

SCRIPTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-Chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães
Assessor Especial da Reitoria: José Tarcísio Amorim
Chefe de Gabinete do Reitor: Paulo Roberto de Souza
Pró-Reitores: Extensão – Wanderley Chieppe Felipe; Gestão Financeira – Paulo Sérgio Gontijo do Carmo; Graduação – Maria Inês Martins; Logística e Infraestrutura – Rômulo Albertini Rigueira; Pesquisa e Pós-Graduação – Sérgio de Moraes Hanriot; Recursos Humanos – Sérgio Silveira Martins; Arcos – Jorge Sundermann; Barreiro – Renato Moreira Hadad; Betim – Eugênio Batista Leite; Contagem – Robson dos Santos Marques; Poços de Caldas – Iran Calixto Abrão; São Gabriel – Miguel Alonso de Gouvêa Valle; Guanhães e Serro – Ronaldo Rajão Santiago
Secretário de Comunicação: Mozahir Salomão Bruck
Secretário-Geral: Ronaldo Rajão Santiago
Secretária de Cultura e Assuntos Comunitários: Maria Beatriz Rocha Cardoso
Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Institucional: Carlos Barreto Ribas
Diretora do Instituto de Ciências Humanas: Carla Santiago Ferretti
Chefe do Departamento de Letras: Juliana Alves Assis
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Juliana Alves Assis
Coordenadora do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Edil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Jean Richard Lopes; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Mariana Teixeira de Carvalho Moura Meire Chucre Tannure Martins; Mozahir Salomão Bruck; Pedro Paiva Brito; Sérgio de Moraes Hanriot
Núcleo de apoio aos periódicos (NAP) Alda Verônica G. de Miranda; Javier Alberto Vadell; Rodrigo Baroni de Carvalho; Terezinha Taborda Moreira
Diretoria: Mariana Teixeira de Carvalho Moura
Revisão/preparação dos originais: Luciana Lobato
Tradução e revisão de resumos em língua estrangeira: Os autores
Capa e diagramação: Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros
Imagem da capa: Designed by rawpixel.com / Freepik

CESPUC — CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS • Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 211 • 30535-901 Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • E-mail: cespuc@pucminas.br

EDITORA PUC MINAS — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom Lúcio Antunes, 180, Coração Eucarístico • 30535-490 • Belo Horizonte, Minas Gerais — Brasil • Tel.: (31) 3319-9904 Fax: (31) 3319-9907 • E-mail: editora@pucminas.br.

ISSN-e: 2358-3428 (OJS)

SCRIPTA

LINGUÍSTICA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do
Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas

Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores

Organizada por

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Fanny Rinck



CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO BRASILEIROS
DA PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS



Scripta é uma publicação semestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros – Cespuc - MG. A revista publica números alternados com matéria de Literatura ou de Linguística, o que se indica no subtítulo: I – Literatura; II – Linguística.

Comissão de publicações:

Presidente: Ivete Lara Camargos Walty
Editora geral da revista **Scripta**: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães
Editora da revista **Scripta** de Linguística: Juliana Alves Assis
Editora da revista **Scripta** de Literatura: Terezinha Taborda Moreira
Secretárias: Ev' Angela Batista Rodrigues de Barros
Sandra Maria S. Cavalcante

Conselho Editorial:

Dra. Adriana Fischer (FURB)	Dra. Laura Cavalcante Padilha (UFF)
Dra. Adriane Teresinha Sartori (UFMG)	Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP)
Dra. Adelia Toledo Bezerra de Menezes (USP)	Dra. Lilian Aparecida Arão (CEFET-MG)
Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)	Dr. Luis Maffei (UFF)
Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG)	Dr. Luiz Carlos Travaglia (UFU)
Dra. Ana Maria e Mattos Guimarães (UNISINOS)	Dra. Luzia Bueno (USF)
Dra. Ana Maria Nápoles Villela (CEFET-MG)	Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)
Dra. Anna Christina Bentes da Silva (UNICAMP)	Dr. Marco A. de Oliveira (PUC Minas)
Dr. Benjamin Abdala Junior (USP)	Dra. Maria Angela P. T. Lopes (PUC Minas)
Dra. Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)	Dra. Maria Beatriz N. Decat (UFMG)
Dra. Dora Riestra (UNRN)	Dra. Maria das Graças R. Paulino (UFMG)
Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)	Dra. Maria Helena de Moura Neves (UNESP)
Dr. Edimilson de Almeida Pereira (UFJF)	Dra. Maria Teresa Salgado (UFRJ)
Dra. Elzira Divina Perpétua (UFOP)	Dra. Maria Theresa Abelha Alves (UFRJ)
Dra. Eneida Rego Monteiro Bonfim (PUC-RJ)	Dra. Maria Zilda Ferreira Cury (UFMG)
Dra. Enilce do Carmo Albergaria Rocha (UFJF)	Dra. Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)	Dra. Patrícia R. T. Baptista (CEFET-MG)
Dra. Ev' Angela B. R. de Barros (PUC Minas)	Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP)
Dra. Fabiana Cristina Komesu (UNESP)	Dra. Prisca A. de Almeida Pereira (UFJF)
Dr. Francisco Noa (UEM)	Dra. Regina Zilberman (UFRGS)
Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG)	Dra. Renata Flavia Silva (UFF)
Dr. Hugo Mari (PUC Minas)	Dra. Renata Soares Junqueira (UNESP)
Dra. Ida Maria Santos Ferreira Alves (UFF)	Dr. Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG)
Dra. Jane Fraga Tutikian (UFRGS)	Dr. Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas)	Dra. Rosane de Andrade Berlinck (UNESP)
	Dra. Sandra M. S. Cavalcante (PUC Minas)
	Mais...

