reflita sobre o uso, partindo-se de enunciados concretos, pois, como explica Bakhtin (2006, p.125):

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

Os postulados bakhtinianos, desde que começaram a figurar nas discussões sobre o ensino de língua materna [década de 80], foram fundamentais para o início de uma nova realidade. Para o filósofo russo, o aspecto formal da língua não é o mais importante, mas seu caráter interacional-enunciativo-discursivo, resultante de situações concretas de interlocução e materializado nos gêneros do discurso.

Além das contribuições das ciências linguísticas para a reformulação do ensino de língua, de que falamos inicialmente, outro marco significativo que contribuiu para a construção de uma nova realidade do ensino de língua materna foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 90, também do século passado⁴⁰. Em síntese, Silva e Tavares (2010) afirmam que tanto estes quanto aquelas,

têm oferecido alternativas para o estudo da gramática na escola. Refutam a doutrina tradicional de identificação de regras e categorias gramaticais em

⁴⁰ Vale ressaltar que na atualidade já se trabalha em novas diretrizes para o ensino com novas reflexões sobre os direitos de aprendizagem do aluno.

níveis de estudo da língua inferiores ao texto, como os da palavra e frase, comuns às aulas de língua materna no Brasil. (p.20)

Segundo se depreende das palavras do autor, a orientação dos PCN (BRASIL, 1998) é que o texto, não a frase, seja a unidade de análise dos fenômenos da língua e, a partir dele devem ser propostas abordagens mais profundas, envolvendo, dentre outros, os aspectos semânticos e pragmáticos. Logo, as práticas escolares precisam estar articuladas em três eixos: prática de leitura, produção e prática de análise linguística (BRASIL, 1998, p.35), esta última, objeto de estudo deste trabalho. Antes de nos determos nos pormenores de nosso estudo, convém lembrar que

O estudo de gramática não é desautorizado pelas diretrizes curriculares, ainda que, em escolas ou em cursos de formação docente, possamos escutar a afirmação “a gramática não deve mais ser ensinada em aulas de língua materna.” (SILVA, 2011, p. 25).

O que os PCN propõem, na verdade, é uma reformulação teórico-metodológica no ensino dos conteúdos gramaticais, que deve priorizar a reflexão e não a memorização. Assim, levar adiante a discussão “[...] se há ou não necessidade de ensinar gramática [...] é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como⁴¹ ensiná-la.” (BRASIL, 1998, p.28).

A expressão *Análise Linguística* (AL) foi usada, primeiramente, por Geraldi (2004) no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, quando da primeira edição da coletânea, de 1984, intitulada *O texto na sala de aula*. Em seu artigo, o autor propunha uma nova abordagem de estudo/ensino da gramática na qual teria prioridade, não a metalinguagem descontextualizada, de frases inventadas, mas um ensino efetivamente fundamentado no texto e que priorize a reflexão sobre as formas linguísticas [suas funções] e, de igual modo, a importância destas para a construção dos sentidos nele contidos. Em nota, adverte:

[...] a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. [...] O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2004, p. 74)

⁴¹ Uma explicação detalhada de cada um desses aspectos pode ser encontrada em Silva (2011).

Compreende-se, das palavras do autor, que, nesse primeiro momento, a AL tinha como finalidade levar o aluno a refletir sobre o emprego dos elementos gramaticais em seus textos [mediante trabalhos de reescrita], com vista a atingir seus objetivos juntos aos leitores. Não era suficiente, portanto, concentrar o trabalho apenas sobre os aspectos sintáticos e ortográficos. (cf. MENDONÇA, 2006, p. 205).

Reinaldo e Bezerra (2011, p.15) afirmam que a perspectiva inaugural de Geraldi foi ampliada:

[...] nos anos 80 e 90 do século XX, verificamos que o conceito de análise linguística evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita e produção do texto (anos 90) e na correção e reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua (anos 2000).

Das palavras das autoras é possível entendermos que aquilo que nos anos 80 do século passado era visto inicialmente como alternativa para levar o aluno ao domínio da escrita, nos dias atuais tem se ampliado também ao estudo descritivo da língua.

Elas afirmam, ainda, que a prática de análise linguística varia de acordo com a tendência teórica adotada pelo pesquisador (estruturalismo, gerativismo, funcionalismo), isto é, há diferenças de compreensão sobre “como se faz” análise linguística para cada uma dessas correntes teóricas (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20). Em relação às vertentes funcionalistas [vertente à qual nos filiamos], asseguram que elas

também descrevem a língua, mas, diferentemente das estruturalistas e gerativistas, consideram as funções da linguagem e de seus elementos fônicos, gramaticais e semânticos, com o objetivo de verificar como as estruturas linguísticas conduzem à eficiência comunicativa entre os usuários da língua. Ou seja, a observação da forma linguística está associada à identificação do seu uso e de sua função nas práticas comunicativas, assim, a expressão análise linguística remete à descrição das formas da língua em seu uso e funcionamento.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a AL considera o sujeito como participante ativo do processo de interlocução e visa ao seu desenvolvimento linguístico-discursivo, mediante práticas contextualizadas de ensino. Entretanto, a realidade da sala de aula vai além das discussões teóricas. Juntamente com esse movimento de renovação, de reformulação, de reestruturação do ensino de língua, vieram os conflitos, as incertezas, as inseguranças, etc. quanto à condução do processo ensino-aprendizagem. Como bem afirmam Silva e Tavares

(2010, p.19): “*Um grande desafio no ensino de língua materna ainda é o trabalho com o conteúdo gramatical.*” [grifo nosso]. O problema se agrava ainda mais porque

[...] os PCN (Brasil, 1998; Brasil/SEMTEC 1999) orientam para o que deve ser feito, condenando as práticas definidas como tradicionais e, portanto, assentadas ao longo do tempo como legítimas no espaço das aulas de Língua Portuguesa, sem, contudo, oferecerem de modo mais concreto os caminhos possíveis, coerentes com novos objetivos e diferentes concepções de linguagem. (SILVA; BARBOSA; SILVA, 2009, p. 129-30)

A afirmação veiculada acima é verdadeira, mas é também verdadeira a premissa de que não podemos emperrar nossa prática pedagógica, ou continuar reproduzindo a prática tradicional, simplesmente porque os documentos oficiais falham em não oferecer exemplos de “como” se faz AL. Embora a mudança prevista para a prática pedagógica seja “gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás” (MENDONÇA, 2006, p. 225), é preciso buscar alternativas...

Entendemos que, mesmo não desconsiderando as questões conflitantes que envolvem a construção das identidades docentes, e que entram em confronto com seu trabalho real, cada profissional deve refletir sobre sua própria prática, apropriando-se de “saberes plurais” (cf. TARDIF, 2002, p.54; LEAL, 2009, p. 1306), bem como necessita procurar ser autônomo e criativo quanto àquilo que ensina. Evidentemente que a inquietação, a insegurança e a dúvida são parte do processo, mas poderiam ser atenuadas se, já na formação inicial, os futuros professores tivesse sido instrumentalizados quanto ao trabalho [reflexivo] com o conteúdo gramatical. Na realidade, pouco ou quase nada de inovador é discutido ou proposto quanto a esse aspecto em muitos cursos de graduação, a depender do lugar onde tais cursos se realizam.

Exemplo de prática de AL

Selecionar práticas de linguagem produtivas para reflexão em sala de aula também deve ser uma preocupação importante na didática do professor, considerando sempre o nível de ensino em que atua, a fim de promover uma educação linguística sustentável. Desse modo, assim como práticas de linguagem mediadas por gêneros de maior prestígio, as práticas de linguagem da vivência (mais familiar ou mais concreta) dos alunos devem também ter lugar de destaque no ensino de língua. Neste tópico [mesmo correndo riscos por nossa opção!!] apresentamos, com base em Bezzerra e Reinaldo (2013), um sucinto exercício de prática de

AL que, mesmo mesclando perspectivas ainda tradicionais com encaminhamentos mais atuais de análise, pode ser vista, ou mesmo criticada, como uma, dentre outras, possibilidade metodológica de ensino⁴² no nível fundamental. Segundo as autoras, nessa metodologia mesclam-se atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Portanto, conforme defendem, o interesse recai sobre a abordagem dinâmica do conteúdo gramatical propriamente dito. Assim, vale esclarecer, o leitor não encontrará uma análise descritiva detalhada e aprofundada dos gêneros textuais apresentados, nem, ainda, uma proposta de produção textual, o que poderá ocorrer numa outra oportunidade. Com base nas autoras, interessa-nos também mostrar que há outras possibilidades de se estudar os recursos gramaticais sem, necessariamente, ater-se à prática memorístico-normativa, mesmo recorrendo-se em algum momento a tópicos clássicos, por eles fazerem parte do conhecimento mais assentado na experiência docente.

O texto multimodal (audiovisual, por isso não temos como registrá-lo efetivamente aqui) de que nos servimos para a atividade de reflexão linguística (ou AL), mediante questionamentos abaixo, está efetivamente integrado às práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos com os quais um dos autores do presente artigo trabalha. São textos que provocam seu imaginário de modo prático, pois é uma linguagem contemporânea que, por isso mesmo, incorpora questões ideológicas de seu contexto, cujo questionamento pode ser ampliado pelo docente a fim de criticar valores desfavoráveis ao exercício mais justo da cidadania. A atividade proposta foi desenvolvida, por um dos autores do presente texto, em uma turma de 9º ano (de uma escola pública situada no interior de um estado da região Norte), a partir da apresentação de dois vídeos assim especificados: (i) Anúncio do veículo “Camaro”, com *box* apresentando suas características/qualidades; (ii) Música “Camaro amarelo”, da dupla Munhoz e Mariano, transcrita no anexo. Ressaltamos que, neste artigo, implementamos as questões a fim de apresentar uma melhor exemplificação ao professor da escola básica.

⁴²Sugere-se conferir Reinaldo; Bezerra (2011), para conhecimento de outra perspectiva de se fazer análise linguística, segundo concepção dessas autoras: *Análise linguística como descrição*.

Conteúdo gramatical: Estudo do Predicado

- D) O principal objetivo dos anúncios publicitários é influenciar os consumidores a adquirirem bens e serviços que facilitem suas vidas e também lhes possibilite conforto e comodidade. Observe o filme a seguir, bem como a letra da música do anúncio, e amplie sua reflexão por meio das questões propostas abaixo.
- 1) Que relação existe entre as características do *Camaro* apresentadas no *box* e as imagens do vídeo?
 - 2) Além de informar, que outro objetivo pode estar implícito na divulgação das características do veículo?
 - 3) Considerando-se a letra da música, o que fica implícito quanto à visão do eu lírico em relação às mulheres? Que palavras contidas na letra da música e como as relações entre elas apoiam sua interpretação? A que categoria gramatical pertencem tais palavras?
 - 4) “Agora eu fiquei doce”
 - Tradicionalmente, diz-se que a forma verbal sublinhada, mormente quando analisada de modo isolado, está no tempo passado. Entretanto, no enunciado acima ela tem efeito de um momento presente, podendo, inclusive, ser substituída por ‘sou/estou’. Que elemento dessa oração é responsável por isso? Por quê?
 - 5) No texto/contexto que sentidos sugerem as expressões “fiquei doce”; “Tô tirando onda” e “Tô na grife”? Para você, que valores sociais são evocados por essas estruturas linguísticas no contexto da música e da publicidade?
 - 6) Ainda em “[...] eu fiquei doce”, gramaticalmente se diria que doce é uma forma linguística classificada entre os adjetivos que, por isso, caracteriza ou qualifica o substantivo, mas sintaticamente predica o sujeito (eu). O verbo responsável pela ligação entre essas duas formas da língua (eu/doce) expressa que idéia (ação, estado etc)? Dada a idéia provocada pelo verbo utilizado, que tipo de predicado é formado? Se necessário, consulte uma gramática para descobrir os clássicos tipos de predicado.
 - 7) No primeiro verso da 2ª estrofe (sem contar com o refrão), o uso da forma verbal no tempo passado nos oferece que indicação sobre o eu lírico, em relação à pessoa amada? E, nesse caso, que tipo de predicado se configura?

8) O uso da forma verbal, também no passado, no segundo verso da mesma estrofe, permite-nos (re)construir sentidos de que tipo de sentimento da moça em relação ao eu lírico?

Como se pode notar pelas questões propostas para a reflexão dos alunos sobre o filme da propaganda (que aqui não se pode retratar) e pela letra da música (ver anexo), esse breve exemplo nos permite reiterar que uma proposta com atividade de AL pode ajudar a instigar com mais aprofundamento e permanentemente o estudante a perceber melhor a dinâmica da língua, para além de uma visão superficial, estática e engessada de gramática e de língua, pois tal modo de reflexão mais desejável atualiza a linguagem vista como prática social que reflete, constrói ou desconstrói valores ideológicos de diversas ordens, uma vez que é efetivada por sujeitos interlocutores situados sócio-historicamente. Como tanto a música (em especial a letra analisada) como o vídeo apresentado na aula com a publicidade do carro (camaro amarelo) _ que aqui não temos como mostrar _, eram textos familiares aos estudantes, não foi difícil envolvê-los, e avançar na reflexão sobre a língua e suas potencialidades, com a proposta de análise linguística da letra da música, fornecendo dispositivos de reflexão objetivando ampliar seu raciocínio concernente não apenas às informações explícitas, mas às implícitas, como as questões ideológicas. O uso de texto multimodal com tema da vivência dos estudantes foi um atrativo para o tipo de problematização que propusemos, isto é, de se refletir, mediante a AL, sobre ideologias que perpassam os textos/discursos que nos cercam ou nos afetam, sejam os discursos das linguagens orais ou escritas, sejam os discursos das linguagens híbridas ou cinéticas.

Reiteramos que, nesta seção, apenas relatamos brevemente uma atividade efetuada em sala como parte do trabalho docente, de um dos autores do presente ensaio, na educação básica, apenas para substanciar a discussão teórica aqui apresentada. Mesmo considerando que tal proposta esteja sujeita a críticas por ainda manter alguns pontos associáveis a práticas tradicionais, acreditamos que reflete nosso esforço em exercitar propostas de análise textual-discursiva mais promissoras no trabalho de sala de aula.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste trabalho objetivaram problematizar o ensino de língua materna naquilo que acreditamos ser o seu principal dilema: Como ensinar o conteúdo gramatical de forma contextualizada e reflexiva, de modo que ele contribua para a competência linguístico-discursiva dos discentes?

O tom incisivo de nossas afirmações poderia ter levado o leitor a pensar que estaríamos lançando sobre os professores de língua materna a responsabilidade do pouco avanço nas mudanças, o que não foi nosso propósito, pois reconhecemos que estes se esmeram para fazer o melhor que podem. Todavia, consciente ou inconscientemente, estão muitas vezes apenas reproduzindo o que aprenderam durante suas jornadas escolares. Como ressalta Mendonça (2007, p. 99), não há, por trás de seus procedimentos, [...] uma “mente sádica” que queira dificultar a vida do aluno, mas a crença genuína de que eles levam ao domínio da norma-padrão e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto. No entanto, há uma constatação que precisa ser levada a sério: não há mais razão justificável para continuarmos insistindo em uma metodologia que privilegia apenas o estudo da terminologia gramatical desvinculada dos contextos de uso da língua, ignorando as múltiplas dimensões que esta possui.

Considerando-se as discussões apresentadas, acreditamos que a prática de AL seja a alternativa capaz de ressignificar o ensino de língua portuguesa de forma sustentada. Em tese, pode-se afirmar que estudar a língua sob a ótica da AL é ir além do caráter meramente classificatório empregado na gramática normativa, pautado num ensino superficial, fugaz e restrito da língua, por isso insustentável para as exigências contemporâneas. É proporcionar ao aluno a observação dos rearranjos da língua, fazendo-o perceber que há formas variadas de construir sentido e de desenvolver sua capacidade sócio-comunicativa, dentro ou fora da escola.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, M. Z. F; SANTOS, J. S; DIFABIO, E. H. As distâncias entre as políticas linguísticas e as práticas pedagógicas docentes: um olhar sob a ótica da sustentabilidade na educação. *In: Anais do II CIDS* (Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística). UFPA, Belém, PA. São Luís: EDUFMA, 2012, pp. 1846-1861.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. Gramática do texto, no texto. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: CE/SENPE, 1991, 39 p.

_____. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 22, p.9-39, 1992.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HARGREAVES, A; FINK, D. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEAL, Susana Mira. Ser professor... de português: Especificidades da formação dos professores de língua materna. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/Gipdae/congresso/.../pdfs/t3/t3c92.pdf>> Acesso em: 13/08/2012.

MARCHIORO, Marina Zvierikovski. A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

_____. Análise Linguística: Por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

PIETRI, Emerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs). **Ensino de língua**- Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 18-37.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 3ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero**. In: VI SIGET, 2011, Natal. Caderno de Programação e Resumos do VI SIGET. Natal, 2011. Disponível em <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20\(UFCG\)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20\(UFCG\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20(UFCG)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20(UFCG).pdf)> Acesso em 11 set 2013.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, L. H. O; BARBOSA, E. P. S; SILVA, E. T. Análise Linguística no Ensino Fundamental: Professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, W. R; MELO, L. C. (Orgs). **Pesquisa & Ensino de língua materna e literatura**: Diálogos entre formador e professor. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

SILVA, W. R; TAVARES, E. Prática de análise linguística em abordagens didáticas interdisciplinares. In: _____ SILVA, W R; SILVA, L. H. O. (Orgs). **Como fazer relatórios de pesquisa**: investigações sobre o ensino e formação do professor de língua materna. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa In: **O ensino de língua portuguesa no 2o. grau**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 1996, p. 107-156.

Anexo

Camaro Amarelo
(Munhoz e Mariano)

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do dododo doce, doce [2x]

Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo...

Quando eu passava por você
Na minha CG você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava...

Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
Tô na grife, tô bonito, tô andando igual patrão

Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo...

E agora você vem, né?
E agora você quer, né?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher! (2x)

Quando eu passava por você
Na minha CG você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava...

Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
Tô na grife, tô bonito, tô andando igual patrão

Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero

Quando eu passo no Camaro amarelo...

E agora você vem, né?
E agora você quer, né?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher! (2x)

Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo...

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do dododo doce, doce

FORMAÇÃO ÉTICA NOS PCN-TEMAS TRANVERSAIS: O (DES)CONTROLE DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS

Louise Medeiros PEREIRA⁴³

Washington Silva de FARIAS⁴⁴

Resumo: Neste artigo, discutimos como os PCN-Ética, enquanto instrumento da política educacional do Estado brasileiro, buscam controlar os sentidos da ética tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar. Para tanto, respaldamo-nos no campo teórico da Análise de Discurso de linha francesa, na sua vertente pecheutiana. O trabalho demonstra que o discurso sobre a ética textualizado nos PCN tende à fixação de certos sentidos acerca dos valores éticos que inscrevem o sujeito escolar em uma discursividade já pronta e inquestionável, configurando-se o ensino da ética mais como transmissão valores (conteúdos) do que como possibilidade de reflexão sobre eles.

Palavras-chave: Discurso. Ensino. PCN. Ética.

Abstract: *In this article, we discuss how the National Curriculum Parameters-Ethics, as an instrument of education policy of the Brazilian State, tries to control the senses of ethics in view of its approach in the context of school education. Therefore, the study is supported in the theoretical field of French Discourse Analysis, in its Pêcheux line. The paper demonstrates that the discourse on ethics textualized on the National Curriculum Parameters tends to the fixing of certain meanings about the ethical values that inscribe the school subject in a ready and unquestionable discourse, setting the ethics of education more as transmission values (content) than as possibility of reflection on them.*

Keywords: *Discourse. Education. The National Curriculum Parameters. Ethics.*

⁴³Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa –PB, Brasil. Endereço eletrônico: louise_mp@hotmail.com

⁴⁴Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor efetivo do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e membro do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Pós-Letras) da mesma instituição. Endereço eletrônico: washfarias@gmail.com

Considerações iniciais

Desde o final da década de 1990, diversas instâncias responsáveis pela educação no Brasil vêm sendo orientadas pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, a despeito de seu caráter não obrigatório, funciona como uma espécie de currículo nacional, “um referencial comum para a educação escolar no Brasil” (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, ao situarem-se como uma orientação oficial que busca padrões gerais de qualidade para a educação básica em todo o país, consideramos os PCN como uma “prática política de regulação social” (SANTIAGO, 2002), investida da pretensão de produzir o domínio do governo sobre as práticas educativas e que busca o controle e a regulação das formas de (se)significar (d)os sujeitos brasileiros.

Os PCN tiveram sua primeira versão publicada em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e, conforme o documento, foram criados a partir de estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros realizados pela Fundação Carlos Chagas e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Além de orientar a elaboração do currículo, os PCN intentam orientar a produção de material didático, a ação do professor e dos profissionais da educação, o que incide diretamente sobre o aluno, que recebe, a partir da leitura, interpretação e prática do professor, um conjunto de valores.

Inicialmente, foi formulada uma versão preliminar dos PCN, que passou por um processo de discussão de âmbito nacional durante os anos de 95 e 96, a qual contava com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais, membros de conselhos estaduais da educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Todavia, militantes de movimentos em prol da educação não concordam que houve essa efetiva discussão no âmbito nacional com a sociedade e com os professores.

Conforme o documento, os parâmetros deveriam ser capazes de “orientar o ensino fundamental de forma a *adequá-lo* aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras”. (BRASIL, 1998, p. 49, grifo nosso) Sendo assim, constituem uma política curricular que visa adequar/encaixar o ensino fundamental aos moldes do Estado.

Os PCN-Temas Transversais, nosso objeto de investigação, também nasceram como produto de uma política curricular e foram criados pela constatação de uma suposta lacuna nas

disciplinas regulares no tocante às temáticas sociais, isto é, constatou-se que o saber escolar não estava integrado aos saberes do cotidiano social, o que caracterizava um descompasso entre os objetivos anunciados para uma educação comprometida com a formação do cidadão crítico, autônomo e atuante e o que era proposto para alcançá-los no currículo tradicional. Dessa forma, justificam-se as “questões urgentes”, de abrangência nacional, propostas pelos PCN-Temas Transversais, que não vinham sendo contempladas nas áreas já existentes, mas que, pela sua importância, deveriam ser partes integrantes destas e/ou acoplados a elas. De acordo com aquele documento, as questões como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, estão diretamente relacionadas com o exercício da cidadania e devem necessariamente ser inseridos no currículo escolar. Dentre as “temáticas sociais urgentes” dos PCN, destacamos, neste trabalho⁴⁵, a *ética*, que, no terreno da educação, surge como exigência legal, passando a ser um tema obrigatório para a educação nacional.

A formação ética sempre esteve presente na escola (ainda que mais como moral do que como ética), fazendo parte daquilo que se conhece como o “currículo oculto”, isto é, um saber que se transmite por meio das práticas, mas que não se declara como conteúdo de ensino. A partir da elaboração dos PCN-Temas Transversais, no entanto, a ética se materializa como política explícita do Estado, fato que instaura um interessante debate, visto que obriga a tematizar algo que há algumas décadas era dado simplesmente por suposto.