Indexadores: Latindex, Ulrichs, Clase, MLA, LLBA, Icap, Dialnet, Redib, DOAJ, Diadorim, World-Cat, EZB, CIRC, Erihplus, MIAR.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Scripta – v. 1, n. 1, 1997 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2019.

E-ISSN 2358-3428

Quadrimestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros.

CDU: 82.03(05)

Sumário

Apresentação

Former par et pour l'écriture – regards sur la formation et pour les futurs enseignants <i>Maria Angela Paulino Teixeira Lopes e</i> <i>Fanny Rinck</i>	7
Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores <i>Maria Angela Paulino Teixeira Lopes e</i> <i>Fanny Rinck</i>	17

Artigos

A escrita na formação de professores de língua portuguesa <i>Fabiane Aparecida Pereira e</i> <i>Sandro Braga</i>	27
O professor e a pesquisa: as experiências com a escrita na universidade <i>Victoria Wilson</i>	41
As concepções de letramentos na formação de professores de FLE em contexto amazônico <i>Stéphanie Soares Girão</i>	53
In Search of Training Gestures: What Regularities can be observed when Teaching how to Teach Written Production? <i>Roxane Gagnon, Véronique Laurens e Joaquim Dolz</i>	65
Estranhas telas de sentido: a escrita de si e do outro na/pela linguagem <i>Carlos Henrique Lucas Lima, Clebemilton Gomes do Nascimento e</i> <i>Fábio de Sousa Fernandes</i>	83
Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula <i>Ana Elisa Ribeiro e Lucas Mariano de Jesus</i>	93
O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócio e seu uso na formação de professores <i>Eliane Gouvea Lousada e Flavia Fazon</i>	109
A correção de resumos acadêmicos: a monitoria de disciplina como atividade de mediação da (re)escrita <i>Máira Avelar, Beatriz Graça, André Lisboa e</i> <i>Hayat Pinheiro</i>	125

Prática de correção textual e formação de escreventes: viés dialógico <i>Norma Seltzer Goldstein e</i> <i>Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho</i>	137
Comandos de prova de redação: as diferentes finalidades para a produção <i>Carla Catarina Silva e</i> <i>Renilson José Menegassi</i>	149
A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor <i>Carolina Fernandes e</i> <i>Matheus Rodrigues dos Santos</i>	163
 Entrevistas	
Entrevista com o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: a escrita na formação do professor e pesquisador <i>Adriana Fischer</i>	177
Entretien avec Bertrand Daunay et Daniel Bart: Peut-on prendre le PISA au sérieux? <i>Adilson Ribeiro de Oliveira</i>	187
Entrevista com Bertrand Daunay e Daniel Bart: Pode-se levar a sério o PISA? <i>Adilson Ribeiro de Oliveira</i>	201
 Resenhas	
Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas <i>Fernanda Santana Gomes</i>	217

Former *par* et *pour* l'écriture – regards sur la formation et pour les futurs enseignants

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Fanny Rinck**

La question de l'écriture dans la formation universitaire est bien explorée depuis plusieurs années : quels genres sont pratiqués ? Quelles sont les difficultés des étudiants ? Avec quelles finalités fait-on écrire, qu'est-ce que ça apporte en formation ? Quels dispositifs proposer, pour favoriser le développement des compétences rédactionnelles des étudiants, mais aussi pour travailler leur rapport à l'écriture et leur construction en tant que sujets scripteurs, pour améliorer l'appropriation des connaissances à travers l'écriture, pour viser la construction professionnelle, pour leur faire prendre conscience du caractère central de l'écriture dans les disciplines universitaires et dans le monde professionnel ?

À l'origine de ce numéro de *Scripta*, nous souhaitions nous centrer sur la formation des enseignants. Pour ce public se posent les mêmes questions des formes et fonctions de l'écriture en formation à l'université en général, et notamment par rapport à la dimension professionnalisante de la formation universitaire. Cependant, un autre enjeu s'ajoute à cela : les futurs enseignants feront à leur tour écrire leurs élèves. Sont visés en premier lieu les enseignants de langue et littérature, mais aussi les enseignants non spécialistes qui doivent cependant donner des cours de français, et enfin les enseignants de toutes disciplines qui sont amenés à pratiquer l'écriture dans leurs cours (en histoire, en arts, en sciences etc.) : on sait que l'écriture joue un rôle fondamental dans toutes les disciplines, et dans l'appropriation des savoirs et savoir-faire disciplinaires par les élèves à tout niveau de la scolarité. On sait aussi que c'est un lieu de difficultés pour les enseignants, qui ne savent pas toujours comment faire écrire en classe, hors de la prise de notes, ni que faire des écrits de leurs élèves.