Ao mesmo tempo, devido à falta de elaboração social e escolar dos dizeres sobre a ética, até hoje, não se sabe ao certo o que é a ética para o Estado brasileiro, o que este sinaliza como forma de individualização e de socialização ética dos sujeitos escolares, como se ensina e como se aprende esse objeto. Presenciamos, então, uma intensificação do discurso sobre a ética, que apresenta uma ampla heterogeneidade, mas que é apagada, sob os efeitos da ilusão de completude e de homogeneidade, fazendo com que o dizer se apresente coerente e transparente, o que neutraliza as diferentes posições de sentido reconhecidas em todo e qualquer discurso.

⁴⁵Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, defendido sob orientação do segundo autor, em 2014, no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG.

No entanto, a observação das discussões teóricas do discurso sobre a ética permite-nos afirmar que, sobre esse tema, há um confronto de sentidos, envolvendo um jogo discursivo heterogêneo, o que nos motiva a levantar uma série de questionamentos: Nos PCN, que sentidos têm a questão ética: é *conteúdo* a ser transmitido ou é um *valor* a ser construído? Em relação à formação ética, esta é abordada enquanto transmissão de conteúdos (*repetição formal*) ou experimentação de valores/sentidos (*repetição histórica*)?

Em face desses questionamentos, e na tentativa de entender a produção de efeitos de sentidos do discurso oficial do Estado brasileiro sobre a ética e seu ensino, neste artigo discutimos de que maneira os PCN-Ética, enquanto instrumento da política educacional do Estado brasileiro, busca controlar/regular os sentidos da ética tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar. De modo específico, buscamos entender como se define a formação ética tendo em vista a questão da transmissão empírica e formal de conteúdos e da experimentação histórica de valores/sentidos.

Adotamos, portanto, princípios e procedimentos do campo da Análise de Discurso de linha francesa, pois, a nosso ver, as questões da ética e da formação ética podem ser pensadas além do caminho trilhado pela filosofia, em que se apregoa substancialmente a tarefa de cuidado de si, de autogoverno como um elemento (trans)formador de identidades e de direcionamento de conduta e comportamento. Defendemos, pois, que uma abordagem discursiva da formação ética pode favorecer outras possibilidades de leitura, enfatizando a constituição dos sentidos e dos sujeitos em sua relação com o Estado.

Ética, Discurso e Ensino

De acordo com Waksman (2002), a educação moral⁴⁶ sempre teve um lugar na escola como conteúdo do currículo oculto. Todavia, no Brasil, a partir do momento em que a ética foi incluída oficialmente no currículo, o lugar da educação moral às instituições educativas aparece na forma de demanda explícita. Isso faz com que se obrigue a se instituir como tema algo que há por muito tempo era dado como hipotético, implícito às práticas educativas. Essa autora situa o problema da educação moral dentro do contexto da educação laica e apresenta,

⁴⁶ Note-se que as expressões “ética” e “educação moral”, nesse texto, são tomadas como sinônimas.

em uma exposição rápida, abordagens distintas, a partir das quais são embasadas as propostas atuais de formação ética numa perspectiva filosófica.

Segundo a autora, a abordagem liberal da ética, representada pelo pensamento de Durkheim no início do século XX, apregoa que a moralidade é uma regra determinante da conduta humana e a escola o lugar onde esta moralidade deve atuar intensamente para que o comportamento e a disciplina dos alunos sejam formatados conforme parâmetros socialmente admitidos como bons. Esta perspectiva reduz o arbítrio individual, estabelecendo um modelo de educação consolidada na autoridade e na disciplina, cujo modelo de cidadão socializado é baseado nos valores “próprios” da comunidade em que a escola se insere.

Uma outra abordagem da ética diz respeito à defesa da “clarificação de valores” – expressão designativa de uma metodologia de educação moral que defende o intercâmbio e o respeito às diferentes concepções de modo de vida, recusando a existência de princípios éticos universais e de hierarquias de valores. Segundo essa tradição, “a luta pela diversidade, pelo respeito às diferenças, leva a recusar a ideia de que a instituição escolar imponha um modo qualquer de vida boa”, já que este tipo de educação diz respeito às famílias e não à escola. (WAKSMAN, 2002, p. 19). A ética, nesse caso, relaciona-se à moral autônoma, na qual as normas são livremente consentidas, passando a serem respeitadas em função de relações de respeito mútuo entre indivíduos e guiadas pelo princípio da reciprocidade.

Assim, as propostas atuais de formação ética são articuladas a partir de duas problemáticas principais: a da doutrinação de valores e a do relativismo absoluto. Sobre essas duas abordagens, antagônicas, Cenci (2002) afirma que, se a ética historicamente teve de fazer frente ao relativismo e ao dogmatismo em suas mais variadas formas, o seu ensino se depara com problemas da mesma ordem.

Nessa rede de memória da ideia de ética, em que se esta constitui pelas relações antagônicas entre prescrição/submissão e subjetivação/resistência, se imbricam imagens de sujeito determinadas por esse contraditório processo. Assim, o antagonismo nas relações afeta a própria constituição do sujeito ético, que se vê individuado diante das formas de constituição do Estado, mas que por outro lado, pode resistir à moral.

No entanto, embora a ética diga respeito às ações, ao comportamento humano – distinguindo o que convém fazer ou obter para um indivíduo, um grupo ou para todos os homens – pensá-la somente nesse aspecto seria reduzi-la a uma interpretação imediatista e estritamente pragmática. É nesse aporte que Orlandi (2002) situa a ética numa perspectiva

discursiva e a coloca num lugar de destaque nos processos de significação. Sendo assim, a questão ética, para essa autora, é uma questão de interpretação, de produção da significação e não meramente uma questão da conduta (individual). Incide sobre a relação da língua (sujeita a equívocos) com a história na constituição dos sentidos e dos sujeitos, inscrevendo-se no confronto do simbólico com o político.

Nos processos de subjetivação a ética se individualiza em cada sujeito, produzindo a ilusão de que ela é uma questão pessoal, da conduta individual. A ética que aí se aparece como uma ética individual é parte de uma ideologia, a neoliberal. Para o analista de discurso, essa é uma representação da ética, produzida pela ilusão conteudista de uma consciência – ela também individual, mero mecanismo de internalização. [...] Se há princípio ético, em relação à linguagem, à significação, este não pode ignorar o fundamento da alteridade constitutivo de toda sociedade, na história. Ele não pode, então, ignorar a interpretação. (ORLANDI, 2002, p. 61)

A representação da ética individual constrói uma imagem de sujeito dono de sua vontade, origem de suas intenções, responsável pelo que diz. Todavia, o sujeito é impregnado de marcas do social, do ideológico e do histórico. O sujeito da linguagem é afetado, interpelado por questões éticas e políticas, inevitavelmente: “cada gesto de interpretação é feito de uma posição em que a ética já trabalha” (ORLANDI, 2002, p. 51). A questão da ética, portanto, se relaciona com a da interpretação, já que todo gesto de interpretação decorre de uma tomada de posição frente a uma escolha, que não é aleatória; desse modo, implica inclusão e exclusão de sentidos, identificação e rejeição de posições-sujeito.

Pensar a ética de maneira mais ampla, inclui ainda a questão da responsabilidade, mas não como uma questão individual – como pretende a perspectiva tradicional – e sim como da ordem da história e do social e da maneira como o sujeito se individualiza, em seus processos de identificação, significando e significado pelo Estado, pela ordem do político. A propósito disso, Orlandi aponta o antagonismo ao qual este sujeito está amarrado:

O Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Ele [o sujeito] se apresenta assim como uma “liberdade sem limites (democracia) e “uma submissão sem falhas” (todo sujeito é igual perante a lei). (ORLANDI, 2002, p. 48)

É por este viés que podemos observar a questão da “responsabilidade” do sujeito e pensar a relação dele com a língua, uma vez que essa liberdade e essa submissão são uma

forma de contradição pela qual o sujeito, para dizer o que “quer”, precisa se submeter à língua. Desse modo, a liberdade sem limites, que é direito do sujeito, se confronta com sua submissão sem falhas (dever) promovida pela individuação do Estado.

Entretanto, é através de um gesto, sociohistoricamente situado, que o sujeito se submete à língua(gem), mergulhando em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se (ORLANDI, 2012a). Pelo gesto, a interpelação do sujeito pela ideologia é elucidada e o efeito dessa interpelação resulta em um sujeito que se submete ao efeito de literalidade, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. Trata-se, neste caso, da evidência do sujeito e dos sentidos – “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’” aquilo que Pêcheux (2009, p. 146) denomina *o caráter material do sentido*.

Rejeitando o sujeito como origem, como essência, Pêcheux (2009) assume a questão da equivocidade da língua e considera o sujeito como posição, efeito ideológico: “é enquanto sujeito que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção” (p. 30) De acordo com o mesmo autor, a ideologia atravessa as relações de produção, através da interpelação, apresentando-se como estrutura-funcionamento pela qual se cria a aparência de naturalidade e continuidade que damos aos processos, entre eles aqueles nos quais/pelos quais se constituem sujeitos e sentidos.

A propriedade material dos sentidos é explicada a partir de dois conceitos fundamentais na teoria discursiva: *formação discursiva* e *formação ideológica*. Tendo natureza histórica e sendo inscrito na memória, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo socioistórico no qual as palavras são (re)tomadas. Dessa forma, as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes”. (PÊCHEUX, 2009, p. 147)

Neste âmbito, ao falar, o sujeito tem a ilusão (necessária) de ser dono do seu dizer, mas, na verdade, seu dizer está sempre envolvido pelo tecido socioistórico que se articula ao linguístico. Isso acontece porque, embora uma formação discursiva apresente uma regularidade característica e represente o lugar de constituição do sentido e de identificação do

sujeito (PÊCHEUX, 2009), não pode ser considerada homogênea, pois possui fronteiras frágeis que permitem a penetração de discursos oriundos de outras formações discursivas, com os quais se relacionam harmônica ou conflituosamente. Por possuírem fronteiras fluidas, as formações discursivas são instáveis, heterogêneas e esta heterogeneidade é marcada pela possibilidade de falha nos processos de interpelação-identificação, nunca perfeitos em sua realização. Ou seja, os processos de interpelação-identificação não são totais ou completos, uma vez que cada sujeito identifica-se de forma diferenciada com a forma-sujeito de uma FD, o que acarreta diferentes posições (de) sujeito dentro de uma mesma FD.

O sujeito representado pela perspectiva da ética como transmissão de valores se produz pelo efeito da evidência dos sentidos produzidos pelo imaginário, pela ideologia. Esta produz sentidos evidentes e o sujeito ao se relacionar com a realidade é afetado pelos sentidos já-lá, reproduzindo-os sem os questionar, ignorando o processo histórico-ideológico de constituição dos mesmos. Por outro lado, a ética discursivamente representada como processo de significação, leva em conta necessariamente o sentido, o sujeito e a interpretação, descortinando, dessa maneira, a evidência dos sentidos. Nesse sentido, o sujeito ético para se constituir deve-se submeter ao jogo da língua na história, ao simbólico, na produção de sentidos e de valores. Diferentemente do sujeito produzido pela representação de ética enquanto um valor fixo a ser transmitido, que o tomando como evidente, não leva em conta a historicidade, não promove a reflexão dos sujeitos de ensino para a construção de valores.

Dessa forma, quanto à formação ético-moral, concordamos com Orlandi (2012b) que, através da educação, podem-se criar condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impedem de colocar-se de modo crítico frente à realidade que os cercam. A esse propósito, a mesma autora critica o ensino pautado na repetição formal, isto é, a técnica de reproduzir frases, exercícios gramaticais que não historicizam, que não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva (ORLANDI, 1998).

Considerando a questão da formação ética, podemos dizer que o ensino orientado pela “repetição formal” tende a inscrever o aluno em uma memória ética já dada, em uma rede de filiação ético-moral predefinida pela escola, isto é, favorecendo assim a estabilização de valores ético-morais. Com isso, tolhe-se o espaço para alunos e professor constituírem sentidos para si mesmos, negando o lugar do equívoco, recusando que os sentidos podem ser outros, isto é, não aceitando que a escola é o lugar de interpretação. No entanto, compartilhamos com a autora o fato de que é preciso atravessar esse efeito ideológico e

trabalhar a “repetição histórica”, de modo que se que promova a inscrição dos sujeitos na historicidade dos valores/sentidos. Isso permite que os aprendizes acessem os discursos que sustentam valores para refletir e não apenas para reproduzi-los.

Relacionando esse viés com os sentidos-valores éticos e morais no contexto da educação, podemos afirmar que a pedagogia escolar tradicional é perpassada por uma relação de imposição-submissão de/a valores, mas que, a partir da pedagogia da transformação, se pode evidenciar a autonomia do sujeito face aos valores estabelecidos. Feitas essas considerações, vejamos, em nossa análise, como se define a formação ético-moral no discurso político dos PCN.

Sentidos da ética e de sua abordagem escolar nos PCN

O nosso corpus, conforme já mencionado, é constituído de modo geral pelo texto do documento PCN-Ética – tomado como materialidade significativa, por meio do qual será possível observar o funcionamento do discurso do Estado. Este documento, destinado ao ensino fundamental, é dividido em duas partes, precedidas de uma *apresentação*. Na primeira, define-se o tema “ética”, descrevendo-o e referenciando-o aos valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Defende-se a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças. Após essas reflexões de cunho geral, são feitas considerações de ordem psicológica, procurando apontar o papel da afetividade e da racionalidade no desenvolvimento moral da criança e analisar o processo de socialização do aluno e as diversas fases de seu desenvolvimento. Finalizando a primeira parte, são apresentados os objetivos gerais da proposta de formação ética dos alunos. A segunda parte do documento, que é voltada para os quatro primeiros anos do ensino fundamental, trata de conteúdos de ética relacionados a *respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo*; além disso, discute a característica “complexa” da avaliação da formação ética e apresenta orientações didáticas gerais.

Levando em consideração a especificidade de cada uma dessas partes, serão assumidos para análise, em função do objetivo deste artigo, recortes que tematizam os sentidos da ética e da formação ética. Dessa maneira, tomaremos a primeira parte do documento como lugar propício à observação dos sentidos de ética, uma vez que nesta é abordada a definição do tema

ética, bem como sua relação com os valores que orientam o exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

Da segunda parte do documento serão extraídos os recortes caracterizam o gesto de interpretação do documento sobre a formação ética, uma vez que neste momento são abordados “conteúdos” relacionados à ética (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo), à avaliação, bem como fornecidas orientações didáticas gerais.

Para iniciar nossa análise, situamo-nos na seção intitulada “Importância do tema”. Nesta, o documento descreve a emergência histórica do tema ética e faz referência aos valores que orientam o exercício da cidadania. A discussão do tópico é aberta incitando-se uma pergunta: “Como devo agir perante os outros?”, que se trata, segundo o documento, de uma questão central da Moral e da Ética. Em seguida, na seção destacada, o documento define estes dois termos a fim de diferenciá-los, mas ainda sem pontuar o que de fato se considera como “importância do tema”.

R1

Moral e ética, às vezes são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). (p. 49)

R2

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tem de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. (p. 49)

Como se pode observar em R1, o documento estabelece três relações de sentido para ética: 1) ética e filosofia da moral, 2) ética e conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional 3) ética e princípios que dão rumo ao pensar sem prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Como

demonstrado em R2, o documento adere ao terceiro sentido, afirmando que seu objetivo é *propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas*. Desse modo, o documento mostra-se contrário à formação discursiva moralista, a qual apresenta como característica a prescrição de *regras precisas e fechadas* (R1), pressupondo atividades que levam o aluno a pensar a partir de *receitas prontas* (R2).

Entretanto, rapidamente acontece um deslizamento de posição do documento que afirma assumir, ainda em R2, a sinonímia dos termos ética e moral e o emprego da expressão *educação moral* – clássica na área de educação. Faz-se primeiramente uma tentativa de diferenciação destes termos, sendo explorados alguns de seus sentidos, para então optar-se por assumir a sinonímia dos dois, que serão utilizados no documento ora um pelo outro, ora como um termo composto. Ao tomar como sinônimos, produz-se um efeito de conformidade dos sentidos, que faz emergir um discurso conflituoso, polêmico e contraditório.

A isto se segue uma rápida ilustração do relativismo histórico da moralidade e da ética, levando à conclusão de que *um currículo escolar sobre ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola*. (p. 49) O documento sugere, assim, um efeito de historicização do tema, situando-o como resultado da mediação entre o espaço discursivo pedagógico e o social e histórico:

R3

Outro exemplo ainda: na idade Média, a tortura era considerada prática legítima, seja para a extorsão de confissões, seja como castigo. Hoje, tal prática indigna a maioria das pessoas e é considerada imoral. Portanto, a moralidade humana deve ser enfocada no contexto histórico e social. Por consequência, um currículo escolar sobre a ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola; no caso, o Brasil do século XX.

Essa reflexão, ainda de acordo com o documento (R4), poderia ser feita a partir de uma perspectiva antropológica e sociológica, mas, como os PCN teriam por objetivo “o exercício da cidadania”, desloca-se a reflexão para o campo do jurídico:

R4

Tal reflexão poderia ser feita de maneira antropológica e sociológica: conhecer a diversidade de valores presentes na sociedade brasileira. No entanto, por se tratar de uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Nela encontram-se elementos que identificam questões morais.

Tomando como *imperativa a remissão à referência nacional brasileira*, o sentido de ética é controlado-regulado, de início, por sua referência a valores morais abstratos e ideais identificados na CF e por uma relação de coerência lógica entre valores morais e decisão ética, já que nela seriam encontrados *elementos que identificam questões morais* (R4), o que é reiterado no recorte abaixo:

R5

A ideia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta [ética] de como agir perante os outros recebe uma resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia. O pluralismo político, embora refira-se a um nível específico (a política), também pressupõe um valor moral: os homens têm direito de ter suas opiniões, de expressá-las, de organizar-se em torno delas. Não se deve, portanto, obrigá-los a silenciar ou a esconder seus pontos de vista; vale dizer, são livres. (p. 49)

Em R5 se pode constatar um gesto de interpretação sobre a ética e a moral sustentando uma imagem idealizada do sujeito brasileiro e de sua realidade histórica: *todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno*; a ação moral implica *respeitar a dignidade*; os *homens têm direito de ter suas opiniões*.

Entretanto, conforme sugere Orlandi (2001, p. 34), cabe ao analista de discurso “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”. Assim, observamos que em R5, para além do que está sendo dito, reverbera um não-dito a respeito da realidade histórica concreta brasileira: as expressões privativas totalizantes *sem distinção, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia*, por exemplo, lembram que, no Brasil, há distinção quanto ao direito à dignidade, que há humilhação e discriminação, etc. Além disso, a própria seleção que se faz ao nomear apenas duas formas de discriminação – a de gênero (sexo) e etnia – também sugere um dado da realidade histórica

brasileira que o documento acaba revelando: apenas esses dois fatores de discriminação parecem ser reconhecidos então, ficando outras formas de discriminação não ditas.

Ao afirmar que *os homens são livres*, ainda em R5, a liberdade afirmada através da expressão *não se deve obrigá-los a silenciar ou esconder...*, mostra o funcionamento da negação, que implica um não dito que remete à memória da ditadura no Brasil, quando se era obrigado a silenciar certos sentidos. Além disso, embora desde o fim da ditadura militar o Brasil seja considerado como um país onde prevalece a livre expressão – direito “garantido” pela Constituição de 1988 –, permanece uma distância entre o que está escrito e sua implementação na prática. A afirmação sobre a liberdade dos homens em R5, assim, se confronta com o dito em R6 abaixo:

R6

Se os valores morais que subjazem aos ideais da constituição brasileira não forem intimamente legitimados pelos indivíduos que compõem este país, o próprio exercício da cidadania será seriamente prejudicado, para não dizer, impossível. É tarefa da sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam. E, decorrentemente, é também tarefa da escola. (p. 51)

Observamos que o documento, de início, assume que o objetivo do PCN é formar cidadãos e, na lógica da descrição dos recortes selecionados, a cidadania está condicionada “aos valores morais que subjazem aos ideais da constituição brasileira”. No discurso do documento, ser cidadão é ser responsável com a sociedade e respeitar a dignidade humana, conforme R5, mas, sobretudo, legitimar *intimamente* os valores morais da CF (R6). Desta forma, os PCN ancoram-se em trechos idealizados da Constituição, mantendo-se na mesma formação discursiva em que este documento se inscreve. Isto assinala, portanto, a manutenção e a circulação de uma rede de sentidos que se reiteram e vão direcionar o posicionamento ideológico dos PCN-Ética.

Nesse caso, a concepção de cidadania que subjaz é a que Stoer *et al* (2004) denominam de “cidadania atribuída”, na qual é sempre através do Estado, enquanto guardião da nação, ou em torno dos seus motivos e objetivos que se tem a atribuição da cidadania. Esta cidadania pressupõe a reprodução de valores/ sentidos pretendidos pelo Estado por parte dos sujeitos.

Já na segunda parte do documento, sobre os critérios de avaliação, afirma-se que o aluno deve ser capaz de atuar na escola, pautando-se por princípios da *ética democrática*.

R7

[Os critérios de avaliação] Deverão balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática.

R8

Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas; Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade; Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração.

De acordo com o documento, a *ética democrática* significa perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio, usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas, buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito, atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade e ainda participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo, participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração, reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça.

A *ética*, assim, adjetivada *democrática* (R7), também aqui é representada como objeto idealizado, aparecendo as relações e diferenças entre os indivíduos como questões de *comunicação, colaboração, sensibilização* (R8) etc., sem levar em conta os conflitos e as desigualdades reais. Também em contraste com esses enunciados acerca da atuação ética e democrática do aluno, ao afirmar que os critérios de avaliação propostos deverão ser entendidos como *índices de qualificação moral dos alunos*, os recortes discursivos de R9 a R12, que abordam os critérios de avaliação do documento, revelam uma representação passiva do aprendiz da *ética*, incapaz de atuar na escola senão com a intervenção/ajuda/orientação do professor:

R9

Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito. Espera-se que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia, a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão – ainda que mediante a intervenção do professor. (p. 77)

R10

Espera-se que o aluno saiba quais são os limites da escola, quem os determina e qual a sua finalidade, compreendendo que as regras devem ser instrumentos tanto para organizar a vida coletiva quanto para assegurar critérios de justiça e democracia. Da mesma forma, espera-se que, num processo de construção coletiva, e com a ajuda do professor, o aluno seja capaz de propor, avaliar e acatar regras para o convívio escolar da classe e da escola. (p. 77)

R11

Espera-se também que possa colocar seus pontos de vista e sugestões, argumentar em favor deles e acatar outros, tendo em vista o objetivo comum – ainda que com a ajuda do professor. (p. 78)

R12

Reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça. Espera-se que o aluno seja capaz de analisar, orientado pelo professor, situações que vivenciam dentro e fora da escola e/ou divulgadas pela mídia, detectando discriminações de vários tipos, avaliando-as e contrapondo-as à ideia de justiça. (p. 78)

O que temos nestes recortes são imagens de um sujeito aluno incapaz de produzir sentidos sem a orientação do professor. O professor é o mediador entre o conhecimento ético e o aluno; é ele quem controla a interpretação do aluno, quem administra a direção dos sentidos, que já é administrada pela instituição escolar e pelo Estado. Em outras palavras, sozinho o aluno não é capaz de *acatar* as soluções mais justas para os conflitos que vivencia, não é capaz de propor, avaliar e “acatar regras” para o convívio escolar, não é capaz de expor seus pontos de vista e argumentar em favor deles, etc. Ou seja, para agir segundo *princípios éticos*, o aluno deve sempre seguir a orientação do professor, representado como o sujeito ético em potencial, o dono do saber, da verdade, da justiça, representante, nesse caso do discurso do Estado.