« Dans le champ des « littéracies universitaires », « faire écrire » au sein d'une discipline comporte deux facettes : **la formation à l'écriture** et **la formation par l'écriture**. Les problématiques traitées dans ce champ se sont déplacées : au départ, l'accent a été mis sur le fait que l'écriture, facteur de réussite, exige un accompagnement. Il a été montré qu'il faut intégrer ce dernier dans la formation disciplinaire, car les manières d'écrire dans une discipline sont aussi des manières de faire et de penser qui lui sont spécifiques (Bazerman, 1988 ; Carter, 2007). Faire écrire peut alors être en lui-même un instrument de formation, qui joue à la fois sur la construction du sujet et la construction des connaissances. » (Rinck, 2011 : 79). (Nous soulignons)

Nous ajoutons ici l'idée de **former pour l'écriture**, du fait de son importance dans ce qu'on appelle la société de la connaissance : former à l'écriture, former par l'écriture, doivent être pensés par rapport à cette perspective. Il est important de renoncer à une vision uniquement technique de l'écriture et à une approche instrumentale de l'écriture au service de la réussite scolaire ou de l'insertion professionnelle. Former pour l'écriture, c'est s'interroger sur la manière dont on pratique l'écriture à l'université pour donner à l'écriture une importance en elle-même. C'est le rôle des ateliers d'écriture par exemple, ou des formations en écriture créative et en écriture littéraire qui existent en contexte anglo-saxon et se généralisent aujourd'hui. Ce projet peut cependant s'étendre à d'autres formations universitaires, en envisageant la diversité des pratiques de l'écrit mais avec une attention commune au sujet scripteur, au travail de l'écriture comme travail de la langue et de la pensée.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas (Brésil).

** Université Grenoble Alpes (France).

Ce volume propose d'explorer les pratiques de l'écriture universitaire dans différentes disciplines, pour l'appropriation des savoirs et la construction de sujets scripteurs, mais aussi de viser spécifiquement le public des futurs enseignants qui auront à leur tour à travailler l'écriture avec leurs élèves : ils vont les faire écrire, leur apprendre à écrire, et, par leurs pratiques d'enseignement, contribuer à développer chez leurs élèves des liens d'attachement ou des tensions par rapport à l'écriture, des manières de faire et de penser l'écriture.

Quelques questions ont guidé l'organisation de ce numéro de *Scripta*.

(1) L'écriture dans/pour la formation : quelles formes, quelles fonctions ? L'enjeu est-il plutôt du côté de la formation universitaire (appropriation des savoirs ? Des manières de faire dans une discipline) ? De la construction professionnelle (développement d'une identité professionnelle, développement de gestes professionnels) ? Dans la continuité des travaux sur l'écriture à l'université, il s'agit ici de poursuivre les réflexions et propositions concrètes de dispositifs à mettre en place : comment l'écriture est prise en compte dans les maquettes de formation ? Et en classe face aux étudiants, comment pratique-t-on l'écriture dans différentes disciplines ?

Comme l'indique Rinck à propos du mémoire de recherche, à l'université,

« le travail d'écriture demandé est emblématique de ce que l'on appelle la « réflexivité », le fait de « penser via l'écrit », ou encore, selon une formule clé en contexte anglosaxon, le « critical thinking through writing » (Bizell, 1992). L'écriture doit permettre de s'approprier des savoirs disciplinaires de référence et d'être capable de les interroger. C'est aussi une pensée pour l'action qui est visée, en particulier la capacité à analyser des situations de terrain. L'expression de littéracie critique est revendiquée en référence à J. Dewey (1916) ou P. Freire (1970) comme le titre d'un programme éducatif basé sur la capacité à décrypter un monde complexe et à agir en citoyen éclairé » (Rinck, 2011 : 79).

(2) Qu'en est-il auprès du public des futurs enseignants ? Comment faire écrire à l'université pour que les enseignants fassent écrire leurs élèves ? Il s'agit ici de croiser la question des pratiques d'écriture dans/pour la formation universitaire et la question de la formation d'enseignants attentifs, dans leur métier, à l'importance de l'écriture chez leurs élèves. Quels objectifs se donner ? Quels dispositifs mettre en place pour que l'écriture à l'université soit l'occasion d'une pratique et d'une réflexion qui outilleraient les enseignants face aux écrits de leurs élèves, au rôle de l'écriture dans leurs disciplines, aux activités à mettre en œuvre dans leurs classes ? Comment est enseignée la thématique de la production écrite auprès de ce public des futurs enseignants ? Quel discours est porté sur l'écriture, quels conceptions de l'écriture apparaissent ? Quelles sont les manières de faire en formation et que peuvent en retirer les enseignants sur les manières de faire auprès de leurs élèves ?

L'enjeu de ce numéro est donc de développer une réflexion nouvelle, celle de savoir comment penser les pratiques d'écriture et les apports de la didactique de l'écriture dans la formation, pour former des enseignants qui soient, sinon tous spécialistes, du moins spécialisés dans l'enseignement de et par l'écriture auprès de leurs élèves. Ce numéro est aussi l'occasion de réfléchir à l'ensemble des formations universitaires, pas seulement celles pour les futurs enseignants, et à la littératie, au rôle de l'université dans la formation par et pour l'écriture. Nous espérons qu'il permettra aux formateurs de l'université de s'interroger sur ce qu'ils font de l'écriture, avec leurs étudiants.

Il rassemble des réflexions sur les processus impliqués dans les pratiques d'écriture dans la formation et les pratiques des enseignants de l'enseignement de base et supérieur. Les contributions, de nature théorique et empirique, proviennent de sources diverses, produites par des chercheurs et des

enseignants d'instituts fédéraux et de centres d'enseignement technologique, ainsi que des universités publiques et privées au Brésil et en Suisse. Ce sont des recherches dont les thèmes abordent à présent le rôle de l'écriture dans la formation et la professionnalisation des futurs enseignants, soit à travers des dispositifs didactiques, des genres discursifs ou des interactions entre formateur et sujet en formation.