O processo discursivo pelo qual o sujeito ético se constitui, na perspectiva do discurso dos PCN-Ética, processo realizado pela interpelação ideológica, ao mesmo tempo em que pretende propiciar a constituição dos indivíduos em sujeitos éticos, parece então bloqueá-la, mas criando a ilusão de autonomia para esse sujeito e de origem/fonte de seu dizer, de suas intenções, de sua vontade. O que vemos, portanto, é uma tentativa de incluir o aluno numa

autoria prevista (da escola, do Estado, dos PCN), ou seja, numa dada FD escolarizada, numa dada relação imposta pelo discurso escolar.

Nesse sentido, o discurso do documento sobre a formação ética que inicialmente parece querer contemplar a experimentação histórica de valores/sentidos, ao defender a reflexão, a argumentação, o diálogo, a justiça, o respeito mútuo, etc., mostra-se fortemente marcado por sentidos que tendem à estabilização e repetição de valores/sentidos. O sentido da formação ética produzido no documento consiste na intervenção do professor nos sentidos do aluno e, conseqüentemente, na interferência na constituição de sua identidade. Desse modo, a ética é um conteúdo que deve ser assimilado pelos alunos e a formação ética um processo de “transporte” de sentidos (ORLANDI, 1998), resultado de uma repetição formal, que leva sentidos de um discurso para outro com pouca possibilidade de ressignificá-los.

Considerações finais

O Estado brasileiro, através dos PCN-Ética, tomados como um de seus instrumentos de política educacional, busca controlar/regular os sentidos da ética tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar. Nessa pesquisa, observamos que o controle desses sentidos se estabelece à medida que o documento busca fixar certos sentidos para a ética e sua abordagem escolar (formação ética). Todavia, a partir da investigação dos processos discursivos que sustentam o discurso do documento em questão, procuramos desfazer essas evidências de unificação dos sujeitos e dos sentidos desmitificando a aparente representação estável e homogênea que o discurso do Estado tenta construir.

Observamos que existe um jogo discursivo entre as filiações que definem a ética, produzindo efeitos de sentidos múltiplos e variados, fazendo intervir sentidos contraditórios e conflitantes. Em alguns momentos superficiais, o documento representou a ética levando em conta a perspectiva da experimentação de valores, tomando-a como um valor passível de ser construído, portanto, contemplando a historicidade e a reflexão dos sujeitos de ensino. Vimos, inicialmente, um movimento de rejeição ao discurso da moral cujo elemento criticado era o fato deste prescrever regras restritas e fechadas, como se os princípios constituíssem receitas prontas, ou seja, o documento parecia considerar a ética como um “valor” a ser construído e não um “conteúdo” fechado a ser transmitido sem que houvesse a reflexão por parte do aluno.

Todavia, constatamos que ao rejeitar esse discurso, outras discursividades emergiram em pontos de equívoco do documento, na medida em que o discurso dominante observado tende a regular os sentidos da ética, tomando-a como um “conteúdo” que deve ser repassado do professor ao aluno a fim de que este tenha uma “boa assimilação” e “acate” o conjunto de regras propostos pela escola. Desse modo, a ética é caracterizada como algo estável, como disciplina cujo conteúdo deve ser assimilado e não construído pelo aluno, o que evidencia que esta se constitui em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação. Portanto, o aluno ético, no discurso oficial, não pode ser aquele que pensa, que reflete, que faz suas escolhas, e sim, aquele que conhece as normas estabelecidas pela escola, absorve-as e obedece.

Sendo assim, concluímos que a formação pretendida tende à estabilização e repetição de sentidos e de valores éticos, inscrevendo o sujeito em uma discursividade já pronta e inquestionável. Ancorado em discursividades que suturam o sentido da ética como um conteúdo, podemos afirmar que o documento trata-a como questão de ordem escolar e não como questão de ordem geral, social, ampla, fato que implica um apagamento da realidade histórica e política do país e a pacificação dos conflitos.

Por fim, as colocações feitas ao longo desse artigo ajudam a refletir sobre o modo como a formação ético-moral pode ser tratada em uma perspectiva discursiva: entendemos que uma educação que pretende a formação ética não deve buscar a construção de identidades e valores fixos, mas possibilitar o seu movimento, a fim de que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação e de sujeição a valores morais não refletidos. Isto é, a Escola deve criar condições para que o aluno possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam, como afirma Orlandi (1998). Dessa maneira, o aluno será colocado na posição de refletir sobre sua identidade escolar, mas também social, política, compreendendo que o equívoco, a incompletude, o sentido outro faz parte da constituição de sua subjetividade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

CENCI, Angelo V. Sobre a educação moral. In: PIOVESAN, Américo et al. (Org.) **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Inês Signorini (Org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Ética e política das línguas. In: **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 75-100.

_____. Sobre ética e significação. In: **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47-64.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Trad. Eni Orlandi et al, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo. *et AL* (Org.) **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 501-517.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. O lugar da cidadania. In: **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-96.

PESQUISADORES DA LINGUAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA

Ana Claudia Cunha SALUM⁴⁷

Resumo: Este texto tem como objetivo trazer o resultado de análise das tendências de pesquisas relacionadas às práticas de leitura, assim como as concepções de leitura que subjazem essas pesquisas. Para isso, são analisados alguns resumos de pesquisas científicas sobre estudos da linguagem, as quais tratam de diversos aspectos relacionados à leitura. Tais resumos encontram-se publicados no Caderno de Resumos de um evento nacional ocorrido no ano de 2009 em uma universidade particular de São Paulo. O propósito é promover uma reflexão acerca das concepções de leitura predominantes nos trabalhos de pesquisadores da linguagem, no sentido de problematizar as possíveis consequências dessas concepções para as práticas de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Representação. Desconstrução. *Différance*.

Abstract: *This text aims at bringing the analysis result of trends in researches related to reading practices, as well as conceptions of reading underlying these researches. Some summaries of scientific research on language studies, which deal with various aspects related to reading, are analyzed. These abstracts were published in the Book of Abstracts of a national event occurred in 2009 in a private university in São Paulo. The goal is to promote a reflection about the predominant conceptions found in these researches, in order to discuss the possible consequences of these conceptions to the reading practices.*

Keywords: *Reading. Representation. Deconstruction. Différance.*

⁴⁷ Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, desde 2012. Docente da Área de Línguas Estrangeiras no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil (CAP/Eseba/UFU). anacl70@yahoo.com.br. Pesquisadora Cnpq do Grupo de Pesquisa em Processos de Significação de Sujeitos e Espaços Escolares (GPPS).

Introdução: Leitura e interpretação como um movimento da *différance*

Sabe-se que o domínio da leitura é tido como essencial para que se obtenha sucesso na escola, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas. Para algumas concepções teóricas, como a sócio interacional e a cognitiva, por exemplo, a competência em leitura é concebida como um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade de o leitor criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto, construir significado, identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação.

Kato (1987) relaciona dois tipos de processamento de informação: um primeiro denominado processamento *bottom up* ou ascendente, em que o leitor não é concebido como sujeito ativo, uma vez que adquire a função de descobridor do significado que se apresenta inerente ao texto. Este processamento é compatível com uma visão estruturalista da linguagem, que concebe o texto como o único portador de sentidos. Segundo essa visão, há uma relação direta e transparente entre o sentido e as palavras ou as frases. Na concepção estruturalista, a leitura se apresenta *como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado* (KATO, 1985, p.62).

O segundo processamento foi baseado em Goodman (1988) e centrou-se nos fundamentos teóricos da psicologia cognitiva. Chamado de processamento *top down* ou descendente opõe-se radicalmente à postura anterior. O processo aqui é não-linear, analítico e dedutivo, isto é, caminha do todo para as partes e apresenta, ainda, a denominação de um bom leitor, como aquele que é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para interpretar um texto.

O leitor ideal, de acordo com Kato (1987), é aquele que consegue fazer uso dos dois tipos de processamentos, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto através da interação *texto x leitor x autor*. Nas palavras da autora: *o leitor proficiente é aquele que faz uso apropriado desses processos, o que o torna um leitor ao mesmo tempo fluente e preciso*. (KATO, 1987, p. 53). Nesta visão interacionista, diferente da estruturalista, o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo porque cabe a ele não só a tarefa

de descobrir “o significado” do texto, mas inferir sentidos a partir de sua interação com o texto.

Já a concepção de leitura para a Análise do Discurso é aquela que considera a interpretação como a necessidade de o sujeito dar sentido, constituir *sítios de significância* e tornar possíveis *gestos de interpretação* (ORLANDI, 1996, p. 64). Segundo a autora, o sentido não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. Portanto, interpretar não é decifrar os sentidos, nem mesmo buscar as intenções do autor. *O espaço da interpretação é o trabalho da história e do significante*, em outras palavras o *trabalho do sujeito* (ORLANDI, 1996, p. 22).

Coracini (1999) aponta uma concepção de leitura com suportes centrados não apenas na Análise do Discurso, como também na Desconstrução. O ato de ler é entendido como um processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor são, ambos, ideologicamente constituídos e sócio historicamente determinados e, ainda, a construção de sentidos é influenciada por esses elementos constitutivos. Considera-se, nessa perspectiva, o texto como um conjunto de signos amorfos, com seu sentido construído apenas na situação de enunciação e nunca anteriormente a leitura (DERRIDA, 1973). Dessa forma, deixa o texto de ser visto como receptáculo fiel do sentido que pode ser controlado pelo sujeito produtor. Isso não significa que qualquer leitura será uma leitura aceita, já que se entende que a regularidade de um texto e sua intercompreensão são concebíveis porque existem convenções anônimas e sociais pautadas em consensos que tornam possíveis pontos comuns nos textos resultantes de diferentes processos de leitura.

Para a reflexão desconstrutivista, não há um significado original, transcendental, uma vez que esse não se encontra preso ao texto, inerente a ele, mas, pelo contrário, *todo significado não é senão mais um significante a cada nova escritura*. (GRIGOLETTO, p. 31-32). Tal reflexão encontra seus fundamentos em Nietzsche, filósofo que acreditava que as palavras não alcançam a verdade nem uma expressão adequada. Segundo o filósofo alemão, *as palavras são metáforas a que nada corresponde de real*, (NIETZSCHE, p. 6). Ele continua:

Acreditamos possuir algum saber sobre as coisas propriamente, quando falamos de árvores, cores, neve e flores, acreditamos saber algo a respeito das coisas em si, mas não temos entretanto aí mais do que metáforas das coisas, as quais não correspondem absolutamente às entidades originais (NIETZSCHE, p. 11).

Desse modo, não há verdades a serem descobertas pelo homem, uma vez que estas são por ele criadas, para satisfação de seus desejos e instintos.

A ideia de *interpretação* ligada à desconstrução surge de um projeto que promove um corte no corpo do estruturalismo, interrogando criticamente as noções até então dominantes. Sua origem firmou-se no pensamento francês, mais especificamente nas reflexões produzidas, dentre outros, por Michel Foucault e Jacques Derrida. Embora voltados para projetos distintos, podemos verificar, em suas obras, semelhante linha de entendimento específico de *texto*, no momento em que se articulam noções várias, por eles tratadas, tais como as de *sujeito*, *descontinuidade*, *jogo*, *força*, *traço*, *escritura*, *diferença*.

Segundo a vertente desconstrutivista, um dos aspectos fundamentais do novo modo de conceber a *interpretação* diz respeito à crítica da profundidade do discurso. Tal crítica os associa a três outros grandes pensadores, tais como, Nietzsche, por meio da descrença no abismo da consciência, Marx, por meio do estudo das relações de produção que já se apresentava como interpretação e, finalmente, Freud, por meio da investigação da própria cadeia falada na atividade psicanalítica. Assim como esses pensadores, Foucault e Derrida concebiam o discurso pela negação da crença de que o “verdadeiro” significado estaria nas profundezas textuais e pela negação da existência de um significado original. Desse modo,

O sentido que se apreende e que se manifesta de forma imediata, não terá porventura realmente um significado menor que protege e encerra; porém, apesar de tudo transmite outro significado; este seria de cada vez o significado mais importante, o significado que está por baixo”. (FOUCAULT, 1987, p. 14 – aspas do autor).

Dessa forma, o nosso entendimento sobre o que nos cerca é relativo e o procedimento interpretativo não se encerra em nós. Não há uma conclusão interpretativa, uma vez que não há nada para ser interpretado devido à própria qualidade inacabável da interpretação: *não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos* (FOUCAULT, 1987, p. 22). Interpretar é sempre interpretar interpretações.

Por sua vez, Derrida também se coloca contra uma autoridade do sentido, de um sentido como significado transcendental:

A partir do momento em que se coloca em questão a possibilidade de um tal significado transcendental e em que se reconhece que todo significado está também na posição de significante, a distinção entre significado e significante – o signo – torna-se problemática em sua própria raiz (DERRIDA, 2001, p. 26).

Interpretar, nesse caso, não pode ser concebido como a busca de um sentido encoberto, de um sentido implícito ao texto, de uma intenção implícita do autor, de um sentido original a ser descoberto pelo leitor. Interpretar, desse modo, é concebido como um gesto infinito: é crer que nada mais há do que interpretações. Segundo Nietzsche, *a interpretação precede o símbolo* (NIETZSCHE, *apud.* FOUCAULT, 1987, p. 24).

Os filósofos da desconstrução partiam do princípio de que quanto mais a interpretação avançasse para um suposto encontro com a verdade, mais estaria caminhando para sua morte. Para eles, subjacente à atividade interpretativa que quisesse ir em direção à profundidade, permaneceria o falso pressuposto de que o símbolo conduziria à coisa em si. Daí Foucault considerar a interpretação como *uma relação mais de violência em relação ao texto que de elucidação* (p. 23), uma vez que o intérprete, com sua interpretação, viola e corrompe esse texto, entendido aqui, como, também, uma interpretação do autor. Portanto, há sempre uma interpretação da interpretação do autor, que é sempre uma violência a outras interpretações, uma vez que não há origem, não há símbolos a serem interpretados na sua origem.

Identifica-se, até então, duas noções fundamentais da interpretação: a rejeição à ideia de origem e a de signo como algo que já se oferece à *interpretação*. Para os desconstrutivistas, então, não há nada anterior ao signo e o que importa é que cada signo só faz remeter para outros signos. É dessa ideia que se pode compreender a já propagada assertiva de que não há nada a ser interpretado; tudo já é *interpretação*. Nesse sentido, ela é nada mais é do que uma tarefa através da qual se promove o estabelecimento de um *jogo* inacabado e infinito.

No interior desse quadro de questões encontra-se, novamente, a reflexão empreendida por Jacques Derrida, cujas ideias foram capazes de promover uma crise tanto na atividade estruturalista, quanto no quadro mais amplo a que pertence, a metafísica ocidental. A crítica de Derrida residiria no fato de o pensamento ocidental ter sempre privilegiado o *significado*, recalçando, conseqüentemente, a própria *força* do *significante*. O olhar colado nos elementos de significados excludentes, nas relações unicamente binárias, no privilégio dos termos que de imediato se mostram distintos constituem atitudes reveladoras da prisão instaurada pela metafísica ocidental. Trata-se, como diria Derrida, de uma visão limitada, uma vez que

Não apenas o significante e o significado parecem se unir, mas, nessa confusão, o significante parece se apagar ou se tornar transparente, para deixar o conceito se apresentar ele próprio, como aquilo que é, não remetendo a nada mais do que à sua presença. A exterioridade do significante parece reduzida. Naturalmente, essa experiência é um engodo, mas um engodo em cima de cuja necessidade se organizou toda uma estrutura ou toda uma época; em cima dos fundamentos dessa época constituiu-se uma semiologia cujos conceitos e pressupostos fundamentais são muito precisamente identificáveis, de Platão a Husserl, passando por Aristóteles, Rousseau, Hegel, etc. (DERRIDA, 2001, p. 28).

A análise praticada no interior da metafísica não considerou o movimento chamado de *différance*, o qual consiste em retardar a completude dos sentidos, um movimento pelo qual um significante desliza a outro significante, em que o processo de significação nunca se completa, fica sempre adiado. Contrariamente à metafísica, a atividade interpretativa que trabalha com a *différance*, não se decide por um signo específico; opta, ao invés, por impulsionar a força do significante. O *signo*, quando liberto de um significado transcendental, conceitua o significante como falta que poderá, a qualquer instante, ser preenchido por múltiplas significações (por uma rede/cadeia de significantes). Daí a interpretação nada mais ser do que uma constante substituição de significantes. Por essa diretriz, portanto, a interpretação será sempre um significante a mais que se acrescenta ao texto-base; é um suplemento do suplemento, uma interpretação da interpretação. Tarefa infinita que não se esgota; não se esgota porque não visa à totalização. A interpretação, nesse viés, deve permitir que se ative a pluralidade do texto, que faça proliferar os significantes em outros significantes, que promova a dispersão do significante no campo da diferença, em sua natureza, sempre tida como inacabada.

Diante desse esboço das concepções, passaremos à análise dos resumos das pesquisas de leitura de estudiosos da linguagem, cujo objetivo visa a promover uma reflexão acerca das concepções de leitura predominantes, no sentido de problematizar as possíveis consequências para as práticas de leitura.

Metodologia

Com o objetivo de promover uma reflexão acerca das representações de leitura e de leitor predominantes nos trabalhos de pesquisadores da linguagem, problematizando as possíveis consequências dessas concepções para a interpretação, foram analisados resumos de

pesquisas científicas sobre estudos da linguagem, as quais tratavam de diversos aspectos relacionados à leitura, tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira. Tais resumos encontram-se publicados no Caderno de Resumos de um evento nacional de linguística aplicada, ocorrido no ano de 2009 em uma universidade particular de São Paulo. Os resumos referem-se tanto a Sessões de Comunicações Coordenadas quanto a Apresentações Individuais.

Para a análise, os excertos receberam o código P1, P2, P3 que corresponde à pesquisadora 1, pesquisadora 2 e, assim, sucessivamente.

Durante a análise, nota-se que foi recorrente a crença de que instrumentos pedagógicos, utilizados durante as práticas de leitura, constituíam meios eficazes para se chegar a uma “real” compreensão de texto.

Leitura, leitor e significado

No primeiro excerto, é possível perceber a ênfase da pesquisadora em instrumentos pedagógicos que possam garantir a eficácia da leitura, uma crença de que tais instrumentos poderiam determinar uma leitura eficaz, a partir de modelos/instrumentos determinados e considerados eficientes.

*P1: (pesquisa sobre leitura crítica) A proposta, incluída em uma tarefa de leitura mais abrangente, envolve a localização de participantes, processos e elementos avaliativos no texto como **fundamentação para entendimento dos significados construídos**. Entende-se que este **instrumento didático** possa ser relevante para auxiliar **leitores de inglês em desenvolvimento a compensarem possíveis lacunas léxico-gramaticais** na língua estrangeira, bem como possa **embasar possíveis interpretações críticas da questão**.*

A procura por uma técnica pode ser explicada pelo desejo de se achar uma fórmula que se aplique a qualquer prática de leitura e que tenha como resultado a eficiência e a eficácia do processo de leitura. No imaginário de P1, o instrumento investigado produz e é responsável por uma leitura eficaz, contribuindo para que os alunos alcancem o sucesso na leitura, a partir do que é considerada uma boa leitura, entendida, aqui, como uma leitura crítica. O texto,

nesse caso, por meio do uso de um recurso didático pedagógico, tem a representação de ser algo que pode ser apropriado e controlado por meio do uso de técnicas e práticas pedagógicas.

É possível notar, também, que a ênfase dada aos instrumentos pedagógicos deve-se ao fato de que tais instrumentos são tidos como aqueles que moldam os procedimentos utilizados pelos leitores durante a leitura, uma tentativa de se homogeneizar o processo de ler e, desse modo, garantir o sucesso da compreensão do texto. A atribuição dos leitores como *leitores em desenvolvimento* (tal como aparece no excerto analisado) pressupõe que são leitores que precisam de um maior direcionamento na leitura, proporcionado por meio de instrumentos pedagógicos. Tais instrumentos, ainda no imaginário de P1, dão conta de preencher as lacunas existentes (*léxico-gramaticais*), além de ajudarem a promover uma leitura crítica.

Ao considerar os instrumentos pedagógicos como uma *fundamentação para entendimento dos significados construídos* é possível perceber, aqui, uma concepção de leitura em que os significados já estão presentes no texto (*construídos*) e cabe ao leitor apenas identificá-los. Contrariamente a essa concepção, Arrojo (2003) propõe que o significado não está depositado no texto,

nem na redoma supostamente protetora das intenções conscientes de seu autor, tampouco nasce dos caprichos individualistas de um leitor rebelde; o significado se encontra, sim, na trama das convenções que determinam, inclusive, o perfil, os desejos, as circunstâncias e os limites do próprio leitor (ARROJO, 2003, p. 39)

Por meio do uso de instrumentos pedagógicos, acredita-se na possibilidade de se apropriar de um texto, captando a sua essência, a sua verdade e a real intenção do autor. Observa-se, desse modo, uma concepção de texto como receptáculo de sentidos. Os instrumentos pedagógicos, nessa vertente instrumentalista, vão auxiliar o leitor a desvendar os mistérios e os sentidos que se encontram escondidos no texto. Portanto, cabe ao leitor apenas achá-los.

*P2: (pesquisa sobre leitura crítica) Os resultados revelaram que a **mediação do professor** ou do companheiro de classe **facilitou a leitura crítica** do material de leitura. Também se verificou que a metáfora funcionou como um **instrumento de mediação para a construção de sentidos do texto** e o protocolo verbal, como uma **ferramenta pedagógica**, contribuiu para a mudança de postura dos alunos em relação à leitura de material impresso.*

Para o pesquisador P2, são três os procedimentos que contribuíram para a construção dos sentidos do texto: a mediação, a metáfora e o protocolo verbal. Observa-se, novamente, a grande ênfase a ferramentas pedagógicas, as quais são as responsáveis por uma *mudança de postura dos alunos em relação à leitura*. Os procedimentos (no caso, do professor) e as técnicas (da metáfora e do protocolo verbal), quando bem executados, contribuem para uma leitura crítica do texto e, portanto, para a sua boa interpretação. Entendemos que a leitura crítica, na pesquisa em questão, atribui ao leitor um papel ativo, autônomo e consciente, características coincidentes com as bases logocêntricas, as quais se amparam sobre a ilusão da autonomia do sujeito consciente, do sujeito cartesiano.