Certaines de ces études, ayant pour objet le travail des enseignants d'écriture dans leur profession, permettent d'appréhender non seulement le processus de développement d'une identité professionnelle, mais également les gestes professionnels, dans différents domaines. Se concentrant sur le développement de la réflexivité et la pensée pour l'action, un défi pour tous ceux qui travaillent dans la formation, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, certains travaux exposent des dispositifs didactiques visant à repenser leur propre pratique, en projetant la triangulation qui se produit entre le formateur, le professeur et ses élèves.

Le problème de la production écrite est qu'elle peut se réduire à des techniques d'écriture, ce qui va de pair avec l'idée de handicap du public ou de difficulté. De fait, certains textes de ce volume de *Scripta* cherchent à remettre en question les méthodes didactiques mêmes de l'écriture dans l'instance formatrice, en présentant d'autres pratiques dans lesquelles les sujets en formation peuvent véritablement se constituer en auteurs.

Évidemment, un ancrage discursif et socio-historique fort traverse tous les textes. Dans cette perspective, le langage, perçu comme interaction et comme action, révèle la nature même du faire et de l'être humain qu'il renferme, en particulier dans les activités dans lesquelles il répond aux exigences de la société, ou plutôt dans lesquelles il dialogue avec elle. Dans ce réseau dialogique, les discours ne reflètent pas seulement mais réfractent les processus vécus dans la formation des futurs enseignants et dans leurs performances. Comme le souligne Bakhtin (2011), la réfraction est une condition nécessaire du sens. Elle ratifie la non-transparence du langage et interprète des signaux qui constituent la dynamique d'un monde marqué par « la diversité des expériences des groupes humains, avec ses nombreuses contradictions et confrontations entre évaluations et intérêts sociaux. » (FIORIN, 2009, p. 51)

La lecture proposée invite le lecteur à participer à ce mouvement interdiscursif et dialogique, dont l'axe est traversé par la réactivité du discours:

«Chaque énoncé, même écrit et finalisé, répond à quelque chose et est orienté pour une réponse. Il n'est qu'un maillon de la chaîne ininterrompue des discours verbaux. Chaque monument poursuit le travail de ses prédécesseurs, les controverses avec eux, attend une compréhension active et réactive, l'anticipe, etc. » (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Comme « chaque énoncé est plein d'échos et de résonances d'autres énoncés auxquels il est lié par l'identité de la sphère discursive de la communication » (BAKHTIN, 2011, p. 297), les études qui composent ce volume répondent non seulement aux exigences de la société, mais elles indiquent des positions concernant les situations de formation et d'enquête. Elles appartiennent à des domaines de recherche traitant du sujet dans les situations les plus diverses, que ce soit dans le cadre de recherches ou de la confrontation avec sa propre pratique professionnelle, il est possible d'entrevoir des discours complémentaires reflétant et réfractant des situations formatrices dans et pour le travail.

Dans ce numéro, il est possible d'appréhender les regards des nouvelles études sur la littératie, notamment du point de vue ethnographique et discursif, ainsi que des contributions de courants théoriques et méthodologiques traitant de la formation et de la performance des enseignants, au sein desquelles se situent les sciences du travail et la Clinique de l'activité. Ces travaux, inspirés par des approches de ligne interactionniste et sociodiscursive, indiquent le dialogue nécessaire qui doit avoir lieu lorsqu'il s'agit d'analyser ce qui est propre à l'activité humaine.

Ainsi, les textes rassemblés ici fournissent au débat des recherches visant à comprendre le rôle que joue l'écriture dans l'appropriation par les étudiants de connaissances et de savoir-faire, dans

toutes les matières et à tous les niveaux de l'éducation. Dans certaines contributions, c'est plus spécifiquement le public des futurs enseignants qui est concerné : le défi est alors de réfléchir aux pratiques de l'écriture pour former des personnes qui à leur tour, devront également faire écrire leurs élèves et former leurs élèves à et par l'écriture.

Pour présenter plus en détail les différentes contributions réunies ici, nous commencerons par les trois premiers articles qui ouvrent ce volume de la revue et dont les analyses portent sur l'écriture comme thématique dans les projets pédagogiques et les maquettes et programmes de formation des enseignants.

Dans le premier article, *L'écriture dans la formation des professeurs de langue portugaise, dans la perspective de l'analyse du discours*, Fabiane Aparecida Pereira et Sandro Braga examinent la manière dont les documents institutionnels proposent et projettent la relation entre les étudiants et les pratiques d'écriture au long du processus de formation, dans un cours de Lettres d'une université publique fédérale brésilienne. Prenant les pratiques d'écriture à l'université comme des possibilités pour les étudiants de se constituer en auteurs du processus de production du sens, les auteurs soulignent la réverbération des voix qui caractérisent le débat scientifique et apportent des résonances, à travers la mémoire institutionnelle et discursive, de ce qui se dégage du temps et de l'historicité. Les auteurs démontrent que les conceptions de littératie et d'écriture présentes dans les documents d'orientation du cours indiquent les actions à mettre en œuvre dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des pratiques d'écriture, tout en permettant de définir les moyens par lesquels les étudiants universitaires de Lettres peuvent construire leur relation avec l'écriture, la percevant comme «un outil d'appropriation de connaissances» et de se constituer en tant que professionnel de la langue.

En supposant que «l'appropriation des genres universitaires ne se produise pas de manière linéaire ou uniforme», car elle dépend de plusieurs facteurs, notamment de la propre expérience de l'étudiant avec différents genres et de différentes formes de langage dans ses pratiques de littératie, Victoria Wilson présente des réflexions sur les modes d'appropriation du genre «projet de monographie», dans le cadre d'un cours de formation d'enseignants. Basé sur des études de type ethnographique-discursif et sur les apports de la linguistique appliquée et des nouvelles études en littératies, l'article *L'enseignant et la recherche: l'expérience de l'écriture à l'université* a pour objectif de réfléchir aux compétences démontrées par les étudiants dans l'appropriation des genres de discours universitaire en tension avec les pratiques sociales de l'écriture. L'auteure s'interroge sur les pratiques d'écriture à l'université qui sont guidées par des modèles de littératie, parfois marqués par la normativité (modèle idéologique), parfois par la conviction qu'il est nécessaire de maîtriser certaines pratiques d'écriture pour les insérer dans des pratiques sociales et professionnelles (modèle autonome). L'étude montre que, lors de l'élaboration de projets de recherche et de monographies, les étudiants se trouvent confrontés à des pratiques nécessitant un degré élevé de réflexion, de recherche et d'action sur le langage. Les textes produits, même sans se focaliser spécifiquement sur les pratiques d'enseignement, finissent par expliquer les représentations du sujet en formation sur la manière dont il conçoit les connaissances et les langages qui les permettent.

Également dans le but d'analyser les conceptions de la littératie présentes dans les maquettes de formation et propositions curriculaires contenues dans le projet pédagogique du cours de Lettres d'une université amazonienne, Stéphanie Soares Girão, cherche à confronter, à travers des entretiens avec quatre enseignants de licence, les conceptions appréhendées dans les discours avec les pratiques d'écriture proposées par les professeurs. Dans l'article intitulé *Les conceptions de littératies dans la formation de professeurs de FLE dans un contexte amazonien*, l'auteure souligne la demande croissante d'enseignement du français dans la région septentrionale du Brésil, en raison de la forte présence de locuteurs de langue dans la région, principalement, le flux migratoire des haïtiens et la limite géographique de l'État d'Amapá avec la Guyane française. De nature qualitative et interprétative,

prenant comme cadre théorique les apports des nouvelles études sur la littératie, l'étude révèle que les documents analysés sont fondés sur la perspective d'un modèle autonome de littératie fondé sur les compétences à développer pour la socialisation académique, tandis que la plupart des discours des enseignants sont alignés sur la perspective de la littératie idéologique, dont les pratiques sont basées sur les relations entre identité, pouvoir, autorité et production de sens en milieu universitaire, en se concentrant sur le développement de la pensée critique de l'étudiant. La recherche montre que les concepts et les pratiques de littératie en accord avec les demandes sociales et les avancées théoriques et méthodologiques du contexte universitaire, bien que présents dans les discours des enseignants du cours, ne sont pas matérialisés dans les documents réglementaires et les maquettes du curriculum des programmes de licence pour former les futurs enseignants.

Dans une deuxième série de textes, nous présentons cinq articles traitant d'événements de formation axés sur les rôles de l'écriture et des gestes professionnels dans le développement de sujets en processus de formation à l'enseignement. Dans ces travaux, il est évident qu'il est nécessaire de réfléchir à des moyens d'action par l'écriture qui conduisent au développement de futurs professionnels, et tout particulièrement dans les cas où ils vont eux aussi enseigner l'écriture.

La formation des futurs enseignants sur la thématique spécifique de la production écrite est le coeur du propos de Roxane Gagnon, Véronique Laurens et Joaquim Dolz. Ils s'intéressent à l'action du formateur et montrent son importance pour permettre aux futurs enseignants de développer des compétences professionnelles. Leur approche est basée sur la notion de « geste de formation » : ils cherchent à identifier comment les formateurs s'y prennent pour préparer les futurs enseignants à leur métier. Ils se centrent dans leur article sur la préparation des futurs enseignants à l'enseignement de la production écrite : *In Search of Training Gestures: What Regularities can be observed when Teaching to Teach Written Production?* L'article s'appuie sur 28 séquences de formation sur la production écrite dans le cadre de la formation des futurs enseignants en Suisse. Il met en évidence six grands gestes qui organisent la dynamique de la formation observée et l'action du formateur : deux en dehors de la classe (planifier et évaluer le travail d'écriture professionnel), quatre autres ont lieu au cours des séquences menées auprès des futurs enseignants (conceptualiser l'écriture et l'enseignement/apprentissage de l'écriture, faire appel à des situations de production écrite issues du terrain scolaire, travailler sur les ressources pour l'enseignement de l'écriture et sur les pratiques des enseignants et leurs stratégies de régulation des apprentissages pour un apprentissage efficace). Les gestes du formateur font donc écho aux gestes que l'enseignant mobilisera dans sa classe auprès des élèves et montrent aussi l'importance de l'action du formateur. Ce n'est pas seulement le futur enseignant qui doit réfléchir à ce qu'il fait faire aux élèves, mais le formateur qui doit s'interroger sur ce qu'il dit, fait et fait faire à son public à propos de la production écrite, dans la perspective de former des enseignants qui s'interrogent à leur tour.