No excerto seguinte, é grande o destaque dado ao sujeito consciente, autônomo e racional:

P3: (pesquisa sobre estratégias de leitura) Concluiu-se que esses alunos, muitas vezes, não se sentem seguros em relação à leitura, ora usam estratégias, ora não, mas não as usam de maneira consciente. Ainda consideram a leitura como um produto de decodificação e não como o processamento de um texto. Verificou-se que os alunos, futuros professores, ainda não se sentem confortáveis em relação à leitura e muitos não tem a leitura como hábito.

Para P3, é importante fazer uso das estratégias de leitura de maneira consciente, uma vez que, em seu imaginário, alunos conscientes podem ter mais sucesso e mais segurança em relação a sua prática de leitura. Nessa perspectiva de leitura, o monitoramento do próprio processo de aprender é essencial ao sucesso acadêmico. Os leitores bem sucedidos são aqueles que apresentam a capacidade de monitoramento (*processamento*) bem desenvolvida, sendo capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias, o investimento de esforço e o engajamento nas tarefas, entre outras atividades. As estratégias de monitoramento da compreensão, por exemplo, implicam que o indivíduo esteja constantemente com consciência do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver o texto.

Para o pesquisador, os futuros professores (sujeitos da sua pesquisa) ainda não se sentem confortáveis e seguros em relação à leitura, uma vez que não fazem uso das estratégias de maneira consciente. A concepção de leitura aqui veiculada é a de *processamento* de um texto, uma atividade meramente mecânica, cujo objetivo é o de organizar as ideias e os sentidos que ali já se encontram. Desse modo, nota-se a concepção de leitura como uma

atividade técnica, uma prática de verificar, conferir e descobrir sentidos, prática essa que só pode ser efetiva caso ocorra de maneira consciente.

Pode-se dizer, ainda, que essa concepção de leitura e de leitor é filiada ao logocentrismo, compartilhando a crença de que o sujeito, nesse caso, o leitor, é racional, capaz de controlar os efeitos de sentido que o texto poderá provocar, desconsiderando a multiplicidade de sentidos, os quais são construídos a partir da história de vida (suas experiências pessoais e como leitor, a sua relação estabelecida com a prática de leitura, com a linguagem, por exemplo) de cada leitor. Tal concepção desconsidera, ainda, o fato de que é no sujeito que se pode encontrar a “origem” dos significados.

O professor orquestrador, mediador e reflexivo

Nesse item de análise, atenta-se para o papel atribuído pelos pesquisadores ao professor nas atividades de leitura.

*P4: (pesquisa sobre o papel do professor como mediador e gerenciador de leituras) Esta pesquisa teve por objetivos investigar como a prática do pensar alto em grupo na leitura de metáforas pode contribuir para a construção e negociação de múltiplas leituras em sala de aula e como, analisando minha prática docente por meio da pesquisa-ação, **orquestrar** (O'Connor e Michaels, 1996) e **mediar** meus alunos num evento social de leitura. A análise dos dados mostrou a riqueza de leituras construídas a partir da interação entre os estudantes, sua mudança na concepção de leitura desses estudantes, o papel da metáfora como facilitadora da aprendizagem e a **importância de aperfeiçoamento e reflexão crítica para o professor, que deixa de ser detentor do saber para ser mediador.***

A ideia de professor mediador surgiu com o desenvolvimento, a partir da década de 70, da “pedagogia progressista”, caracterizada por uma nova relação professor-aluno e pela formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade. Dessa forma, a função do professor passa de difusor de conhecimento para o papel de provocador do aluno a aprender a aprender. Esse conceito também está presente na perspectiva da escola cidadã, idealizada por Paulo Freire, na qual o professor deixa de ter um caráter estático e passa a ter um caráter significativo para os alunos (MENEZES e SANTOS,

2002). Portanto, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para ser um orientador, um estimulador de todos os processos que levariam os alunos a construírem seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva, favorecendo uma postura reflexiva e investigativa.

A partir das características do professor *mediador/orquestrador* e do aluno *cidadão e participativo*, acima descritas, pode-se afirmar que tanto o professor quanto os alunos são tidos como sujeitos sociais, cognoscentes, reflexivos e, portanto, capazes de gerenciar o processo e usar sistematicamente a língua, de modo a estabelecer soluções para os problemas relativos à aprendizagem. O papel conferido ao professor (não mais de detentor do saber, mas de mediador e orquestrador) nos leva a pensar na ausência de uma função normativa e na concepção de aprendiz como autônomo em seu processo de aprender, característica das metodologias estruturais.

Nota-se, ainda, que o próprio termo professor *orquestrador* incita a ideia de um sujeito que faz uso, com maestria, de instrumentos para que a aula aconteça com harmonia e (com)passos afinados, totalmente previstos e, portanto, conscientes, assegurando uma aula conforme espera-se e idealiza-se. Observa-se que, para P4, a possibilidade (no caso, tida como algo positivo) de o professor orquestrar e mediar os alunos num evento social de leitura significa estabelecer os sentidos da leitura, na tentativa de controlá-los e homogeneizá-los, evitando, assim, sua dispersão. Mesmo passando do papel de *detentor do saber* para o de *mediador*, nota-se que o professor deve continuar no controle, exercendo o papel de conhecedor da verdade a ser desvendada com a interpretação do texto. O próprio conceito de interação leva a ideia da necessidade de partilhar significados e, desse modo, reduzir as incertezas, na tentativa de controlar e apagar a pluralidade dos sentidos e assegurar o que se supõe literal e o unívoco.

P5: (pesquisa sobre o papel do formador de leitores) Defendemos que a leitura e a produção do gênero textual, em situação escolar, envolvem não apenas os objetivos da interação do leitor e do produtor do texto, mas também os objetivos didáticos do formador de leitores, bem como as concepções teóricas que norteiam o seu agir. Nesse sentido, buscamos evidenciar a importância do agir do professor para a construção de sentidos do texto em situação de sala de aula. [...]. A partir das análises, verificamos que é possível a construção

de uma nova proposta para a aula de leitura, quando potencializamos a construção de novos saberes, desestabilizadores de algumas certezas norteadoras da prática docente, e organizamos um contexto de aprendizagem fincado num agir reflexivo do formador de leitores.

Observa-se, nesse recorte, a importância de o professor adquirir e *finçar* uma postura ou um agir reflexivo sobre a sua prática pedagógica. O professor reflexivo é aquele que a partir da tríade ação/reflexão/ação, torna-se capaz de refletir sobre sua prática de forma criativa e autônoma, para além dos limites da sala de aula e, portanto, capaz de *potencializar novos saberes, desestabilizar certezas*, tal como considera P5. Os professores reflexivos adquirem algumas características como a de tentar resolver os problemas de sala de aula, estar ciente das suposições e valores que trazem para o ensino, ter consciência do que ensinam, do modo como ensinam e, também, consciência de que a maneira como ensinam é influenciada pelas crenças culturais que eles e seus alunos têm a respeito do papel da educação e das características do bom professor e do bom aluno. Os professores reflexivos têm, ainda, a consciência de que se tornar um professor mais eficiente implica continuamente aprender mais sobre o conteúdo que ensinam e sobre práticas pedagógicas eficientes.

Para P5, o agir do professor deve se dar na forma de reflexão, com todas as características e implicações que disso possa incorrer. O sujeito reflexivo é visto como plenamente consciente de suas intenções, desfrutando de um sentimento de onipotência e soberania, capaz de controlar tudo o que envolve o processo pedagógico. Toda a garantia do sucesso parece estar na reflexão: ao pensar sobre o seu agir, o professor poderá dominar sua prática, tornando-se apto a conduzir qualquer imprevisto que venha a ocorrer. Além disso, sua prática está pautada no discurso da eficiência, em que os resultados devem ser satisfatórios e imediatistas, todos garantidos pela consciência de seu agir, proporcionado pela reflexão.

Concluindo

Na análise dos resumos das pesquisas sobre práticas de leitura publicadas no Caderno de Resumos, percebe-se que os pesquisadores da linguagem, ao atribuírem ênfase aos instrumentos pedagógicos e ao papel do professor como mediador, valorizam o estável, o controlável e o previsível. Tal valorização pode ser explicada pelo desejo de manter a ilusão

de soberania e poder diante do processo de ensinar e aprender, no caso deste texto, diante das práticas de leitura. Desconsidera-se, portanto, que a leitura é, em sua natureza, um processo heterogêneo e plural.

Conclui-se que as pesquisas analisadas, ao pensar na leitura e na interpretação como um processo de decodificação da mensagem, que visa a alcançar o sentido literal, primordial, original e transcendental do significado e a desvendar as “verdadeiras” intenções do autor, concebem esse processo como sistemático, controlável e previsível, imaginando que o significado encontra-se fora do sujeito/leitor. As concepções de leitura e de leitor, encontradas nestas pesquisas, desconsidera a constituição subjetiva, inconsciente, singular e sócio histórica de cada sujeito/leitor.

Referências

ARROJO, Rosemary. A desconstrução do logocentrismo e a origem do significado. In: **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 2003.

CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Marx e Freud – theatrum filosoficum**. São Paulo: Princípio, 1987.

GRIGOLETTO, Marisa. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 2003. p. 31-34

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P., DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1988.

MENEZES, Ebenezer Tanuko; SANTOS, Thaís Helena. Professor mediador. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. Verdade e mentira no sentido extramoral. In: **Comum**. Rio de Janeiro, v. 6, nr 17, 2001, p. 5-23.

ORLANDI, Eni. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL REGRAS DE JOGO

Laura Dourado LOULA⁴⁸

Maria Augusta Gonçalves de Macedo REINALDO⁴⁹

Resumo: Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais sugiram a articulação entre leitura, análise linguística e produção a partir do gênero textual há quase duas décadas, ainda se mostra pouco expressivo o trabalho nessa perspectiva nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, este artigo tem como objetivo a descrição de uma sequência didática elaborada para o estudo do gênero textual regras de jogo, a partir de situações de uso efetivo desse gênero. Embasado na abordagem sociodiscursiva do gênero, no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), espera-se que esse trabalho possa contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gênero textual. Sequência didática. regras de jogo.

Abstract: *Although the National Curriculum Parameters have suggested a link between reading, language analysis and production from the genre for nearly two decades, it still does not show very expressive work in this perspective in the Portuguese Language classes. Thus, this article aims at the description of a didactic sequence elaborated for the study of game rules genre, from situations of effective use of this genre. Based upon the socio-discursive genre approach, in the model of didactic sequence of Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), it is expected that this paper may contribute to the improvement of the Portuguese teaching.*

Keywords: *Genre. Didactic sequence. Game rules.*

⁴⁸ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil, douradoloula@gmail.com.

⁴⁹ Professora, Doutora da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil, freinaldo@uol.com.br.

Introdução

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN) para 3º e 4º ciclos, no final da década de noventa do século passado, e a implementação do programa de avaliação de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a noção de gêneros textuais orais e escritos, articulada às noções de texto e letramento, passa a constituir o objeto de ensino da leitura, da escrita e da análise linguística.

Se compreendermos que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa (doravante LP) devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e produção, fala e escuta em diferentes situações de produção (BRASIL, 2006) – ações essas sempre (re)configuradas nos mais diversos gêneros textuais –, não há como pensar o ensino da língua sem a mobilização de conhecimentos relativos a esses megainstrumentos (gêneros de texto) (SCHNEUWLY, 2004) da nossa comunicação.

É nessa perspectiva que este artigo objetiva descrever uma sequência didática a ser aplicada em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, cujo foco reside na apropriação – leitura, análise linguística e produção textual – do gênero textual regras de jogo, bem como na confecção de um jogo, pelos alunos, a partir de material reciclável. O objetivo dessa descrição é primeiramente ressaltar a importância da elaboração de um modelo didático do gênero tomado como objeto do ensino: não há como pensar o ensino da língua por meio de gêneros sem dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula. Dessa maneira, embasados na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especificamente no Grupo de Genebra e em Bronckart (2003), nas contribuições de Bakhtin (1997), no modelo de sequência didática (doravante SD), de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentamos os pressupostos propriamente didáticos sobre o ensino de gêneros textuais.

A opção pela confecção de um jogo justifica-se por compreendermos que a elaboração dos jogos educativos/recreativos, além de propiciar um trabalho com o gênero textual regras de jogo, com vistas à interação, desenvolve a aprendizagem de elementos linguísticos e atende às expectativas dos alunos com a produção de materiais concretos que seriam utilizados posteriormente pelos mesmos.

Para tanto, inicialmente apresentamos o conceito de gênero textual adotado, a partir da abordagem sociodiscursiva; em seguida, passamos à caracterização do procedimento sequência didática; na sequência, apresentamos as dimensões ensináveis do gênero ‘Regras de jogo’, a sequência didática propriamente dita, bem como a descrição da SD.

Na descrição dos *Módulos* constitutivos da SD, identificamos os eixos de ensino (propostos pelos PCN), as atividades, os objetivos das atividades, bem como a síntese do modelo das atividades que compõem os módulos das SD. A finalidade é discutir a construção da SD a partir do conhecimento teórico-metodológico subjacente à teoria dos gêneros textuais na leitura e produção de textos, tanto orais como escritos. Esse aparato teórico fornece subsídios ao fazer docente, na elaboração da SD, na medida em que possibilita a seleção de atividades a partir do seu enquadramento nas diferentes capacidades de linguagem por elas requeridas. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Gêneros textuais⁵⁰

Considerando que o objetivo desse artigo reside em descrever uma sequência didática, na medida em que articula as noções de texto, gênero e gramática, numa concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, apresentamos a seguir conceitos-chave acerca das abordagens sociodiscursiva.

Opondo-se à visão de discurso dos formalistas, que privilegiava os aspectos formais e estruturais, Bakhtin (1997) defende uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Para o autor, sempre falamos por meio de gêneros do discurso:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...] (grifos do autor) (p. 301)

⁵⁰ Esse tópico teórico corresponde a uma parte da revisão literária apresentada na dissertação de mestrado *A análise linguística em benefício da leitura: uma proposta para o estudo do adjetivo*, defendida em julho de 2007 pelo Autor 1.

De acordo com Bakhtin, esses enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, provêm dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana. Quando considerado isoladamente, o enunciado é compreendido como algo individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que o estudioso denomina gêneros de discurso.⁵¹

Para Vian Jr., a compreensão do conceito de gênero em Bakhtin requer que consideremos um meio social qualquer (2001, p. 152). Como membros de uma sociedade e como usuários da língua nela utilizada, expressamos nossas ideias, pensamentos, emoções, vontades e desempenhamos diversos papéis sociais por meio da língua. Cada uma dessas funções é expressa através de enunciados, que, ao mesmo tempo, são a concretização da língua e carregam a visão de mundo de cada usuário, sendo, portanto, únicos.

Mas apesar dessa estabilidade relativa dos gêneros, referida pelo autor, os gêneros textuais são essencialmente flexíveis e variáveis, tal como seu componente crucial, a linguagem. Podemos dizer, inclusive, que os gêneros variam, adaptam-se, multiplicam-se em conformidade com a variação/evolução da língua. Nesse contexto, não se considera língua como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém deve compreender o que ouve ou lê. Considera-se língua aqui como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados que se constituem de acordo com as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, com seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, com as relações que os interlocutores mantêm entre si, com a situação específica em que interagem, e ainda de acordo com o contexto social em que ocorre a interlocução. Dada essa dinamicidade da língua e da linguagem, os gêneros textuais também variam, conforme a necessidade, evolução e transformação social. Sendo os gêneros fenômenos sócio-histórica e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros existentes e, sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade.

A variedade de atividades humanas proporciona um número infinito de gêneros do discurso. Bakhtin (1997) infere que cada esfera da atividade comporta um repertório de

⁵¹ Nesse artigo, trabalharemos com a denominação “gêneros textuais” no lugar de gêneros do discurso.

gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Essas noções diferem os gêneros do discurso de tipologias de gênero; quando se pensa em gênero, no sentido de Bakhtin, não se trabalha mais com os tipos, não se enfatizam as classificações, e sim, a função desse gênero, o fato de que gêneros se modificam e se ampliam. Os tipos, nessa perspectiva, passam a ser considerados tipos de discursos desses gêneros.

Nesse contexto, podemos dizer que os gêneros discursivos compõem famílias de textos com uma série de semelhanças, são artefatos culturais, determinados, primordialmente, pela natureza do tópico tratado, pelos objetivos dos falantes, e pelo conjunto de participantes. A essas três determinações primordiais correspondem os elementos indissolúveis do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nas palavras do próprio Bakhtin:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (sociais), não só pelo seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (1997, p. 279)

Nesse sentido, o conteúdo temático corresponde às pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema, à medida que, nas diferentes instâncias de uso da língua, se estabelecem diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade de sua abordagem; o estilo orienta o processo de seleção de recursos lexicais e morfossintáticos no interior de cada frase e nas relações interfrasais; a construção composicional corresponde aos padrões de estrutura composicional, isto é, aos modos típicos de organização do texto quanto a que partes o compõem e como elas se distribuem.

Sequência didática

Para o planejamento e posterior execução das atividades em torno dos gêneros regras de jogo, recorreremos ao procedimento sequência didática, a saber: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). De acordo com o esquema da Sequência Didática, fornecido por esses teóricos (2004, p.98), teríamos as seguintes etapas:

Apresentação da situação. Nesse momento inicial, o professor deverá expor aos alunos o projeto coletivo de produção de um gênero textual, cuja produção oral ou escrita sanará um problema de comunicação. Nessa fase, a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem.

A primeira produção. Nessa fase, uma produção inicial é solicitada aos alunos, constituindo esta uma avaliação diagnóstica que norteará o trabalho do professor em suas intervenções e na composição de oficinas mais condizentes com as capacidades reais dos alunos, bem como na definição de duas dificuldades mais recorrentes.

Os módulos de atividades. Nesses módulos trabalham-se problemas de níveis diferentes que devem abranger os três tipos de capacidades de linguagem envolvidas no gênero: a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla); b) aprofundamento temático; c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso (expor, narrar, etc.); os tipos de planificação (sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; e) a realização dos mecanismos enunciativos; e) problemas formais tais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc.

A produção final. Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nas oficinas e permite ao professor realizar uma avaliação formativa. Antes de passarmos à descrição das sequências didáticas construídas e posterior análise de algumas questões representativas dos módulos de atividades, é de fundamental importância a compreensão do contexto de intervenção e dos participantes da pesquisa.

Nessa proposta, os *módulos de ensino* devem ser executados no ínterim da *produção inicial* à *produção final*. Há, no entanto, a possibilidade de alteração dessa sequência pelo professor, desde que se garanta o progresso de uma primeira versão do gênero textual para a sua versão final.

As dimensões ensináveis do gênero ‘Regras de jogo’

O gênero textual regras de jogo figura entre os textos cuja *finalidade é instruir, orientar sobre algo, a partir* da predominância de sequências tipológicas injuntivas. Segundo Bronckart, a escolha do tipo injuntivo na composição de um determinado gênero tem como objetivo fazer o interlocutor agir numa determinada direção, sendo isso realizado de forma explícita no texto. (*apud* ROSA, 2007, p.15)

Rosa esclarece que, com o tipo injuntivo, a ação é incitada de forma direta, fundada em atos imperativos (2007, p. 31). Os elementos linguísticos são postos em uso de modo a levar o interlocutor a executar determinada ação, dando-lhe conhecimentos suficientes para tal. Segundo a autora, um protótipo da sequência injuntiva pode ser delineado em três fases: a) exposição do macro-objetivo acional: os textos injuntivos se orientam por um objetivo, uma meta a ser atingida pelo interlocutor que lê/ouve o texto; b) apresentação dos comandos: para que o objetivo principal seja atingido, é necessário seguir um conjunto de comandos postos pelo produtor preferencialmente de forma clara; c) justificativa: trata-se de um esclarecimento, por parte do produtor, em que são expostos motivos para convencer o interlocutor a seguir os comandos estabelecidos (ROSA, 2007, p. 33).

A essas peculiaridades do gênero textual regras de jogo, articulamos a compreensão dos eixos de ensino propostos pelos PCN de LP. (BRASIL, 1998). Os conteúdos propostos nos PCN estão articulados ao eixo *uso* – prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos – e, por outro, ao eixo *reflexão* – prática de análise linguística.

Os conteúdos constitutivos do eixo *uso* dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução: 1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção); 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes; 4. implicações do contexto de produção no processo de significação (representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão, relações intertextuais).

Os conteúdos do eixo *reflexão*, desenvolvidos sobre os do eixo *uso*, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São eles: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.

Com base nessa articulação entre as características do gênero textual e os eixos de ensino (uso e reflexão), a seguir, passamos a apresentar e a descrever a sequência didática regras de jogo e suas dimensões ensináveis:

A sequência didática ‘Regras de jogo’

A sequência didática construída para ser aplicada no 8º ano do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, apresenta como objeto de ensino o gênero textual regras de jogo e suas dimensões ensináveis. Dentre os conhecimentos prévios requeridos, estão: conhecimentos sobre jogos; textos instrucionais; sequências tipológicas⁵²; modos verbais, em particular, o modo imperativo. Já os objetivos contemplam desde aspectos mais amplos à questões mais específicas no estudo do gênero, tais como: promover a socialização, por meio dos trabalhos em grupo; criar uma situação concreta de comunicação e produzir textos que atendam à finalidade dessa situação; desenvolver a leitura, compreensão e interpretação do gênero “regras de jogo”; elaborar jogos que contribuam para o ensino/aprendizagem dos conteúdos definidos para o 8º ano do ensino fundamental; estimular a escrita e a reescrita de textos; proporcionar momentos de reflexão sobre a língua; explorar as características do gênero “regras de jogo”, bem como os usos específicos da língua; refletir sobre as variantes linguísticas; ampliar o vocabulário do aluno; analisar linguisticamente os textos recepcionados e produzidos pelos alunos, com vistas ao gênero. Dentre as estratégias e recursos a serem utilizados nas aulas, figuram: leitura e análise das regras de jogo a partir da execução de jogos

⁵² Para a tipologia de textos, estamos considerando as bases temáticas descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e injuntiva de Werlich, 1975 [1973].

diversos, confecção de jogos a partir de material reciclável, produção e reescrita de suas regras.

Para uma melhor compreensão das etapas definidas para a execução da sequência didática, apresentamos, a seguir, seus módulos constitutivos acrescidos de comentários acerca da composição dos mesmos.

Módulo 1 – Ativação do conhecimento de mundo e execução de jogos diversos

A primeira etapa da sequência é dedicada à ativação do conhecimento de mundo, na medida em que concordamos com os PCN quando postulamos que

[...] um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCN-LE, p.32).

Essa necessidade de ativação do conhecimento de mundo no processo de leitura também é defendida nos Referenciais Curriculares da Paraíba, para os quais “todo o processo de leitura deve envolver 3 etapas: pré-leitura, leitura e pós leitura”(BRASIL, 2007, p.2213).

Os questionamentos propostos nesse *Módulo 1* versam sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos jogos, bem como sobre as características gerais do gênero textual regras de jogo: objetivo, suporte, público-alvo, elementos estruturais prototípicos, etc.. A constituição desse módulo pode ser melhor visualizado no quadro a seguir:

Módulo didático da SD e eixo(s) de ensino	Atividades	Objetivo das atividades do módulo	Síntese do modelo
Módulo 1: Ativação do conhecimento de mundo e execução de jogos diversos Eixo: uso	Ativação do conhecimento prévio, execução de jogos diversos e leitura de exemplares do gênero ‘regras de jogo’.	Compreender as características básicas dos jogos e de suas regras	Características gerais do gênero: objetivo, suporte, público-alvo, elementos estruturais prototípicos

Figura 1: Constituição do *Módulo 1* da SD

A primeira etapa, a pré-leitura, é constituída, portanto, pela ativação do conhecimento prévio do aluno. Essa ativação acontece, pois, em três níveis de conhecimento: conhecimento de mundo, da organização textual e das condições de produção do texto.

Desse modo, antes de se iniciar a execução de jogos de propriedade dos alunos, é recomendado que se façam os seguintes questionamentos: qual o seu jogo preferido?; como se joga?; quais são as regras? tais regras são escritas ou apenas repassadas oralmente pelos seus familiares e amigos? Tais questionamentos constituiriam, portanto, a etapa de pré-leitura referente ao primeiro nível, a ativação do conhecimento de mundo dos alunos.

Em seguida, uma vez distribuídos e executados⁵³ os jogos em grupos, recomenda-se que os alunos resolvam questões com as seguintes instruções: descreva o jogo (quantas pessoas podem jogar?; quem é o vencedor?; o que os participantes devem fazer?); vocês já conheciam as regras desse jogo?; onde se localizam as regras do jogo? Uma vez finalizados os jogos e resolvidas as questões propostas, contempla-se, pois, a etapa de pré-leitura em seus dois outros níveis de conhecimento (organização textual e condições de produção do texto).

Módulo 2 – Apresentação da situação de comunicação e da proposta de produção inicial do gênero ‘Regras de jogo’

O *Módulo 2* da SD constitui-se da apresentação da situação de comunicação. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), “a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. A produção final a que se referem os autores corresponde, nessa SD, à produção textual, em grupo, das regras de um determinado jogo confeccionado pelos próprios alunos.

Segundo esses mesmos autores, a etapa de apresentação da situação de comunicação constitui-se de duas dimensões:

- a) o projeto de comunicação – Para a SD em questão, essa dimensão remete à explicitação e delimitação da proposta para os alunos, de forma que eles saibam como será o processo (trabalho de uma sequência didática) e quais os objetivos (produzir

sentido na leitura de regras de jogo; compreender esse gênero textual a partir de uma abordagem baseada nas teorias de gêneros textuais; confeccionar um jogo, em grupo, a partir de material reciclável e produzir as suas próprias regras).

- b) dimensão dos conteúdos – Essa etapa do módulo é reservada à explicitação do conteúdo (regras de jogo), da importância dos textos instrucionais, das sequências injuntivas e à proposição de uma produção inicial. Cabe aos alunos nessa etapa, pela mediação do professor, perceber a relevância do projeto que se inicia e buscar relacionar os conteúdos, que aprende na escola, com sua vida enquanto ser social.

Para tanto, a constituição do *Módulo 2* pode ser melhor visualizada no quadro a seguir:

Módulo didático da SD e eixo(s) de ensino	Atividades	Objetivo das atividades do módulo	Síntese do modelo
Módulo 2 Apresentação da situação de comunicação e da proposta de produção inicial do gênero ‘Regras de jogo’ Eixo: uso	Compreensão global do gênero textual	Demonstrar a importância da compreensão global do texto e de partes do texto, por meio de atividades de leitura.	Plano global: função social do gênero, tema recorrente, elementos contextualizadores e aspectos descritivos da estruturação do gênero, registro de linguagem.
	Mecanismos de construção do texto instrucional	Identificar a infraestrutura própria do texto: construção das instruções.	Estrutura prototípica dos textos instrucionais
	Texto não-verbal	Observar a composição das imagens e dos recursos icônicos como artifícios complementares aos textos verbais.	Imagens utilizadas e presença de recursos icônicos.
	Elaboração inicial das regras do seu próprio jogo	Verificar a aprendizagem do gênero	Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.

Figura 2: Constituição do *Módulo 2* da SD

⁵³ Nessa etapa, é fundamental que os alunos não executem os jogos que já conhecem ou de sua propriedade, mas que troquem o seu jogo com o dos colegas. De preferência, o proprietário do jogo não dará dicas de como se joga. Os alunos deverão sentir a necessidade de ler as regras de jogo.

As atividades desse *Módulo 2* complementam as etapas de leitura do *Módulo 1* e são constituídas por questões que versam sobre o sentido global do texto, os mecanismos de construção do texto instrucional, a composição do texto não-verbal. Com base na leitura dos diversos exemplares do gênero realizada no módulo anterior, os alunos deverão resolver as seguintes questões: 1. Qual a função das regras de jogo?; 2. Para quem esse texto é direcionado? Quais informações e recursos do texto justificam sua resposta?; 3. Qual o assunto tratado nas regras de jogo estudadas?; 4. Com base na sua experiência com jogos na aula anterior, cite, resumidamente, as informações que não podem faltar nas regras de um determinado jogo; 5. Podemos dizer que as regras de jogo constituem um exemplar de texto instrucional? Quais recursos utilizados confirmam isso?; 6. Como o texto das regras de jogo está organizado/estruturado? a) Há mais de uma coluna de texto?; b) Há letras com fontes diferentes? Se sim, quais?; c) Quais partes do texto estão destacadas em negrito? Em sua opinião, por que elas recebem tal destaque?; d) Há imagens (texto não verbal)? Se sim, qual a relação dessas imagens com o texto verbal?; e) Que nível de linguagem é utilizado no texto? Justifique com exemplos retirados do texto.

A última atividade do módulo é constituída pela proposição de uma versão inicial das regras do jogo a ser confeccionado pelo próprio grupo. Nessa etapa, é de fundamental importância que o professor defina claramente a situação de produção do texto e relembre as informações imprescindíveis à constituição do gênero regras de jogo, tais como nome do jogo, idade dos participantes, número de participantes, componentes, objetivo do jogo, como jogar, vencedor, sugestões, etc.

As atividades desse módulo relacionam-se, portanto, ao *eixo uso*, na medida em que exploram a leitura e a produção de um determinado gênero textual a partir da sua função social, temática recorrente, elementos contextualizadores e aspectos descritivos de sua estruturação, registro de linguagem, estrutura prototípica, imagens utilizadas e presença de recursos icônicos.

Módulo 3 - Leitura e análise linguística de um exemplar do gênero textual regras de jogo

No *Módulo 3*, as atividades são construídas com base na leitura das regras do jogo *Ataque pirata* – em anexo –, e versam sobre a adequação da linguagem utilizada em virtude do público-alvo indicado, a combinação de sequências tipológicas, a disposição estrutural do

texto em tópicos, a opção por frases curtas, as escolhas lexicais e gramaticais influenciadas pelo conteúdo temático do texto e pela função apelativa da linguagem, uso contextualizado do verbo. A constituição do *Módulo 3* pode ser melhor visualizada no quadro a seguir:

Módulo didático da SD e eixo(s) de ensino	Atividades	Objetivo das atividades do módulo	Síntese do modelo
Módulo 3: Leitura e análise linguística de um exemplar do gênero textual Regras de jogo Eixo: reflexão	Análise linguística com foco nas escolhas lexicais e gramatical na categoria gramatical verbo.	Relacionar o uso de uma categoria gramatical à noção do gênero e ao aspecto semântico-pragmático.	Escolhas lexicais e gramaticais motivadas pelo tema e pela função apelativa da linguagem. Planificação sequencial. Uso contextualizado do verbo.

Figura 3: Constituição do *Módulo 3* da SD

As atividades do *Módulo 3* retomam e reforçam as atividades dos *Módulos 1* e *2*, na medida em que realizam questionamentos que contemplam as características do gênero textual, como se pode observar em suas questões constitutivas : 1. Logo abaixo do título encontramos a recomendação de idade aos participantes do jogo (a partir de 8 anos). A linguagem utilizada é adequada para o público-alvo indicado no jogo? Justifique; 2. Observe que o texto é dividido em sessões – Objetivo, Componentes, Preparação, etc. Haveria diferença para o leitor se ao invés de se apresentar dividido em sessões o texto se apresentasse sem nenhuma divisão? Explique; 3. Observe agora a constituição da seção *Componentes*. Em sua opinião, por que, não apenas nessa seção como em quase todas as demais, o texto é escrito em tópicos?; 4. Que tipos textuais (descrição, narração, exposição, argumentação, injunção) aparecem no texto? O tipo textual da seção *Objetivo* é diferente, por exemplo, do tipo que constitui a seção *Componentes*? Se sim, qual seria uma explicação possível para esse fato?; 5. Os numerais também são usados nas regras do jogo. Quais as funções desempenhadas por eles no texto?

Para além das questões relacionadas à caracterização do gênero, especificamente interessava-nos discutir nesse *Módulo 3* aspectos mais pontuais da língua. Desse modo, foram elaboradas questões que, a partir de observações acerca da linguagem utilizada, da predominância da função apelativa da linguagem, construída, principalmente, a partir do uso dos verbos no modo imperativo, seria possível propor: 6. Observe que o texto é constituído,

predominantemente, por frases curtas. Que relação você poderia estabelecer entre o uso de frases curtas e o objetivo do gênero textual regras de jogo?; 7. Em sua opinião, por que há tantos verbos no modo imperativo, indicando ordem ou conselho (‘**Separe** as cartas por tipo’; ‘**Dê** a cada jogador um baú’; ‘**Embaralhe** os tesouros iniciais[...]’) nas regras de jogo?; 8. Por que os textos instrucionais, em geral, apresentam tantos verbos que indicam ordem ou conselho? Justifique.

Para a elaboração das questões específicas de língua, foram adotadas as orientações para a inovação do ensino de gramática presentes na produção acadêmica das últimas décadas (GERALDI, 1991, 1996, 1997; COSTA VAL, 2002; BUIN, 2004; TRAVAGLIA, 2003; MENDONÇA, 2006), bem como nos documentos oficiais (PCN, 1998), as quais sugerem uma articulação entre as noções de texto, gênero e gramática.

Costa Val (2002), por exemplo, nesse novo modo de produção do conhecimento sobre o ensino de língua materna, defende um convívio maior dos alunos com os recursos linguísticos, viabilizado pelo uso nos textos que leem e escrevem, seguido da sistematização dos conhecimentos produzidos e do confronto com alguma teoria já estabelecida. Em outras palavras, as atividades de reflexão da língua devem anteceder as atividades de categorização e nomenclatura para que estas tenham algum significado nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Essa mesma orientação se encontra em Geraldi (1997, p. 191-192), ao fazer a seguinte afirmação:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimentos e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade o que se fixa é a metalinguagem utilizada.

Nesse *Módulo 3* objetivamos, pois, inverter a flecha de ensino de que fala Geraldi, centrando-a na produção de conhecimentos sobre os fatos linguísticos: a opção por frases curtas, as escolhas lexicais e gramaticais influenciadas pelo conteúdo temático e pela função apelativa da linguagem, uso contextualizado do verbo no modo imperativo.

Acreditamos que as questões desse *Módulo 3* distam da abordagem tradicional de gramática, segundo a qual o elemento gramatical a ser estudado é introduzido através de definições e conceitos prontos, para posterior identificação e classificação pelo aluno. No

entanto, com essas questões, as categorias da gramática tradicional (por exemplo, o verbo no modo imperativo) não deixam de ser contempladas, mas a tentativa de inovação se produz, sobretudo, pela introdução de aspectos de descrição e de tratamento didático do objeto de ensino, difundidos pelos trabalhos de divulgação científica referidos acima.

Módulo 4 – Do gênero como objeto de estudo ao gênero como prática social

A concretização do *Módulo 4* prescinde da confecção do jogo e de suas regras pelos alunos, bem como da troca desse material entre os grupos do 8º ano A com os grupos do 8º ano B. A tentativa de execução dos jogos exclusivamente a partir das regras de jogo produzidas pelos colegas garante a legitimidade da prática discursiva do gênero em questão. Ademais, tal atividade possibilitará que os alunos façam apreciações por escrito acerca da primeira versão do texto dos colegas que ultrapassem a mera higienização.

A constituição do *Módulo 4* pode ser melhor visualizada no quadro a seguir:

Módulo didático da SD e eixo(s) de ensino	Atividades	Objetivo das atividades do módulo	Síntese do modelo
Módulo 4 Do gênero como objeto de estudo ao gênero como prática social Eixos: uso e reflexão	Execução do jogo e de suas regras, ambos produzidos pelos colegas	Avaliar o jogo e suas regras	Características gerais do gênero: objetivo, público-alvo, elementos estruturais prototípicos
	Registro da análise das regras de jogo produzidas pelo colega	Desenvolver habilidades de técnicas de revisão, necessárias à correção de textos, bem como à autocorreção	Revisão dos recursos linguístico-discursivos e não-verbais utilizados; identificação das inadequações na produção.
	Reescrita da versão inicial	Todas as capacidades: reescrita das regras de jogo.	Todas as capacidades: reescrita do texto.

Figura 4: Constituição do *Módulo 4* da SD

É válido ressaltar, porém, que a relevância das apreciações dos textos dos colegas dependerá do direcionamento prévio dado pelo professor. Nessa etapa, são bastante pertinentes orientações do tipo: Qual o nome do jogo?; Como se joga?; Você sentiu falta de alguma informação do jogo? Qual(is)?; Há algum trecho confuso no texto? Qual(is)?; Há alguma inadequação na linguagem? Qual(is)?; A forma como o texto está disposto no papel facilita ou dificulta sua compreensão? Explique; Há imagens no texto? Se sim, justifique se elas auxiliam na compreensão do texto verbal; Pode-se dizer que o texto é de fato um exemplar do gênero textual regras de jogo? Por quê?

Nesse módulo, as atividades retomam as características gerais do gênero regras de jogo: objetivo, público-alvo, elementos estruturais prototípicos, recursos linguístico-discursivos e não verbais utilizados. No entanto, tais características são retomadas agora como critérios de análise das regras de jogo produzidas pelos colegas de outra turma. Para a realização dessa avaliação, como já citado acima, num primeiro momento os alunos tentam executar o jogo confeccionado com base nas regras produzidas por esse mesmo grupo, em seguida, avalia o jogo e suas regras, registrando, por escrito, o resultado dessa avaliação. De posse das anotações dos colegas, os alunos procederão à reescrita das regras de jogo. Desse modo, todas as capacidades de linguagem – dos eixos *uso* e *reflexão* – são requeridas nos momentos de avaliação e posterior reescrita do texto. A título de sugestão, uma vez concluída a segunda versão, o professor poderá realizar novas observações para a versão final.

É oportuno destacar nos *Módulos 1, 2, 3 e 4* dessa SD o direcionamento da leitura, da produção textual, da análise linguística e da avaliação dos textos a partir de uma situação concreta, de uma necessidade de uso. Partilhamos, nesse aspecto das contribuições de Garcez (2000):

Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação, é a razão para escrevê-lo: emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura ou apenas provar que sabe escrever bem para ser aprovado numa seleção. (GARCEZ, p. 14-15).

Acreditamos, porém, que o diferencial dessa proposta reside justamente em construir situações concretas de uso do gênero textual regras de jogo, seja em momentos de leitura, análise linguística ou de produção textual. Acreditamos, por fim, que a condução dessa SD possa evidenciar no aluno a sua motivação e a sua razão para escrever esse gênero, ampliando,

portanto, o seu repertório textual, bem como suas competências e habilidades enquanto leitor e produtor de textos.

Considerações finais

Neste trabalho, o propósito central girou em torno da discussão do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do enfoque do gênero de texto como objeto de ensino, ressaltando a importância da construção de sequências didáticas. Como objetivo central, descrevemos uma sequência didática para estudo das regras de jogo a ser aplicada em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, cujo foco residia na apropriação desse gênero a partir de situações concretas de uso.

Para tanto, tecemos breves considerações acerca dos pressupostos didáticos sobre o ensino de gêneros, especialmente fundamentadas no Grupo de Genebra e em Bronckart (2003), em Bakhtin (1997) e de sequência didática em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) para a descrição da SD. Corroborando com os preceitos de que o trabalho com SD de gêneros não é aplicável em toda e qualquer escola/turma, nem sem o apoio de um modelo didático, fez-se necessária a explicitação dos *Módulos* constitutivos da SD.

Em nossas descrições, identificamos os *eixos de ensino* (propostos pelos PCN), as atividades realizadas, os objetivos das atividades, bem como a síntese do modelo das atividades que compõem tais *Módulos* – informações implicadas na elaboração das atividades que compõem os *Módulos* da SD, exemplificando com questões que compuseram parte das atividades aplicadas durante a SD. Constatamos, então, na SD descrita, equilíbrio entre as atividades que implicam a configuração do gênero textual propriamente dito, questões discursivas e linguístico-discursivas. A partir de nossas análises, verificamos que tais questões, no geral, vinculam-se à identificação do contexto de produção e à compreensão do plano global do texto lido, enquanto que as questões discursivas exigem conhecimentos referentes às características do gênero textual, sua infraestrutura e, por fim, as questões linguístico-discursivas versam sobre os aspectos semânticos e pragmáticos que interferem nas escolhas lexicais e gramaticais. Verificamos, pois, que as habilidades exigidas para tais capacidades estão intrinsecamente relacionadas. A nossa observação empírica ratifica o que o Grupo de Genebra e o Interacionismo Sociodiscursivo propõem: os elementos que compõem os *corpus* verbais (textos) deixam de ser analisados apenas como unidades do sistema da

língua (abordagem estruturalista), e passam a ser encarados como ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar. Dessa forma, chegamos ao final desse trabalho com a certeza de que o ensino da língua por meio de gêneros requer um planejamento prévio – há que se dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula – e uma organização de ensino sistematizado em etapas com objetivos bem definidos.

Referências

- BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes,
- BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. 2007. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.7, n.2, p.241-270, maio/ago.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.
- _____. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC.
- BRONCKART, J-P. 2003. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- BUIN, E. 2004. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, nº 1, p. 155-171.
- COSTA VAL, M. da G. 2002. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. vol. 10. nº 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez.
- DE PIETRO, J-F.; SCNHEUWLY, B. 2003. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In: *Théories-Didactique de la lecture-Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs) 2007. *Gêneros textuais e ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNHEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCNHEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- GARCEZ, L. do C. 2000. *Técnicas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.

GERALDI, J.W. (Org.). 1984. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/ PR: Assoeste.

_____. 1991. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1996. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras.

_____. (Org.). 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, L. A. 2001. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MENDONÇA, M. 2006. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial.

ROSA, A. L. 2007. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna.

TRAVAGLIA, L. C. 2003. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez,

WERLICH, E. 1975 [1973]. *Typologie der Texte*. 2. ed. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Site: <<http://amoraleite.com/2011/06/05/ataque-pirata-jogo-de-cartas/>> Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

RECONHECENDO ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Rosana Mara KOERNER⁵⁴

Resumo: A partir da análise de respostas dadas a 5 questões que tematizam experiências de leitura no ambiente doméstico, tenta-se tornar possível o delineamento de certo perfil no que se refere às práticas de letramento de 21 estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária do nordeste de Santa Catarina. Ao final, são propostas reflexões acerca das perspectivas que se colocam para a sua formação como alfabetizadores. Embasam o estudo: Kleiman (2006) e Tardif (2011).

Palavras-chave: Formação inicial. Pedagogia. Alfabetizadores. Práticas de letramento. Família. Professor.

Abstract: *From the analysis of answers given to 5 questions that have as the theme "reading experiences at home", we have tried to make possible the delimitation of a certain profile in relation to the practices of literacy of 21 students entering the Pedagogy Course of a Community University in the northeast of Santa Catarina. In the end, reflections are proposed on the perspectives that are placed for their formation as teachers who teach children to read and write. The study is based on: Kleiman (2006) and Tardif (2011).*

Keywords: *Initial formation. Pedagogy. Teachers who teach children to read and write. Literacy practices. Family. Teacher.*

⁵⁴ Professora do Mestrado em Educação, UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil. rosanamarakoerner@hotmail.com.

Introdução

Em relatório⁵⁵ que objetivou verificar as opções por cursos superiores que estudantes do Ensino Médio faziam, ficou evidente o que, muitas vezes, ficava no nível da hipótese: a fuga das licenciaturas⁵⁶. Aqueles poucos que se aventuram na carreira do magistério, em boa parte, ainda conforme a pesquisa, advêm de famílias das classes C e D, que têm “dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino [...]” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p.14).

Tal cenário parece não se restringir à realidade brasileira. Tartuce, Nunes e Almeida (2010), em artigo sobre a atratividade da carreira docente, indicam, com base no Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que a preocupação com a escassez de interessados pela carreira docente e com o “[...] perfil do profissional em termos de gênero, *background* acadêmico, conhecimentos e habilidades” (Op.cit., p. 02) também se manifesta em outros países.

Para além desses dados, nas entrevistas feitas com os estudantes do Ensino Médio, ficou evidenciado que a carreira docente ainda preserva, no imaginário da sociedade em geral, a estreita referência com vocação e que, por essa ótica, não há a exigência tão significativa por um dado conjunto de saberes. De acordo com a pesquisa, “[...] quanto maior a proximidade das séries iniciais, maior a percepção de que não é preciso preparo; apenas basta o cuidado.” (Id. Ib., p.30)

No campo da formação docente, não só a rarefação dos interessados em segui-la deveria nos (pre)ocupar, mas, também, o reconhecimento de quem são esses interessados, quais seus pressupostos, quais suas aproximações e distanciamentos com o objeto do conhecimento, com quais bases podemos contar no processo de formação inicial desses futuros docentes. E ao focalizar um curso de Pedagogia, de onde saem os professores que trabalharão diretamente com a alfabetização, todos esses questionamentos ganham um contorno ainda mais dramático, já que é nas séries iniciais que a criança é introduzida no universo da leitura e da escrita.

⁵⁵ Relatório da pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas, intitulada **Atratividade da carreira docente no Brasil**, publicado em 2009. A assessoria geral da pesquisa esteve a cargo de Bernadete A. Gatti.

⁵⁶ Segundo a referida pesquisa, apenas 2% optaram por Pedagogia ou Licenciaturas.