Carlos Henrique Lucas Limas, Clebemilton Gomes do Nascimento et Fábio Fernandes, soutenus par une conception de l'écriture comme énonciation propice aux significations et à l'autérité, proposent un travail d'écriture à partir de la perspective *autoethnographique*, qui permet aux sujets de dialoguer avec le monde, avec l'autre et avec les savoirs. Dans l'article *Etranges écrans de signification: l'écriture de soi et des autres dans / par la langue*, les auteurs commencent par remettre en question les pratiques d'écriture couramment présentes dans la formation du professionnel des Sciences Humaines, qui privilégient une idée de texte emprisonné par des normes et qui contribuent à inhiber l'émergence de soi et les différences propres aux singularités. Les auteurs préconisent « la création dans le processus d'écriture-action » plutôt que l'enseignement de la (re) production de textes liés / assujettis à des règles qui contraignent le sujet et ne lui permettent pas d'agir par le langage. Pluriels et multimodaux, les textes ne peuvent pas être écrits dans une perspective mécaniciste et homogénéisante, mais doivent être explorés sous la perspective dialogique et polyphonique, comme un lieu de rencontre avec soi-même et les autres.

L'article de Ana Elisa Ribeiro et Lucas Mariano de Jesus, *Production de fanfictions et d'écriture collaborative: une proposition d'adaptation à la classe*, nous invite à repenser les processus de lecture et d'écriture au-delà des relations «traditionnelles» qui généralement imprègnent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. S'appuyant sur des contributions théoriques et méthodologiques liées à l'examen des pratiques et des événements de littératie, en particulier des interactions liées à l'écriture dans un environnement numérique, les auteurs soulignent la nécessité d'analyser les processus d'écriture collaborative et collective, dans lesquels les sujets sont mis au défi de gérer de nouvelles stratégies et de nouvelles formes de production, considérant qu'«il ne suffit pas de savoir lire et écrire, il est nécessaire de critiquer ce qu'on lit et réagir par le langage». L'article expose une dynamique d'écriture collaborative inspirée par la *fanfiction*, proposée par les auteurs pour la production de contes, dans un cours de Lettres, visant à développer les compétences de littératie des étudiants. Les données présentées témoignent d'un mouvement dynamique et diversifié rendu possible par les interactions – productions textuelles, évaluations, interventions – réalisées par les participants dans la dynamique d'écriture collective, révélant la pertinence de réfléchir à de nouvelles formes d'écriture dans l'instance formative.

La réflexion du sujet sur son propre agir et sur l'action de l'autre est abordée dans l'article *Le rôle du commentaire écrit dans la méthode d'instruction au sosie et son utilisation dans la formation des enseignants*, par Eliane Gouvea Lousada et Flávia Fazon. L'analyse des auteures, inspirée des apports théoriques et méthodologiques de la Clinique de l'activité et de l'Ergonomie de l'activité, à la lumière d'études interactionnistes et sociales, est basée sur les données collectées à partir d'une expérience vécue dans un cours de post grade visant à analyser le rôle des commentaires écrits dans l'utilisation de la méthode d'*instruction au sosie* dans les pratiques de formation des enseignants. L'expérience formative avec l'écriture du commentaire d'*instruction au sosie* permet de montrer la fonction épistémique de l'écriture, à la fois pour la connaissance de soi et de l'autre en tant qu'enseignant et pour la perception de sa pratique.

Le dernier article, qui clôturé la deuxième série de textes traitant de l'écriture en formation, porte sur les stratégies de correction du texte de l'élève-moniteur dans les résumés universitaires élaborés par les étudiants de la discipline «Laboratoire de lecture et d'écriture de textes universitaires», dans un cours de Lettres. Máira Avelar, Beatriz Graça, André Lisboa et Hayat Pinheiro décrivent une pratique consistant à évaluer le genre *résumé* dans lequel les moniteurs ont du intervenir dans les textes, soit pour expliquer les critères d'évaluation utilisés, soit pour amener les étudiants à réfléchir sur les aspects pragmatiques, textuels et linguistiques qu'il convient de mieux comprendre. L'examen de ces interventions a mis en évidence les effets possibles de la manière dont les interventions étaient effectuées dans les résumés, parfois la distance entre l'élève-moniteur et l'élève en évaluation, en raison du manque d'interlocution dans les textes examinés, parfois établissant une plus grande interaction entre les étudiants, afin de clarifier ce qui était évalué. L'analyse a également permis d'appréhender les concepts de langue et de texte qui guident l'action du moniteur dans son rôle d'évaluateur.

Trois textes font partie de la dernière série d'articles qui, privilégiant une approche discursive et dialogique de la langue, se concentrent sur les pratiques de production et d'évaluation textuelle qui apportent des réflexions pertinentes pour réfléchir aux actions de formation dans le domaine de l'enseignement des langues, aux niveaux de base et supérieur.