É no âmbito dessas discussões que se insere o presente texto⁵⁷, que pretende contribuir para a compreensão de quem são os estudantes que optaram por um curso de Pedagogia, especialmente no que se refere às suas experiências com a escrita, ou seja, às suas trajetórias de letramento. Para tal, serão apresentados resultados da aplicação de um questionário⁵⁸ a estudantes ingressantes em um curso de Pedagogia de uma universidade comunitária de Santa Catarina. Serão trazidos os resultados das questões que tematizam suas experiências com a escrita no ambiente doméstico, muitas delas anteriores ao seu ingresso na graduação. Assim, o artigo busca responder às indagações sobre quem é, então, esse estudante que opta por um curso de Pedagogia? Que experiências com a escrita traz para dentro do curso? E, a partir disso, quais perspectivas se colocam para a sua formação inicial?

Algumas reflexões iniciais

Ao iniciarmos essas reflexões sobre a formação do professor que trabalhará com o processo de alfabetização, uma questão inicial pode ser colocada: o que se espera desse professor? Subjaz a esse questionamento, além dos saberes necessários para a realização das tarefas, a ideia de certa identidade, mais especificamente, identidade docente. Faz parte das representações sociais, de acordo com Kleiman (2006), a definição de um conjunto de conhecimentos sobre pessoas, ideias, objetos, e que acaba por influenciar seus comportamentos e relações com outras pessoas, ideias e objetos. Há uma dinâmica de identidades que surgem, que se remodelam a partir das interações, baseadas nas representações sociais que as pessoas e/ou grupos têm umas/uns das(os) outras(os). Identidade é, pois, inerente à condição social do ser humano. De acordo com Bastos (2002, p. 159), baseando-se em Ochs (1993),

Identidade é aqui compreendida como um construto social que se refere a uma série de personas sociais, incluindo status, papéis, posições, relacionamentos e outras identidades institucionais que uma pessoa pode desejar reivindicar para si ou atribuir a outras no curso da vida social.

⁵⁷ As discussões do presente texto foram apresentadas em uma comunicação oral no II Congresso Brasileiro de Alfabetização, que aconteceu em Recife, de 12 a 14 de julho de 2015.

⁵⁸ O questionário é um dos instrumentos de pesquisa usados por Débora Duarte Monney para o desenvolvimento de sua dissertação de Mestrado. Os dados foram gentilmente cedidos para a produção desse artigo.

Marcelo (2009), em artigo em que aproxima os conceitos de identidade e formação docente⁵⁹ com base em diferentes autores, percebe que há mais aspectos emocionais que racionais influenciando na configuração de uma identidade docente, especialmente na relação entre estudantes e professores em que esses últimos servem como modelos, em muitos casos.

Contudo, também o conteúdo é chave. Nos termos de Marcelo (2009, p. 111): “O conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social.” Conteúdos são adquiridos, especialmente durante a formação inicial: “A identidade profissional docente se fortalece com relação aos conteúdos que se ensinam quando o currículo da formação inicial os apresenta com evidente clareza.” (Id.ib., p.120)

Vale refletir, pois, sobre a(s) identidade(s) que são atribuídas ao professor, especialmente aquele que lida com o ensino da língua materna. Quais as atribuições que lhe são características? Dentre algumas que aqui poderiam ser enumeradas, destaca-se a ideia de que o professor que trabalha com o ensino da língua seja um modelo de leitor, alguém que se delicia com um bom livro, preferencialmente de literatura: “Professores *são*, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira [...]” (BATISTA, 1998, p. 29) (Grifo do autor). Por extensão, então, pode-se dizer que o professor é um sujeito tido como alguém letrado.

Contudo, como dito acima, as identidades são dinâmicas, se (re)modelam e também a identidade do professor como um sujeito leitor (letrado) tem sofrido (re)modelagens. O capítulo de onde foi extraída a citação de Batista, acima, inicia com a afirmação do autor de que os “[...] professores *são* ‘não-leitores’. Esta é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defrontamo-nos hoje.”(Id.ib., p. 24) A afirmação é decorrente de uma série de reflexões baseadas em pesquisas sobre docentes e suas práticas de leitura, cujas conclusões centrais apontam para um professor distante da cultura tida como “legítima”, que lê pouco e com significativa dificuldade, especialmente os materiais voltados para a sua própria formação. Também chamadas, com claro tom de denúncia, veiculadas pela mídia, corroboram a afirmação de que os professores não leem. Tem-se, assim, uma nova representação social para o professor.

É preciso, nesse ponto, refletir acerca desse professor: por que tem sido visto como um

sujeito não leitor, quando histórica e socialmente se espera que o seja? Uma constatação feita por Batista, em pesquisa sobre práticas de leitura junto a professores da Educação Básica de Minas Gerais, é que muitos deles vêm de famílias com baixo acesso à cultura letrada, constituindo-se, em muitos casos, como os primeiros indivíduos de toda uma geração, a frequentarem o curso superior. Embora tal cenário ainda persista em muitos centros de formação de professores, lentamente temos recebido estudantes de licenciatura cujos pais têm curso superior. De acordo com Galvão (2004, p. 148), “[...] embora o acesso ao mundo da cultura escrita tenha se democratizado nas últimas décadas, está vinculado, na maior parte dos casos, ao mundo urbano, às elites econômicas, às regiões mais ricas do país.”

Subjaz a toda essa discussão inicial, a ideia de que a constituição como ser professor se faz a partir de muitas frentes. Dentre elas, não pode ser ignorada a questão de sua história. Como nos diz Aguiar (2009, p. 129),

[...] a professora se faz nesse emaranhado de possibilidades mescladas que lhe foi possível ao longo de sua trajetória e isso, portanto, ocorre por muitas vias. Em nosso entender, o cruzamento dessas *nuances* produz conhecimentos que são incorporados e compõem o “ser-professora” [...] (Grifo da autora)

Tardif (2011, p. 273) indica que há “[...] filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam...” as informações recebidas no contexto da formação. Como consequência, ainda segundo o autor, a formação tem pouco impacto sobre o sistema de crenças dos estudantes, no caso, futuros professores. Na verdade, são vários os saberes mobilizados na constituição do sujeito professor, muitos deles advindos de sua própria experiência na condição de estudante. Não há, pois, como ignorar todo um conjunto multifacetado de experiências com a escrita, tanto na escola como aquelas resultantes de diferentes contextos. Baseando-se em Raymond *et alii* (1993), Tardif (2011, p. 69), afirma que

[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação [...].

⁵⁹ **A identidade docente: constantes e desafios**, publicado na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, em agosto/dezembro de 2009.

Assim, tal história precisa ser desvelada se se pretende (re)conhecer o professor e os saberes que configuram o seu fazer docente. Como neste estudo está-se centralizando na figura do professor que trabalhará com a língua materna, é preciso (re)conhecer a sua trajetória de contato com a escrita. Como dito anteriormente, boa parte dos professores vem de famílias com baixo envolvimento com a cultura escrita. Contudo, mesmo tal “baixo envolvimento” deve ser levado em consideração. Cada trajetória apresentará a sua singularidade, os seus significados para a constituição do ser-professor. Como afirma Andrade (2007, p. 10): “A ideia de formação caminhou para concebermos como de essencial importância a valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual.”

Na sociedade grafocêntrica na qual nos encontramos, não é mais possível afirmar que alguém não tenha algum tipo de experiência com a cultura letrada. Somos todos, em maior ou menor grau, sujeitos letrados e os professores não fogem à regra. Contudo, como sujeitos que têm a incumbência de alçar outros em esferas de usos crescentemente complexos da escrita, sobre o professor parece recair a exigência de que seja ele mesmo um sujeito letrado. Ou que tenha, pelo menos, satisfatório domínio das práticas letradas que cabe à escola ensinar. Onde tal domínio poderá ser alcançado?

A formação inicial talvez deva ser vista como um valioso espaço para tal conquista, possível a partir da articulação entre as dimensões individual e social. Tal cenário das práticas realizadas com a escrita, situa “...a formação na perspectiva do letramento.” (ANDRADE, Id.ib., p. 23) Ou, como afirma Tardif (2011, p. 69), “...o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a *formação inicial universitária*.” (Grifo acrescentado)

Mais do que a aquisição de conteúdos inerentes à sua área (está-se pensando aqui nos conhecimentos necessários sobre a língua materna), a formação inicial do professor deve se constituir como possibilidade de ampliação de suas práticas de letramento. Ao pedagogo, no caso do presente estudo, deve ser ofertada a oportunidade de contato com materiais de escrita diferentes daqueles que já lhe são conhecidos. Como diz Kramer (1998, p. 39), “[...] a concretização de práticas de leitura e escrita precisa ser considerada parte da formação de professores.” Para tal, no entanto, é preciso identificar o que já lhe é conhecido, numa franca atividade de aceitação das trajetórias individuais (e não de simples rejeição).

A formação inicial deve permitir a aquisição de saberes também por meio da experimentação, desenvolvendo aquilo que Tardif (2011, p. 49) chama de *habitus*, como “disposições adquiridas na e pela prática real”. Ainda, segundo o autor, tais *habitus* podem se transformar em “traços da personalidade profissional”, manifestados em um saber-ser e em um saber-fazer. Seguindo tal lógica, o professor, que será um agente de letramento, deve ser ele mesmo um sujeito letrado, até para que compreenda as exigências que lhe são feitas de modo crescente no atual contexto social. De acordo com Andrade (2007, p. 161), a “[...] consciência sobre o seu próprio nível de letramento, permitirá ao professor que melhor conceba para seus alunos meios de acesso ao conhecimento da leitura e da escrita[...]”

Para tanto é preciso dar oportunidade para que os sujeitos em tal condição se reconheçam como envolvidos em dadas práticas, mas carentes de uma ampliação dessas práticas, necessária ao exercício do magistério. Como diz Galvão (2004, p. 149), “[...] somente uma análise mais aprofundada de trajetórias individuais pode colocar em evidência outras mediações que, conjugadas – e não de forma isolada –, também auxiliam a configurar as práticas de letramento dos sujeitos.”

Castro, em artigo⁶⁰ em que discute dados de escolarização de estudantes de Letras e de Pedagogia (2011, p.43), aponta que “[...] não há sinal algum de que as práticas sejam definidas, alimentadas e avaliadas com o suporte de dados da formação anterior dos estudantes”. Fala, então, de “lendas e mitos” (Id.ib., p.43) que formam uma nebulosa ideia que se tem sobre os interessados na carreira docente. Ao longo do artigo, Castro apresenta uma consistente e, ao mesmo tempo, dramática argumentação baseada em um conjunto de tabelas indicativas de que o estudante de Letras e, em particular, de Pedagogia, necessita de um olhar mais cuidadoso em sua formação. Como diz o autor, há déficits básicos que não estão sendo superados na formação inicial: “[...] não estamos [...] oferecendo aos estudantes condições adequadas de formação para o ensino da escrita para além de uma tímida reprodução de práticas e aplicação de materiais pedagógicos.” (Id.ib., p. 53)

Assim, um fio condutor de todas as reflexões aqui propostas parece ser a necessidade de uma postura diferenciada de reconhecimento desse sujeito interessado em se tornar professor, que supere mitos e lendas, ou, mesmo, constatações. Em se tratando de um sujeito

que terá responsabilidades significativas para com o letramento de diferentes grupos, parece ser fundamental o reconhecimento de suas próprias crenças e trajetórias sobre a escrita. Afinal, como apontou Tardif (2011), tais crenças e trajetórias serão mobilizadas e amalgamadas com outras crenças e trajetórias vivenciadas no âmbito da formação inicial.

Percurso metodológico

Os dados que serão aqui apresentados foram gerados no contexto de uma pesquisa envolvendo estudantes de Letras e de Pedagogia de uma universidade comunitária do Nordeste de Santa Catarina. Na referida pesquisa, que tem como objetivo geral reconhecer, em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras e de Pedagogia estão se constituindo como professores que trabalharão com a língua materna, foram mobilizados diferentes instrumentos de pesquisa, entre os quais o questionário, para efeitos de reconhecimento do grupo com o qual seria desenvolvida a pesquisa. São os dados obtidos por meio da aplicação desse questionário com estudantes do 1º ano do curso de Pedagogia que serão aqui abordados.

O referido questionário, composto por 21 questões abertas e fechadas, foi respondido por 21 estudantes, durante um período de uma das aulas. Para o presente texto serão consideradas as respostas dadas às questões que se referem às práticas com a leitura e a escrita anteriores ao seu ingresso no curso superior, e que serão apresentadas na próxima seção. Das respostas serão depreendidas regularidades e dissonâncias, na tentativa de vislumbrar um perfil delineador do estudante que ingressa no curso de Pedagogia da referida universidade, especialmente no que se refere às suas trajetórias prévias com a escrita.

Como dados iniciais, tem-se que se trata de um grupo com idades que variam entre 17 e 24 anos, caracterizando-se, portanto, como um grupo bastante jovem (76% têm entre 17, 18 e 19 anos). São 17 os estudantes que já trabalham, sendo que 11 já desempenham alguma função em ambiente escolar. Um iniciou o curso de Pedagogia já na condição de professor e 9 em funções aproximadas como assistente pedagógico, monitor ou auxiliar de professor. O nível de escolaridade da maioria dos pais se concentra no Ensino Médio e no Ensino

⁶⁰ **Dados de escolarização dos estudantes de Letras e de Pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores**, publicado no Fórum Linguístico, em jan./junho de

Fundamental, ainda que em alguns casos, de forma incompleta. Assim, tem-se um grupo formado por estudantes muito jovens, com metade deles já circulando em ambientes escolares, e com pais com relativa trajetória de escolarização. É esse grupo que nos ajudará a reconhecer o estudante que ingressa no curso de Pedagogia, quais suas trajetórias com a escrita e quais as perspectivas que se colocam para a sua formação como professores que trabalharão com a língua materna.

As trajetórias prévias com a escrita do estudante de Pedagogia

Para iniciarmos o olhar sobre os dados, traremos aqueles resultantes do questionário sobre com quem os sujeitos da pesquisa aprenderam a ler e a escrever, entendendo isso como um marco significativo em sua trajetória de letramento⁶¹. A principal referência é ao *professor*⁶² (ou à *escola*), citado por 19 dos 21 sujeitos entrevistados, sendo que para 14 deles, essa foi a única referência. Nos outros casos, familiares, especialmente a *mãe*, foram citados quase sempre como apoiadores do processo: *Minha mãe me ajudou na aquisição da leitura e da escrita, mas o papel fundamental foi na escola.* (1a, 07⁶³) O que chama a atenção são as esporádicas referências a uma aquisição ocorrida no tempo da Educação Infantil: foram 4 ocorrências explícitas, parecendo querer indicar certa precocidade: *Na escola, com 5 anos.* (1a, 09)

Retomando as palavras de Tardif (2011) acerca dos “filtros” com os quais as informações da formação inicial serão enxergadas, será com base no reconhecimento da escola como o espaço central para a aquisição da escrita que boa parte desse grupo de estudantes olhará para os conteúdos relativos à alfabetização e ao letramento. Certo teor de autoridade do professor parece ser conferido em algumas respostas, numa espécie de reconhecimento de que cabe à escola e à professora a responsabilidade pelo ingresso das pessoas no universo da escrita: *Em casa era muito incentivada pelos meus pais para ter o*

2011.

⁶¹ Atente-se para o uso de artigo indefinido, escolhido deliberadamente para marcar a alfabetização como **um** dos marcos, significativo, é verdade. Tal uso serve para demarcar nossa compreensão de que há outros marcos, como será visto na próxima questão a ser abordada.

⁶² Sempre que o termo se referir àquele usado por algum dos sujeitos (questão aberta) ou que constava no enunciado (questão fechada), será registrado em itálico.

⁶³ Lê-se: “Primeiro ano, entrevista número xx.”

hábito de ler, mais [sic] aprendi a ler e escrever na escola. (1a, 12) E é um ingresso sistematizado, organizado, indicando, talvez, já certo reconhecimento dos modos de ensinar na escola: No pré com a professora Suely, aprendi com as vogais depois fui juntando com as consoantes e formando as palavras. (1a, 04)

As práticas de letramento se constituem, em boa parte, a partir do presenciar ou, até, participar de repetidos eventos em que a escrita toma parte. O conceito de “eventos de letramento”, proposto por Heath (1982 *apud* FRADE, COSTA VAL e BREGUNCI, 2014), refere-se a situações em que a escrita toma parte das interações que ocorrem entre os sujeitos envolvidos. Tais interações serão delineadas, em boa medida, a partir dos modos como os envolvidos compreendem a escrita, constituídos em repetidas participações em variados eventos de letramento, em diferentes contextos sociais e culturais. É o que Barton (1993 *apud* TERRA, 2013) define como “práticas de letramento”. Um dos eventos de letramento mais significativos na infância é ouvir a leitura de histórias infantis. Ou, ainda, ouvir uma contação de histórias normalmente baseada em um texto escrito previamente lido.

Para 7 sujeitos da pesquisa, essa atividade era inexistente. Para os 14 que afirmaram que alguém lhes contava histórias, a família teve papel fundamental, em particular, a figura feminina, representada tanto pela mãe (com 7 referências explícitas, já que 4 responderam usando a palavra “pais”, o que, subentende-se, inclui a mãe). Também professores foram lembrados: uma vez de forma isolada e duas vezes associados com os pais. Embora o número daqueles que não tenham participado de tal evento ainda seja significativo, não há como ignorar o número expressivo de sujeitos que vivenciaram tais situações.

Um questionário é um instrumento de pesquisa bastante limitado no que se refere a uma compreensão mais profunda de como, por exemplo, os sujeitos foram se constituindo na condição de sujeitos letrados. Contudo, alguns ensaios são possíveis, ao olharmos o conjunto das respostas dadas. Os 7 sujeitos que assinalaram que não havia ninguém que lhes contava histórias quando crianças, afirmaram que aprenderam a ler e a escrever na escola, sem nenhuma referência a qualquer contribuição da família. Tal situação se repete com os 2 que associaram *professores e pais* na contação de história, mas que aprenderam a ler somente na escola. Em 5 casos em que houve contação na infância feita por familiares, eles também foram lembrados como participantes do processo de alfabetização (em 2 casos, os sujeitos citaram exclusivamente a mãe como responsável pela aquisição da leitura e da escrita).

Talvez seja possível depreender desses dados a significativa influência exercida pela família no processo de alfabetização de suas crianças, tanto no que se refere a uma participação efetiva e reconhecida, como a um apagamento total de qualquer resquício de participação. A escola se fez presente em quase todos os casos, mas para alguns, coube-lhe o papel de responsável exclusiva pelo processo de alfabetização e, talvez, de inserção no universo letrado.

A análise de outras questões poderá servir para um melhor delineamento quanto às trajetórias prévias dos sujeitos da pesquisa que aqui se apresenta. São questões que também se referem ao que acontece/ia no contexto familiar, focalizando mais especificamente o ato de ler. Refere-se à frequência com que o sujeito via ou vê o *pai* e a *mãe* (ou *responsável do sexo masculino ou feminino*) lendo⁶⁴.

Dos 21 sujeitos, 11 assinalaram que *de vez em quando* veem/viam a mãe lendo, 3 *quase nunca* e 2, *nunca*. Apenas 5 afirmaram que a mãe (ou responsável do sexo feminino) *sempre* está envolvida com a prática de leitura. Em um primeiro olhar, esses dados pouco dizem; mas, quando são cruzados com as respostas às questões anteriormente analisadas, há interessantes observações a serem feitas. Dos 5 que assinalaram a alternativa *sempre*, para 3 a mãe costumava ler histórias quando o sujeito era criança e também teve participação ativa em sua aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, a leitura faz parte da rotina doméstica, o que pode possibilitar à criança a aquisição de valores que favoreçam seu envolvimento em eventos de letramento, livrando-o do estranhamento inevitável diante do desconhecido.

Contudo, é uma rotina em que a figura feminina é percebida como muito mais presente do que no caso do pai e/ou responsável do sexo masculino. Dos 21 sujeitos, 7 assinalaram que *de vez em quando* veem seu pai lendo, 4 optaram por *sempre* e 2, *quase nunca*. Um sujeito não soube responder. Sete sujeitos *nunca* veem a figura masculina envolvida em práticas de leitura, não, pelo menos, no espaço doméstico. Tais dados só sublinham o que já está exaustivamente apresentado em outras pesquisas (como na pesquisa Retratos de leitura do Brasil⁶⁵ e nos dados do INAF⁶⁶) acerca da presença marcante da mãe na inserção dos sujeitos no universo da escrita⁶⁷.

⁶⁴ São duas questões distintas.

⁶⁵ Foram 3 as edições da pesquisa que se propõem, conforme o título, a fazer um detalhado retrato das práticas de leitura do brasileiro.

O que chama a atenção nos dados é o que pode ser depreendido do entrecruzamento das questões. Não é somente o não presenciar o pai lendo, mas ele também pouco participa do processo de alfabetização da criança, talvez pelas mesmas razões que o impedem de ler em sua presença. Quando observadas as respostas apenas dos 7 sujeitos que assinalaram que não tinham ninguém que lhes contasse histórias quando crianças, tem-se um possível delineamento do envolvimento dos pais em práticas de leitura: são os pais (4) e mães (2) que *nunca* ou *quase nunca* (1 referência nos dois casos) foram vistos lendo. Curiosamente há um pai que foi indicado como *sempre* visto lendo, mas que *nunca* deve ter se mobilizado na atividade de contar histórias. Nenhum desses pais (pai e mãe) foi indicado como analfabeto. São pais, portanto, que sabem ler, mas que pouco praticam a habilidade no ambiente doméstico. Na condição de sujeitos letrados, suas práticas são quase que totalmente desconhecidas pelos próprios filhos, ou, então, são tão pouco significativas que passaram por eles despercebidas.

Por fim, uma última questão e seus possíveis desdobramentos: “Quem mais influencia ou influenciou você a ler?” Dentre as várias alternativas, *professor/professora* foi a mais assinalada: 16 vezes de um total de 36 ocorrências⁶⁸. Para 5 sujeitos, foi a única alternativa assinalada, ignorando qualquer outra influência (são sujeitos que pouco ou nunca viam seus pais – pai e mãe – lendo em casa). Assim, nesses casos, o professor provavelmente foi o primeiro agente de letramento para esses sujeitos, ou, pelo menos, aquele reconhecido por eles como tal. Não há como esquecer, contudo, que são ingressantes em um curso superior e que suas concepções de leitura ainda devem estar muito atreladas ao que no senso comum é tido como um sujeito leitor.

No entanto, isso não pode ser estendido a todos os respondentes. O que pode ter sido determinante no momento da escolha da(s) alternativa(s) foi a lembrança (a imagem) recorrente de alguém lendo, sublinhando a importância que essa ação tem na promoção do letramento de todos os envolvidos, mesmo aqueles que ainda se encontram em um estágio

⁶⁶ Indicador de Alfabetismo Funcional, pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro, desde 2001, visando verificar as habilidades de leitura e de escrita de brasileiros entre 15 e 64 anos.

⁶⁷ Não cabe aqui retomar as razões tão conhecidas para tal cenário, relacionadas ao universo do trabalho.

⁶⁸ O número se refere à quantia de itens assinalados, já que poderiam ser escolhidas mais de uma alternativa.

inicial. Isso pode ser ilustrado na verticalização da análise, quando se verifica que os 4 sujeitos que assinalaram o *pai ou responsável do sexo masculino* (como única alternativa) como alguém que o influencia/ou a ler são os mesmos 4 que afirmaram vê-lo lendo *sempre*, ainda que só 2 deles contassem histórias quando os respondentes eram crianças. No caso das 5 vezes em que a “mãe ou responsável do sexo feminino” foi sinalizada como influenciadora na leitura do ingressante, a frequência com que foi vista lendo oscilou entre *de vez em quando* (3 vezes) e *sempre* (2 vezes). Mas todas elas contavam histórias, o que pode ter contribuído para serem lembradas como alguém que influenciou. São as singularidades de que nos fala Andrade (2007) e que não podem ser, simplesmente, apagadas por um olhar generalizante.

Nos casos dos 13 sujeitos que não assinalaram nem o pai e nem a mãe, a maioria *nunca, quase nunca* ou *de vez em quando* os vê lendo, o que ajuda a concluir sobre a relação estreita entre práticas de leitura presenciadas no ambiente doméstico e sua influência no processo de leitura. A curiosa exceção está em 2 sujeitos que afirmaram ver a mãe *sempre* lendo, mas silenciaram quanto a essa influência. Nos 2 casos a mãe contava histórias e participou do processo de alfabetização. Talvez aqui tenha preponderado o advérbio “mais” no enunciado, não sendo possível conferi-lo aos pais. Um deles foi o único sujeito que assinalou não ter influência de *ninguém*, o que parece reforçar o peso representado pelo “mais”.

Sobre as perspectivas: algumas reflexões finais

A análise das respostas dadas por 21 ingressantes em um curso de Pedagogia a 5 questões que tematizavam suas experiências com a escrita no ambiente doméstico permite delinear algumas perspectivas para o seu processo de formação inicial. Como visto nas vozes de diferentes autores trazidas na parte inicial deste texto, há um conjunto de saberes que são esperados do professor de língua materna, com especial destaque para a sua responsabilidade na inserção de seus estudantes no universo da escrita. Contudo, como muitas pesquisas apontam, ao ingressar em um curso de formação inicial, lacunas de seu próprio processo de letramento (aquele esperado para um acadêmico que resolve se tornar professor) tornam-se evidentes. Tais lacunas não podem se perpetuar também no seu curso de formação inicial. Para além do simples lamento para com a situação das licenciaturas no Brasil, é preciso reconhecer quem são os sujeitos que se habilitam, ainda, para a carreira docente, quais suas

trajetórias prévias com a escrita, como tais experiências podem contribuir para uma formação mais significativa. Como nos indicaram alguns dos autores (AGUIAR, 2009; ANDRADE, 2007; TARDIF, 2011), são saberes que não podem ser simplesmente ignorados, mas levados em consideração na apresentação de novos saberes, aqueles da docência.

Os sujeitos dessa pesquisa, cujas respostas foram aqui analisadas, já trazem alguma experiência com a escrita do espaço escolar. Alguns reconhecem o papel significativo representado pelos pais (especialmente a mãe) no seu processo de alfabetização. Contudo, a professora ocupou o lugar central, também no que se refere à influência exercida sobre a sua própria prática de leitura. Temos, então, um grupo que reconhece o professor como principal agente de letramento, ainda que não o explicita dessa forma. A perspectiva de trabalho a ser exercido com tais estudantes, no Curso de Pedagogia, deve levar em conta tal reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, problematizá-lo, indicando que o professor (especialmente o alfabetizador) não deve menosprezar outros agentes que podem contribuir para o letramento de seus alunos.

Assim como aconteceu com os respondentes apresentados nesse estudo, uma simples contação de histórias e o presenciar o pai ou a mãe lendo podem ser significativos para a inserção do sujeito em eventos de letramento. São práticas que devem ser ressaltadas junto às famílias das crianças, com especial destaque para os significados que têm em uma cultura grafocêntrica na qual nos encontramos. Mas, antes de tudo, devem ser ressaltadas já no espaço acadêmico, em uma franca perspectiva de valoração das trajetórias prévias desses estudantes e de reconfiguração das discussões que se propõem durante as aulas (Galvão, 2004).

Para além da imposição de conteúdos de diferentes origens, um curso de formação de professores não pode menosprezar os saberes já constituídos de seus estudantes e nem lamentar a ausência daqueles muitas vezes tidos como basilares. Afinal, o ser professor (alfabetizador) inicia muito antes do ingresso em um curso de Pedagogia, nele ganha impulso, e se significa e (res)significa no cotidiano escolar. Portanto, o compromisso da formação inicial é dar o impulso sem desconsiderar a história de cada um. As trajetórias individuais com a escrita servem, portanto, como pontos de apoio para que as ações da formação inicial ganhem segurança e contribuam para a continuidade dessas trajetórias, agora sob a insígnia de um ser professor, formador de sujeitos letrados, que é, ele mesmo, um sujeito letrado. O reconhecimento de tais trajetórias sinalizarão, para a universidade, as lacunas a serem

preenchidas na formação de professores habilitados a fazer a diferença em uma sociedade centrada na escrita (KLEIMAN, 2006).

Referências

AGUIAR, Maria Aparecida.; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Formação docente e sua constituição multifacetada. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 29, 2009, p.125-139, 2009.

ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BASTOS, Liliana Cabral. Construção e reconstrução de identidade em interações de trabalho. In: SOUZA–E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. [Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha], p.159-173.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.23-60.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. Dados de escolarização dos estudantes de Letras e de Pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 41-54, jan./jun., 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI (Orgs.), Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p.125-153.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: Da prática de pesquisa à prática de formação. (Texto apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. de 1997.) **Revista Brasileira de Educação**, N. 7, Jan./Fev./Mar./Abril, 1998, p.19-41.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form.Doc.**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p.445-477, maio/ago., 2010.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v.29, n.1, p.29-58, 2013.

RELAÇÕES DE GRUPO NO TEATRO UNIVERSITÁRIO: UMA ARENA DE VOZES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Jean Carlos GONÇALVES⁶⁹

Resumo: Esse artigo tem como objetivo compreender as relações de grupo no teatro universitário. A pesquisa foi realizada na Universidade Regional de Blumenau -SC, e o *corpus* de análise é composto por dois memoriais de prática de montagem, escritos por acadêmicos formandos do curso de graduação em Teatro-Interpretação. Os dados foram analisados na perspectiva teórica dos estudos de Bakhtin e o Círculo. Os resultados apontam para a prática teatral na universidade como espaço de relações entre sujeitos: relações de grupo, que acontecem em meio a embate de vozes e conflitos de interesse, e que constituem os processos de educação em teatro.

Palavras-chave: Relações de grupo. Teatro universitário. Círculo de Bakhtin

Abstract: *This article aims to understand the group relations in the university theater. The survey was conducted in the Regional University of Blumenau -SC, and the analysis corpus consists of two memorials of montage practice, written by undergraduate students of the Acting Course. Data were analyzed in the theoretical perspective of Bakhtin and the Circle studies. The results point to the theatrical practice at the university as room for relations between subjects: group relations, which take place among the clash of voices and conflicts of interest, and that constitute the education processes in theater.*

Keywords: *Group relations. University theater. Bakhtin Circle.*

⁶⁹ Doutor em Educação (PPGE/UFPR), com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP – Supervisão: Beth Brait). Líder do grupo de pesquisa ELiTe – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro (CNPq/UFPR). Professor Adjunto da Graduação em Produção Cênica (Setor de Educação Profissional e Tecnológica) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação/PPGE e Educação: Teoria e Prática de Ensino/PPGE:TPEn (Setor de Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. jeancarlos1@bol.com.br

Introdução

Esse artigo reflete sobre as relações de grupo na prática de montagem teatral universitária a partir dos enunciados de alunos-atores, escritos em memoriais de formação universitária. O estudo contribui para a área da educação em teatro por meio de uma pesquisa que trata de práticas pedagógicas no ensino superior em teatro e tem como caráter metodológico a análise de textualidades na perspectiva enunciativa dos estudos do Círculo de Bakhtin.

O objetivo principal desse artigo é analisar o discurso dos alunos-atores sobre suas relações de grupo na prática teatral universitária, por meio dos memoriais da disciplina Prática de Montagem III (Curso de Interpretação Teatral – FURB); e o objetivo específico, refletir sobre a prática de grupo no contexto universitário, trazendo contribuições alicerçadas no pensamento bakhtiniano para a compreensão do ensino de teatro na universidade. Antes dos diálogos teóricos e práticas de análise, falo resumidamente sobre as condições de produção do estudo, visto que este artigo é uma ampliação temática de uma das reflexões possibilitadas por essa pesquisa.

Metodologia

O trabalho consistiu na análise de memoriais de formação em teatro, escritos por acadêmicos formandos do curso de Bacharelado em Teatro-Interpretação da Universidade Regional de Blumenau, em Santa Catarina. Estes memoriais são escritos com fins de reflexão sobre o processo de criação do espetáculo teatral de formatura, desenvolvido na disciplina Prática de Montagem III (carga horária 180 h/a), alocada no último semestre do curso. Para a análise, foram selecionados dois memoriais, correspondentes a anos distintos, que formam o corpus de análise. O primeiro fala do processo de criação do espetáculo teatral *A vida é sonho?*, de Calderón de La Barca e Tzvetan Todorov. O segundo, do processo vivenciado na montagem do espetáculo *Era uma Vez outra História*, de Fátima Ortiz.

Os enunciados dos acadêmicos apontaram para diferentes vozes que permeiam a criação teatral no contexto universitário. Para organizar a pesquisa e realizar uma análise que possibilitasse um diálogo bakhtiniano com os dados, dividi a discussão em dois grandes temas: *Vozes da educação no teatro* e *Vozes do teatro na educação*. Com a plena consciência

de que eu, enquanto pesquisador, realizo escolhas ao me debruçar sobre a materialidade enunciativa, esses dois grandes temas passaram a nortear o diálogo com os memoriais. A partir do pensamento bakhtiniano de que nas ciências humanas “a investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo” (BAKHTIN, 2006, p. 319), a pesquisa foi alterando meus modos de pensar o próprio teatro e sua relação com a educação.

O tema *Vozes da educação no teatro* surgiu das aproximações entre enunciados a partir dos quais foi possível compreender a maneira como as vozes da educação estavam presentes na montagem dos espetáculos teatrais. Vozes que sinalizam o imaginário social de professor como um condutor de processos, e para o qual se direcionam todas as responsabilidades da montagem cênica, desde a escolha do texto, passando por definições de espaço cênico e correntes interpretativas a serem utilizadas durante o processo de trabalho. Vozes de autoridade, vistas na maneira como as sugestões docentes figuravam entre os memoriais, e aproximadas do que Bakhtin (1998) chamou de palavras persuasivas interiores. Vozes de avaliação, encontradas nas descrições dos sujeitos sobre a forma como o professor olhava as criações dos acadêmicos, de fora, sem efetiva participação, de sua posição enunciativa. Vozes que nomearam o processo como um evento educacional, a sala de aula como sala de ensaio, isso porque é impossível negar a esfera da qual se fala (Bakhtin, 2006). Os sujeitos escreveram sobre as montagens teatrais, mas elas aconteceram em um contexto educativo, por isso as vozes da educação foram tão recorrentes nos enunciados.

A outra discussão, *Vozes do teatro na educação*, foi composta por dizeres nos quais as vozes do mundo teatral estavam mais destacadas. Enunciados que falavam de um fazer teatral exterior à universidade, mas que adentrou o ambiente acadêmico por razões distintas: vozes do processo colaborativo de criação cênica, unidas a uma tentativa de trabalho nestes moldes no contexto do ensino superior, e também vozes que apontavam diferentes sentidos para a encenação contemporânea, o que me levou a apontar indícios de que um processo artístico efetivamente colaborativo em contextos educacionais é impossível, em virtude das relações educacionais e seus jogos de força, e que o professor de teatro jamais escapa da sua posição de educador, mesmo quando ocupa a direção estética de um espetáculo, por exemplo.

É, porém, para as relações de grupo no teatro feito na universidade, que este artigo olha com mais avidez. O teatro de grupo⁷⁰ é um modelo de criação alternativo ao teatro dito comercial. Ele apareceu de forma esmaecida nos enunciados dessa pesquisa, mas de modo que fosse possível averiguar sua presença nas entrelinhas dos dizeres. Os sujeitos falam das relações de grupo como consciência necessária a quem faz teatro. Os conflitos, dissensões e intrigas eram amenizados quando escritos, pois os memoriais são documentos oficiais que passam pelo crivo avaliativo dos docentes. É a partir de uma escuta sensível do que dizem os dados da pesquisa, porém, que a compreensão desses enunciados se torna possível.

Os estudos bakhtinianos, ou o pensamento bakhtiniano, é o conjunto de formulações teóricas advindas do chamado Círculo de Bakhtin. Embora existam diferentes atribuições ao termo “Círculo de Bakhtin”, por parte de alguns pesquisadores, não farei uma explanação explicativa e histórica, mas o utilizo para me referir ao conjunto da obra que traz ideias produzidas por intelectuais russos, desde a segunda década do século XX, a saber “Mikhail Bakhtin (1895-1975); Valentin N. Volóchinov (1895-1936); Pável N. Medviédev(1891-1938); Matvei I. Kagan (1889-1937); Lev V. Pumpiánski (1891-1940); Ivan I. Sollertínski (1902-1944); M. Iúdina (1899-1970); K. Váguinov (1899-1934); B.Zubákin (1894-1937).” (BRAIT, 2012). Do mesmo modo, as não menos importantes discussões sobre a autoria dos textos não terão espaço de discussão neste artigo. Ao referenciar os textos do Círculo, considero a autoria de acordo com a tradução utilizada e em respeito à edição consultada.

Entre as diferentes temáticas abordadas pelos autores do Círculo, destaca-se sua atenção aos estudos da linguagem, que hoje, ultrapassam as fronteiras, sendo utilizados por pesquisadores das mais variadas áreas de pesquisa. Bakhtin/Voloshinov (2010) consideram que “A palavra revela-se, no momento da sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (p. 67). Por isso, compreender o enunciado é compreender um contexto, uma *esfera* na qual diferentes vozes estão em envolvimento umas com as outras. No caso desta pesquisa, torna-se, então, necessário considerar que a escrita de memoriais de formação em teatro ocorre para a universidade, com fins educacionais. Os memoriais passam por bancas de avaliação compostas por docentes do curso, e isso tem relação direta com a constituição do que dizem os sujeitos.

⁷⁰ Para melhor compreensão da noção de Teatro de Grupo utilizada neste trabalho, consultar CARREIRA (2005), OLIVEIRA (2005).

Morson e Emerson, ao ampliar a discussão proposta por Voloshinov sobre a interação das forças sociais, argumentam que “a linguagem que assimilamos chega até nós já dialogizada, como linguagem de-que-já-se-falou, já avaliada; é encontrada e aprendida como algo usado e remendado, mais como agregado que como sistema.” (MORSON e EMERSON, 2008, p. 161). Quando o sujeito enuncia, fala de um lugar único que pode estar ocupando, e com a visão de mundo que lhe é possível até o momento da enunciação. “As palavras e as formas existem em nós do mesmo modo que existem no mundo social, não como “cadáveres nus”, mas como “impulsos vivos”, com memória e atividade” (idem).

Nesta perspectiva, o olhar para os dados precisa estar atento às pistas enunciativas a partir das quais os sujeitos apontam para o mundo dos sentidos. É pela compreensão dos sentidos que a análise se interessa neste trabalho, pois o jogo de forças vocais é um participante ativo da enunciação, em qualquer gênero, na escrita ou na fala, na ficção ou no cotidiano, no teatro ou nos relatos sobre processos teatrais. A centralização ou descentralização para a qual um enunciado tende, ou pela qual opta, integra o jogo de vozes que circulam em diferentes contextos e situações, e estarão sempre presentes na voz do sujeito enunciador.

Bakhtin, em sua obra *O discurso no Romance*, publicada no volume *Questões de literatura e Estética*, afirma que em todo movimento discursivo a presença das forças da enunciação é garantida. Elas estão para o mundo dos sentidos assim como um sujeito está para outro no ato enunciativo. Para a educação, essa questão é fundamental, pois o contexto escolar é um lugar de relações. Forquin (1993) ao discutir a cultura escolar, adverte sobre a importância de se pensar a escola como um ambiente de constituição de sujeitos, no qual as trocas são premissa para qualquer tipo de análise que tenha em uma esfera de educação sua materialidade. A universidade é, desse modo, compreendida nessa pesquisa, como esfera educacional, sendo, portanto, espaço aglomerante de sujeitos em relação, em processo de escolarização.

Sob a ótica bakhtiniana, as forças centrípetas são encontradas nos enunciados que tendem a centralizar o poder, e as forças centrífugas são aquelas que estão a todo tempo resistindo a um poder imposto, buscando no diálogo (por meio de atitudes responsivas ativas) a resolução dos conflitos. Essas forças são sempre vozes em embate, encontros dissonantes inseridos na enunciação. O sujeito se utiliza das *forças da enunciação*, e de uma ou outra

maneira está imerso no movimento proposto por elas, se posicionando, enunciando, afirmando ou negando as vozes que ecoam nas diferentes situações enunciativas.

A origem das *forças centrípetas* está nas “forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais” (BAKHTIN, 1998, p. 81). Forças que transitam em todos os tipos de relações sociais, independentemente de classe ou *esfera*. São *forças enunciativas* que pretendem unificar, centralizar ideologias verbais. Elas são intrínsecas ao próprio fenômeno da linguagem. Em seus escritos, Bakhtin amplia essa discussão, chamando atenção para o fato que as forças da enunciação não agem separadamente, como se fossem estritamente distintas. E também para o fato de que o mesmo fenômeno que acontece na literatura integra qualquer tipo de relação dialógica. “Ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham, ininterruptos os processos de descentralização e de desunificação” (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Nos memoriais analisados nesta pesquisa, os sujeitos falam de suas experiências nas práticas de montagem teatral, se posicionando, ocupando um lugar enunciativo-discursivo. Seus dizeres tomam partidos, e, ao enunciar, falam sobre outros sujeitos e seus modos de agir, que também são enunciativos. Em meio a este processo, agem as *forças da enunciação*. Por isso, “É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal” (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Faraco (2009) contribui para essa reflexão, aproximando a noção de relações dialógicas do próprio funcionamento discursivo. Para o autor as relações dialógicas se constituem em um tipo de relação que não pode ser reduzida à ordem lógica, mecânica, psicológica ou natural. São relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, mesmo que eles estejam separados um do outro no tempo e no espaço. Mesmo que estes enunciados não saibam nada um do outro, ao serem confrontados quanto ao seu sentido, estarão em *relações dialógicas*. O autor, ao desenvolver a temática do diálogo em sua acepção bakhtiniana, fala que o diálogo precisa ser compreendido como uma unidade da interação social. As *relações dialógicas* não acontecem como “um complexo de relações entre palavras; mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” que acontecem “num contexto social dado e não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias” (FARACO, 2009, p. 66-68).

Essa pesquisa assume-se, assim, como uma maneira de ouvir sensivelmente o que o outro tem a dizer, uma análise que não está preocupada com a quantidade de dados (dizeres), e sim em aprofundar a reflexão sobre alguns fragmentos a partir dos quais seja possível dialogar sobre a educação. Freitas, ao defender o pensamento bakhtiniano nos estudos em educação, chama a atenção para o fato de que o interesse dos estudos bakhtinianos tem o homem como seu objeto principal. Objeto que não é só objeto, pois tem voz. Por isso, o pesquisador, ao se colocar diante do seu outro, “não apenas o contempla, mas fala com ele. [...] É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, *uma forma dialógica de conhecimento*” (FREITAS, 2007, p. 145).

O estudo do que diz o outro, em uma perspectiva dialógica, é um trabalho de produção de sentidos que só é possível porque pelo menos dois sujeitos estão em interação. Sujeitos que, segundo Brait (2005), deixam marcas do lugar histórico e social de onde enunciam, de sua posição enunciativa; assim, dão pistas ao seu interlocutor, e este vai produzindo também os sentidos que serão responsáveis pela construção de outros enunciados. No próximo item desse artigo, as ancoragens teóricas discutidas até aqui são postas em prática, em um exercício dialógico que tem na compreensão dos sentidos para as relações de grupo na prática teatral universitária seu maior ponto de convergência, mas não menospreza outros sentidos que também ecoam a partir dos enunciados.

Análise e discussão

Quando um aluno entra em um curso superior de teatro, suas opções de trabalho são amplas, mas todas elas acabam se direcionando ou ao teatro dito comercial (que acontece em grandes centros, que preza pelo estrelato, no qual há grandes produções e altos salários vinculados à fama televisiva) ou ao teatro de grupo (realizado como proposta de negação ao comércio artístico e ao estrelato, pelo menos ideologicamente).

Para Bakhtin, a linguagem é intrinsecamente uma arena de vozes, onde o embate vocal é premissa constante. O que é um grupo senão um aglomerado de pessoas? No teatro essas pessoas estão juntas porque ambas têm a arte como elo comum. Mas essa missão artística, que a princípio parece até mesmo utópica, não nos permite sermos tão ingênuos a ponto de pensar que estes sujeitos unidos em prol da arte estejam imunes a disputas de ego e conflitos de interesse.

Uma das questões mais difíceis de lidar ao se propor o trabalho de grupo em um contexto universitário é o fato de que os participantes de uma montagem teatral universitária não escolheram estar juntos, como em um grupo de teatro. Na universidade os sujeitos estão interligados através de uma série de fatores, e inseridos em um contexto que, antes de artístico, é educacional, por ser lugar de aprendizagem. Tanto a ideia de teatro de grupo como a de processo colaborativo, quando instauradas em esferas de educação, perdem seu sentido primeiro, o político, que faz com que as pessoas estejam juntas por uma ideologia. Quando se perde o elo ideológico, ou a afinação de interesses, um grupo artístico se desfaz, ou pelo menos se organiza de uma forma em que seja possível o trato com as diferenças intelectuais, estéticas e até mesmo éticas. Na universidade, mais especificamente em um curso de teatro, não há como resolver problemas relacionais por meio de uma ruptura entre sujeitos, pois as vozes da educação presentes em tal contexto implicam avaliações, aprovações, necessidade de diplomação, em uma formação que, mesmo constituída por um discurso de grupo, acaba sempre desembocando no funil da individualidade.