L'article de Norma Seltzer Goldstein et Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho, intitulé *Pratique de correction textuelle et formation d'écrivains: biais dialogique*, présente une analyse basée sur une perspective dialogique du langage, dans laquelle le texte est configuré comme une «action responsive active», constituant toujours une réplique à un autre texte. Dans cette perspective, la correction du texte par l'enseignant est une réponse au discours produit par l'élève et peut avoir des effets

sur les productions futures, c'est-à-dire qu'il peut aussi s'agir de répliques données ultérieurement par les élèves. L'étude des auteurs contribue à repenser les pratiques d'évaluation des textes ainsi que les pratiques formatrices qui doivent être centrées sur la pertinence des actions dialogiques qui permettront la compréhension des textes produits par les étudiants en tant que processus de constitution de l'auteur se déroulant dans l'altérité et dans l'hétérogénéité, pas du point de vue des textes à évaluer, selon leurs « erreurs » et « résultats positifs ».

Également en dialogue avec les principes du Cercle de Bakhtine, dans lesquels le concept de dialogisme est fondamental, l'article *Consignes de preuve de rédaction: les différents buts de la production* est centré sur le but, l'un des éléments constitutifs des conditions énonciatives qui génèrent des textes. Les auteurs, Carla Catarina Silva et Renilson José Menegassi, examinent les consignes écrites à l'examen d'entrée d'une université publique du sud du Brésil et supposent que les directives fournies par les propositions pour la rédaction, en particulier celles concernant les objectifs des textes à produire ont des effets sur l'élaboration des textes élaborés par les candidats. Les résultats de l'étude révèlent que la manière dont le contexte de production est construit, en particulier en ce qui concerne le but du texte, influence le projet de dire du locuteur. Dans ce processus de construction de son texte, le locuteur agit, soit par des inférences, soit par des données explicites dans les consignes et responsables de la construction des conditions énonciatives: but, interlocuteur, genre discursif, circulation sociale, support textuel, entre autres.

Carolina Fernandes et Matheus Rodrigues dos Santos complètent l'ensemble des articles de ce volume et présentent des réflexions issues d'une proposition de travail comprenant des productions textuelles impliquant des étudiants en éducation de base issus d'institutions publiques du sud du Brésil. En dialogue avec la courant matérialiste de l'Analyse du Discours, dans laquelle la langue est conçue comme une activité sociale et historique, les auteurs de *L'écriture scolaire à partir de l'Analyse du Discours: le discours scolaire polémique en faveur du développement d'un élève-auteur* ils sont guidés par l'un des préceptes fondamentaux de la Base Commune du Programme National, document de paramétrage de l'éducation de base au Brésil, dans lequel la formation de la citoyenneté est mise en avant à travers l'approche de thèmes contemporains d'intérêt social. L'examen des résultats met en évidence la nécessité et la pertinence des pratiques de lecture scolaire des textes médiatiques afin d'amener les élèves à comprendre et à produire des genres textuels au caractère controversé de type expositif-argumentatif. L'étude montre que, à partir du travail pédagogique qui problématise de certaines approches des médias, les élèves en viennent à comprendre le fonctionnement argumentatif des discours des médias et leurs effets de sens.

Deux entretiens et une note de lecture clôturent ce volume de Scripta. Ce sont des réflexions qui dialoguent avec des thèmes qui peuplent l'univers de la formation et de la performance des enseignants dans le domaine du langage. Ainsi, le(la) lecteur(lectrice) sera toujours confronté(e) à des questions telles que le fonctionnement du langage, des discours et des textes, du point de vue de la dialogicité, de l'altérité et de l'hétérogénéité, marques de la constitution du sujet et de son historicité. L'entretien avec le professeur Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, de l'Université de São Paulo (USP), mené par la professeure Adriana Fischer, offre l'occasion de réfléchir au rôle des pratiques discursives dans le développement et la formation des enseignants et des chercheurs. Corrêa met en évidence certains points qui devraient être problématisés lorsqu'on accepte le défi d'examiner la manière dont l'appropriation de l'écriture est constituée et son utilisation du point de vue de la production de sens. Pour aborder l'écriture, Corrêa trace un parcours dans lequel il problématise la notion de sujet nécessairement constitué par rapport à l'autre par le langage, et que ce rapport n'est pas constitué seulement par le biais linguistique, mais surtout par la dimension pragmatique-discursive du parlé / écrit. En optant pour l'utilisation de «modes d'énonciation» parlés et écrits plutôt que de «modalités» orales et écrites du langage, le chercheur souligne qu'il s'agit en réalité de deux sémiotiques marquées par

l'hétérogénéité et donc inséparables des pratiques sociales. Pour Corrêa, le processus de littératie du sujet par le biais de la subjectivité linguistique est marqué par la multiplicité, tout en étant déterminé par des facteurs linguistiques, mais aussi sociaux et historiques. Le chercheur soutient que les modes d'énonciation ne peuvent pas être considérés comme dichotomiques, mais sont constitués de manière hétérogène, sans se limiter à la situation de réalisation immédiate, étant donné qu'ils se produisent à un point du processus discursif, ce qui ouvre la possibilité d'une textualisation. Réagissant à un enseignement de l'écriture privilégiant la technique d'écriture, Corrêa réaffirme que les modes d'énonciation, du fait de leur appartenance à une culture et à une société données, sont marqués par l'historicité des discours et la subjectivité des sujets, ce qui nécessite un examen approfondi qui prend en compte sa relation avec le processus discursif.