Durante as aulas de Prática de Montagem III, estabeleceu-se que o grupo precisava primeiro construir uma conexão entre si e experimentar essas relações. (Memorial 1)[Grifo meu]

O enunciado acima expressa a visão de um sujeito que vivenciou a disciplina Prática de Montagem III, e ao relatar essa experiência, achou importante falar sobre as relações de grupo nesse processo. Vale lembrar que não foi solicitado aos sujeitos que falassem das relações de grupo. Os recortes enunciativos foram escolhidos para análise justamente por pontuarem esta questão. A preposição *Durante* funciona como complemento circunstancial de tempo, e denota o período abarcado pelo semestre corrente. Nota-se, assim, que no contexto das aulas, *estabeleceu-se* a importância de pensar o grupo na criação conjunta do espetáculo. O sujeito aponta para o contexto no qual o espetáculo acontece: um contexto educacional.

É pelo uso do verbo *estabelecer* na indicação do que o grupo precisava primeiro, a partir de uma decisão que não se sabe de onde vem, que a pista linguística sinaliza para uma decisão de grupo em construir conexões e experimentar relações. Percebe-se, nesse discurso, o movimento que Bakhtin (1998) chama de forças da comunicação. Para o autor existem forças centrípetas e centrífugas na cadeia enunciativa. As primeiras agem como vozes de autoridade, de imposição, e as seguintes como construções reacionárias a essas imposições. Estas últimas

parecem ter mais afinidade com o discurso aqui analisado, pois dão ao grupo autonomia para uma auto-gestão, para a tomada de decisões em conjunto, e a partilha dos mesmos objetivos (MORSON e EMERSON, 2008).

No mesmo enunciado, o autor aponta que, antes de tudo, antes da criação, dos processos e dos ensaios, *o grupo precisava primeiro construir uma conexão entre si e experimentar essas relações*. A expressão *Precisava primeiro* dá ao enunciado uma categoria de importância entre as outras coisas que fazem parte da montagem de um espetáculo teatral. Lembremos que o discurso sobre a importância do grupo é um discurso que circula socialmente no campo das artes do espetáculo, e que o sujeito enuncia essa prioridade pois é constituído pelos enunciados que permeiam tal esfera discursiva.

Para Bakhtin “o sujeito enuncia a partir de vozes sociais que o constituem: Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.” (BAKHTIN, 2006, p. 297) As marcas heterogêneas dos ecos e ressonâncias de cada enunciado são responsáveis por desencadear outros enunciados em forma de respostas ativas aos enunciados anteriores. Se o sujeito, no seu último semestre de curso, fala que o grupo tem como necessidade se afinar e se conectar, há um indício de que isso não acontecia, que não era uma prática corrente, pois a primeira coisa que precisa acontecer, antes das próximas etapas do processo, é um olhar para a prática de um grupo, que mesmo composto por sujeitos diferentes e heterogêneos, precisa se unir para a realização de um trabalho artístico em comum. A ideia de *construir uma conexão entre si* permite refletir sobre o sentido de construção em seu aspecto ligado ao trabalho, a uma tarefa, em prol de que todos fiquem conectados em determinada etapa do processo. Discussão que pode ser ampliada a partir do seguinte fragmento enunciativo:

No caso da nossa montagem, o jogo de grupo passou por alguns momentos críticos, pois uma montagem [...] exige muita sinceridade, honestidade, espontaneidade e entrega, e isso assustou a todos de início. Tal exigência tornou-se um bloqueio para o grupo e por um tempo ficamos acuados. (Memorial 1)[Grifo meu]

Ao falar sobre os *momentos críticos* vividos a partir do jogo de grupo, o sujeito silencia e não descreve quais são estes momentos. Vale ressaltar que os enunciados são direcionados, como visto anteriormente, a uma banca examinadora, composta pelos

professores do próprio curso. Talvez aí já exista um motivo para o ator não discursar com clareza sobre o processo de montagem.

No mesmo viés de análise, o sujeito fala de sinceridade, honestidade, espontaneidade e entrega como uma exigência, mas não deixa transparecer no seu discurso de onde parte essa *Tal exigência*, e quais os motivos que fizeram com que os integrantes do grupo, *por um tempo*, ficassem *acuados*. O enunciado analisado nos leva a refletir, junto com os estudos de Bakhtin, sobre o papel do interlocutor na produção do discurso:

O enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo, também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2006, p. 301)

Bakhtin afirma, ainda, que até a ausência de palavras tem significados, e reflete os sentidos de um enunciado. As relações de grupo na criação teatral têm um objetivo, a montagem de um espetáculo. Mas como se organizar para a realização de tal empreendimento? Como colocar um espetáculo de pé em um semestre de curso, tendo que lidar com as diferenças de grupo, com as vozes de autoridade que surgem, tanto entre os alunos como na relação com os professores e com os egos e escolhas estéticas de cada participante da criação? O enunciado a seguir também possibilita reflexões nesse sentido:

Em teatro, todos os integrantes do grupo, sejam eles atores, diretor, cenógrafo, iluminador, entre outras funções, trabalham em prol de um objetivo: montar um espetáculo teatral. Todavia um grupo de pessoas significa também diferentes opiniões, ideias e personalidades; neste âmbito, é perceptível que não se pode agradar a todos (Memorial 2).

Neste enunciado, o sujeito aponta para o teatro como uma situação na *qual todos os integrantes do grupo trabalham em prol de um objetivo: montar um espetáculo teatral*. Esta é uma voz que circula no meio teatral. A ideia do espetáculo teatral como um objetivo a ser alcançado enquanto grupo, por si só, age como voz centralizadora no próprio grupo. Mesmo que os participantes do processo estejam em conflito, é necessário pôr o espetáculo de pé, afinal de contas esta é a atividade resultante do processo, que é um processo educacional.

A conjunção adversativa *todavia*, neste caso, funciona como um modalizador discursivo. O objetivo, na criação de um espetáculo, é um, mas depende de um grupo:

*Todavia um grupo de pessoas significa também diferentes opiniões, ideias e personalidades. Aqui o sujeito aponta para sentidos que ele próprio atribui à noção de grupo, um grupo que significa uma diversidade de vozes. Ele vai além, falando que neste âmbito é perceptível que não se pode agradar a todos. Primeiramente há uma sinalização para uma noção de grupo já restrita, pois ela é prenunciada pelo modalizador *Todavia*, e em seguida esta noção é reiterada discursivamente pelo próprio sujeito, quando este enuncia que no âmbito de um grupo, então, é perceptível e anunciado o conflito. Conflito que está aliado à concordância (ou discordância entre sujeitos), situação que se acentua na continuação do que diz o sujeito:*

A montagem de um espetáculo implica também produzir materiais de cena e outras responsabilidades que vão além de atuar. É perceptível que poucos têm a experiência de executar trabalhos de colagem, pintura, ou projetar adereços e cenários. A oportunidade de aprender seria justamente essa, se a maioria não fugisse e deixasse todo o trabalho nas mãos dos demais. (Memorial 2)

Os dizeres do sujeito categorizam a montagem de um espetáculo em um modelo que *implica também produzir materiais de cena e outras responsabilidades que vão além de atuar*. Aí ecoam novamente as *vozes do teatro*, dialogando com a noção de *teatro de grupo*, a partir da qual é possível pensar cada integrante de um grupo teatral como responsável por diversas funções que não apenas aquela exercida no próprio espetáculo.

É ao falar da possibilidade de aprendizado em um processo de grupo que o sujeito deixa ecoar uma voz de denúncia: *se a maioria não fugisse e deixasse todo o trabalho nas mãos dos demais*. Lembro ao leitor que este enunciado provém de um memorial classificado como gênero, enquanto *memorial de formação em teatro*. Ele foi feito para o contexto acadêmico. A *força centrífuga* do enunciado está justamente no deslocamento, na oposição entre a função do gênero e o que pretende o sujeito ao utilizar um enunciado marcado por tal tom. O sujeito não se inclui nessa maioria, sua posição enunciativa, aqui, é exotópica quanto aos seus outros. Ao escolher a expressão: *se a maioria não fugisse*, ele remete o interlocutor ao sentido de descompromisso desta maioria com o trabalho acordado pelo grupo. A voz do sujeito ecoa como *força centrífuga* ao mostrar as falhas do processo, mesmo que faça questão de ressaltar a importância da oportunidade de aprender. A responsabilização pelos conflitos é direcionada aos seus outros colegas, os outros acadêmicos, e em momento algum aos seus professores ou a falhas institucionais. A partir do enunciado a seguir é possível dialogar com essas questões:

A responsabilidade sobre a obra é de todos. Felizmente o processo é uma via de mão dupla, onde ninguém pode apegar-se ao material criado como único e verdadeiro. Deve-se estar disposto a também abrir mão do que foi criado, tendo a consciência de que se não servir para a cena, não serve para a dramaturgia e vice-versa. Pode-se dizer que se torna um abrir mão do “eu” para viver um “nós” e um valioso exercício para todo o grupo. (Memorial 2) [Grifo meu]

É ao falar sobre a responsabilidade da obra,⁷¹ que o sujeito aponta para um processo que consiste em *abrir mão do “eu” para viver um “nós”*, no qual várias assinaturas constituem-se em um jogo de vozes que compõem o espetáculo, num processo múltiplo de sentidos que prevê a mistura, a mixagem de opiniões, ideias e discursos. Morson e Emerson (2008) contribuem para essa reflexão por meio do seguinte texto:

Para Bakhtin, a palavra tornara-se um veículo para a criação do eu pelos outros, ou para a minha criação de mim mesmo, a partir dos outros. O que importa na palavra dialógica, portanto, é a impossibilidade de eu lhe apor completamente a minha assinatura, visto que o próprio conceito de “meu” é múltiplo. (BAKHTIN, p. 89)

Os autores lembram que, para Bakhtin, todo processo criativo é repleto de múltiplos sentidos e carrega os traços de diferentes *outros* e *eus*, por isso essa consciência coletiva é importante à medida que se estabelece um modelo de criação teatral que preza pela autonomia dos sujeitos em suas decisões, críticas e sugestões diante do espetáculo a ser posto em cena.

Considerações

A partir desse artigo é possível dialogar com os estudos teatrais e da linguagem no sentido de compreender a montagem teatral universitária no âmbito das relações de grupo. O discurso do ator é o suporte dessa compreensão, os estudos bakhtinianos são o mote de compreensão dos dados, e o diálogo gerado entre o pesquisador e o interlocutor é a esfera de comunicação que abarca reflexões, sentidos, hipóteses, tensões e elucubrações.

É a partir da escuta da sutileza das vozes presentes nesse estudo que um acordo com o leitor se torna possível: a escolha por uma conclusão não finalizadora. No intuito de deixar

⁷¹ Para maior compreensão do conceito bakhtiniano de responsabilidade, aplicado ao teatro, ver GONÇALVES (2012).

que as interlocuções realizadas até aqui sejam o início de novas conversas e provocações para outras autorias, o trabalho levanta a questão das relações de grupo como um dos problemas contemporâneos da educação em teatro. Por ter sido desenvolvido em um contexto de educação, o estudo chama a atenção para a necessidade de alocar a noção de grupo em lugares e sentidos distintos e, por isso mesmo, abertos a outras possibilidades. As vozes do mundo do teatro não chegam com seus sentidos preservados à universidade, pois quando os diferentes modelos teatrais são aplicados ao ensino de teatro, o encontro entre as esferas artística e educacional é inevitável e, por isso mesmo, provocador de diálogos.

Com relação à implantação de um modelo de grupo na universidade, no entanto, é preciso considerar que toda tentativa, nesse sentido, passará sempre pelo crivo da esfera educacional e será por ela constituída. A universidade é um contexto de educação, *a priori*, e não artístico, e embora arte e educação possam conviver e dialogar amorosamente, concordo com Bakhtin, para quem o diálogo e/ou a linguagem, necessariamente, implicam conflito de vozes. No caso dessa pesquisa, vozes da educação e vozes do teatro, que conversam em um mesmo espaço de produção de subjetividades.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2006.

_____. **Questões de literatura e estética**. A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Importância e necessidade da obra *O método formal nos estudos literários: Introdução a uma poética sociológica*. In: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 11–18.

CARREIRA, A. A noção de teatro de grupo a partir das matrizes teatrais da *commedia dell'arte* e do naturalismo. In: **Educação, processos, construções e críticas**. Itajaí: SINPRO, 2005.

FARACO, C. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FORQUIN, J. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, M.T. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. *et alli*. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

GONÇALVES, J.C. Para uma filosofia do teatro responsável ou Teatro e responsabilidade. In: **Revista O Teatro Transcende**. Volume 17, Número 1. Blumenau: FURB, 2012. Disponível em: www.furb.br/oteatrotranscende/

MORSON, G; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin:** criação de uma prosaística. São Paulo: USP, 2008.

OLIVEIRA, V. Teatro de grupo: contextualização da pesquisa de mestrado. In: **Anais da III Jornada Pedagógica do SINPRO**. SINPRO: Itajaí, 2005.

RESENHA**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA AMÉRICA LATINA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes Monteiro. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Jozélia Jane Corrente TANACA⁷²

Elaine Fernandes MATEUS⁷³,

O livro “Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social”, organizado por Telma Gimenez e Maria Cristina de Góes Monteiro, reúne uma coletânea de artigos escritos em Português, Espanhol e Inglês discutindo propostas de formação inicial e continuada na área de línguas estrangeiras, desenvolvidas na Colômbia, Chile, Brasil e Uruguai. Os trabalhos foram apresentados no II CLAFPL⁷⁴.

Os artigos apresentam desafios e conquistas de iniciativas que desenvolvem educação crítica e reflexiva no campo de formação de professores de línguas, por meio de programas e pesquisas de cunho colaborativo envolvendo comunidades de prática para a transformação dos contextos de formação, ensino e aprendizagem. São trabalhos que apontam a análise da linguagem como prática fundamental para a compreensão de ideologias, valores e relações de poder que permeiam as práticas e as políticas públicas de formação de professores e ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, em países da América latina.

⁷²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina – Paraná – jozeliatanaca@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Elaine Mateus.

⁷³ Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina, docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UEL. mateus@uel.br

⁷⁴ II Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, Rio de Janeiro, 2008.

O livro está organizado em três partes. A parte I, “Formando professores de línguas no continente”, trata de parâmetros para formação pautados em saberes produzidos em escala local e global. O primeiro artigo, escrito em espanhol, é de Melbia Lúbia Cardena que discorre sobre os desencontros do Programa PNB⁷⁵ implantado na Colômbia em 2010. Por tratar-se de um programa gerenciado, aplicado e assessorado por universidade europeia, Cardena explica que o programa PNB é uma política linguística que desconsidera estudos da comunidade local sobre a pertinência, viabilidade e aplicabilidade dos níveis de proficiência linguística de europeus às particularidades socioculturais, políticas e econômica da Colômbia.

Na visão de Cardena, as ações com o PNB reforçam o poder de uns sobre outros e desvaloriza falantes locais, para ela há diversas maneiras de se ensinar e aprender a língua inglesa, não existe apenas um material didático ou forma de avaliação da proficiência e, finalmente, não há uma única variedade de Inglês no mundo, assim como trata Graddol (2006).

O segundo artigo, por Mary Jane Abrahams e Miguel Farias, descreve como um programa de formação inicial de professores de Inglês, desenvolvido no Chile, constitui uma comunidade de prática que rompe com a visão de formação como treinamento técnico. Composta por professores de seis universidades chilenas, esta comunidade tem como objetivo desenvolver tanto a proficiência linguística como demais saberes necessários para o desempenho profissional. A comunidade parte de problemas comuns de formação nas seis universidades, que desenvolvem princípios curriculares para a transformação da educação de professores de línguas estrangeiras. Estes princípios alinham-se à formação crítica e ao trabalho colaborativo, que define objetivos comuns visando à expansão das possibilidades de atuação de futuros professores.

Antonietta Celani aborda, no último artigo da primeira parte do livro, políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus desdobramentos para a composição do currículo de formação. Ela analisa modelos de formação inicial que não desenvolvem reflexão crítica e não atendem necessidades dos professores, assim como ocorre com o PNB na Colômbia. O principal desafio em relação à formação para Celani é a superação da formação “pensada para o professor” pela formação “pensada pelo e com o professor”.

⁷⁵ Programa Nacional de Bilinguismo.

A parte II do livro, cujo foco é ética em pesquisa colaborativa na formação de professores que participam de comunidade de prática, traz propostas de formação crítica que apontam a necessidade de análise das relações e discursos que se estabelecem nos contextos de formação. O primeiro trabalho é de Fernanda Coelho Liberali que apresenta os pressupostos teóricos e as ações desenvolvidas nos programas de formação de professores liderados por ela e por Cecília Magalhães no grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar dos estados de São Paulo e Ceará. Liberali discute formação e aprendizagem de professores como atividade de produção intencional e compartilhada de significados para o desenvolvimento de sociedade crítica e sustentável. Nesta perspectiva, professores de universidade, das escolas e alunos de graduação participam de atividades que ressignificam relações, identidades e realidades, tais atividades compõem uma “cadeia criativa”. As tensões e contradições vividas nesse programa têm papel preponderante, assim como a ética e a argumentação para a articulação e reorganização dos sentidos das ações de ensinar e aprender.

Discussões sob esse foco prosseguem com o artigo de Heliana Mello, a partir de dilemas éticos vivenciados na sua trajetória de formadora de professores de escolas públicas. Ela apresenta a potencialidade das relações de aprendizagem colaborativa entre universidade e escola no projeto EDUCONLE⁷⁶, desenvolvido desde 2002 entre professores de língua inglesa, professores e alunos da Faculdade de Letras e Educação de Minas Gerais. Os resultados do projeto mostram que conhecer a realidade escolar, analisar as relações que se estabelecem entre os participantes, considerar o papel exercido pela linguagem e a ética interpessoal são fatores cruciais para que o paradigma de formação marcado histórico e culturalmente pela distância entre a universidade e a escola seja superado.

O artigo de Inês Cayan de Miller encerra a parte II do livro, analisando princípios da prática exploratória no campo de formação de professores. Segundo a autora, a prática exploratória nem sempre é desenvolvida com sucesso, pois, na maioria dos casos, os envolvidos buscam resultados e respostas imediatas para dilemas educacionais. Os princípios da prática exploratória são norteados pelo engajamento dos participantes na prática da reflexão crítica por meio de constantes questionamentos dos meios e fins da prática que se realiza. Assim, conforme discorre Miller, a prática exploratória promove a “conversa

⁷⁶ Educação Continuada de professores de línguas estrangeiras.

exploratória” (Miller, p.120) entre os participantes que se colocam no lugar de aprendizes pela prática da reflexão, que nem sempre tem objetivo de buscar respostas.

A parte III do livro trata do desenvolvimento de formação colaborativa, a partir da necessidade e realidade de professores. O primeiro trabalho é de Maria Teresa de Assunção Freitas e Ilka Schapper que apresentam um programa de formação desenvolvido entre professores e gestores de Juiz de Fora (MG). A escrita de memorial é apresentada como uma estratégia metodológica de aprendizagem e reflexão profissional que também constitui o processo de pesquisa para compreender e conhecer como são e atuam os professores. Ela é orientada e desenvolvida em programa semi presencial de formação a fim de se confrontar ideias e buscar diferentes formas de agir, como mostram os excertos de fala de professores.

O artigo seguinte, de autoria de Beatriz Babbiani, explicita a preocupação da autora com a incorporação de inovações no ensino no Uruguai, sem a formação de professores. Babbiani cita como exemplo a inserção de projeto de educação bilíngue em escolas primárias. As seções de seu trabalho focam o programa de inclusão digital de iniciativa do governo uruguaiano, CEIBAL⁷⁷, com a entrega de um *lap top* para cada aluno e professor de escola pública. O programa propõe introduzir a tecnologia no ensino, tendo em mente três vertentes: a tecnológica, que implica infraestrutura para manutenção do projeto; a social com a integração da família ao projeto e a pedagógica, com a formação dos professores para uso do recurso em parceria com os alunos.

Álvaro Polo e Helena Guerrero apresentam, em seguida, um projeto de pesquisa e formação, caracterizado pela formação inicial e continuada de natureza colaborativa para TESOL⁷⁸. A análise da linguagem de diários relatando experiências de futuros professores mostra que a elaboração de proposta investigativa para inovação pedagógica necessita de programas de formação pensados a partir da realidade e da análise da linguagem produzida nos contextos de formação.

É também pela análise do discurso de histórias de vida de quatorze professoras de língua portuguesa, descendentes de imigrantes europeus com contexto histórico permeado pela pluralidade linguística no estado de Santa Catarina (BR) que Angela Delise Stübe Netto discute, no trabalho seguinte, os efeitos de sentido produzidos no interior de enunciados

⁷⁷ Conectividade educativa de informação básica para a aprendizagem *on line*.

discursivos. A pesquisa de Stübe mostra que a narrativa está o tempo todo constituindo enunciadores e compondo suas identificações. Os traços da história e da cultura ficam impregnados na identidade pessoal e profissional e são refletidos na prática de ensino de língua portuguesa onde a maioria dos professores prioriza uma língua padrão, com o apagamento de outras formas de interação no contexto catarinense, no caso, língua alemã e italiana.

Giane da Silva Mariano Lessa finaliza a apresentação da coletânea de trabalhos que compõe o livro. A partir de transcrições de aulas de Inglês de um curso de Letras, em uma faculdade particular do Rio de Janeiro (BR), ela analisa o poder dos discursos na construção da vida social e política e o papel do professor de línguas estrangeiras na reconstrução da identidade cultural e memória em relação à América Latina, que se apresenta invisível e/ou com representações negativas generalizantes de violência, pobreza e narcotráfico em diferentes mídias e livros didáticos. Este trabalho indica que “dar visibilidade aos povos latino-americanos e suas culturas, à diversidade cultural, às narrativas e discursos não hegemônicos corresponde a uma postura ética e política do professor” (Lessa, p.214) e que a sala de aula, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, constitui-se como espaço de reconstrução de identidade cultural e formação reflexiva e crítica.

Pelos trabalhos apresentados no livro, a adoção de metodologias de ensino, modelos de formação e inclusão de certos idiomas na América Latina não obedecem apenas a forças e motivos educacionais. Interesses políticos atrelados ao poder que um país exerce sobre outros, no contexto da globalização, são fatores que influenciam tais decisões. Os autores indicam também que a formação de professores reflexivos críticos é fundamental e se caracteriza pela articulação do que acontece na sala de aula com processos sociais mais amplos. A obra é de importância acadêmica e científica por provocar reflexões quanto ao papel das línguas estrangeiras adicionais para a sociedade e o que se deseja com esse ensino, pois o que se faz em sala de aula e na formação de professores contribui para uma visão e projeto de sociedade. Assim, parte dos desafios que se deixam revelar ao longo da coletânea remete para a necessidade de que mais seja pesquisado no campo da formação de professores e ensino de

⁷⁸ *Teaching English to Speakers of Other Languages* – Ensino de Inglês para falantes de outras línguas.

línguas. Isoladamente, formas de conhecimento intelectual, metodológico e linguístico não parecem ser suficientes para se desenvolver formação crítica e reflexiva.

Referência

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of English as a Foreign Language*, 2006. Disponível em: www.britishcouncil.org/learning-research.