Le deuxième entretien de ce volume rassemble comme interviewés Bertrand Daunay et Daniel Bart, professeurs de l'Université de Lille, en France. Le professeur Adilson Ribeiro de Oliveira est responsable de la conduite de l'entretien et de sa traduction en portugais. Daunay et Bart discutent des études sur lesquelles ils travaillent depuis quelques années autour de réflexions sur les conceptions du langage, de la lecture, des textes et même sur la notion de littératie qui ressortent des évaluations PISA. De manière plus approfondie, les personnes interrogées analysent de manière critique le traitement réservé au texte littéraire dans l'évaluation internationale, thème central du livre *PISA peut-il être pris au sérieux?*, publié au Brésil en 2018. Entre autres sujets, Bertrand Daunay et Daniel Bart examinent les incongruités d'ordre théorique et didactique présentes à la fois dans le choix des textes et dans les conditions énonciatives impliquées dans les situations proposées dans les énoncés des questions d'évaluation du PISA. Ces contradictions sont corroborées par les documents de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), dont le modèle éducatif repose sur l'idéalisation d'un scénario d'homogénéisation dans lequel il n'y a pas de place pour les différences culturelles, historiques, linguistiques et curriculaires, entre autres. Les auteurs interviewés choisissent d'examiner les résultats du PISA, rapportés par les «médias spectaculaires» et les agences gouvernementales, autant comme une *crise d'évaluation* que comme une *crise d'apprentissage*, et ils soulignent les effets néfastes de la propagation de ces données aux politiques d'éducation publique des pays participant à l'évaluation, lorsque leurs méthodes de construction ne sont pas remises en question.

Dans la section consacrée aux notes de lecture, Fernanda Santana Gomes présente la collection *Horizons (im) possibles dans le stage: pratiques de littéracies et formation des professeurs de langues*, organisée par Carla Lynn Reichmann et Ana Lúcia Guedes-Pinto, publiée en 2018 par les éditions Pontes. Par le regard du critique, il est possible de connaître le travail composé de dix études visant à problématiser les discours et les expériences sur le stage, cherchant à discuter l'importance d'intégrer les aspects académiques et professionnels dans la formation initiale des enseignants. Selon Fernanda Santana Gomes, le stage supervisé, *instance constitutive d'enseignant*, est décrit dans l'œuvre sous l'angle dialogique, à différents niveaux du discours, ce qui permet de réfléchir à ses horizons (im) possibles et à ses manifestations à l'époque contemporaine. Avant tout, le stage est présenté comme un instrument d'enseignement, d'analyse et de systématisation des interventions et des interlocutions pour les enseignants qui enseignent des disciplines de stage dans leur domaine, ainsi que pour les étudiants de premier cycle en formation initiale d'enseignants en ce qui concerne l'exercice futur de la profession.

Cette *Scripta* que nous proposons aux lecteurs est donc «multiple, prolifique et débordante, diverse et différente», pour emprunter les mots de Lima, Nascimento et Fernandes, auteurs de l'un des textes stimulants qui composent ce volume.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

RINCK Fanny. (2011) Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? **Le français aujourd'hui**, n° 174, Paris, Armand Colin, 79-89.

Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Fanny Rinck**

A questão da escrita na formação universitária tem sido bem explorada há alguns anos: que gêneros são praticados? Quais são as dificuldades dos estudantes? Com que propósito se escreve e o que isso contribui para a formação? Quais dispositivos didáticos propor para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita dos graduandos, para trabalhar sua relação com a escrita e para melhorar a apropriação dos conhecimentos por meio da escrita, visando à construção profissional, de modo a torná-los conscientes da função essencial da escrita nas disciplinas acadêmicas e no mundo profissional?

Na origem do projeto de edição desta *Scripta*, queríamos focalizar a formação de professores. Para este público, as mesmas questões se colocam quanto às formas e funções da escrita na formação universitária em geral, e particularmente, em relação à dimensão profissionalizante da formação universitária. No entanto, outro desafio surge: os futuros professores deverão ensinar os seus alunos a escrever. São focalizados prioritariamente os professores de língua e literatura, mas também os professores não especialistas no ensino de línguas, além dos professores de todas as disciplinas que são levados a praticar a escrita em suas aulas (história, geografia, artes, ciências etc.). Sabemos que a escrita desempenha um papel fundamental em todas as disciplinas e na apropriação pelos alunos dos conhecimentos e do saber fazer, em todos os níveis de escolaridade. Sabemos também que a escrita oferece dificuldades para os professores, que nem sempre sabem o que fazer dos escritos de seus alunos nem como levar seus alunos a escrever.

« Dans le champ des « littéracies universitaires », « faire écrire » au sein d'une discipline comporte deux facettes : **la formation à l'écriture** et **la formation par l'écriture**. Les problématiques traitées dans ce champ se sont déplacées : au départ, l'accent a été mis sur le fait que l'écriture, facteur de réussite, exige un accompagnement. Il a été montré qu'il faut intégrer ce dernier dans la formation disciplinaire, car les manières d'écrire dans une discipline sont aussi des manières de faire et de penser qui lui sont spécifiques (Bazerman, 1988 ; Carter, 2007). Faire écrire peut alors être en lui-même un instrument de formation, qui joue à la fois sur la construction du sujet et la construction des connaissances. » (Rinck, 2011 : 79). (Nous soulignons)¹

Salientamos assim a ideia de **formar para a escrita**, devido à sua importância na chamada sociedade do conhecimento: formar para a escrita, formar pela escrita, devem ser pensados em relação a essa perspectiva. É importante renunciar à visão puramente técnica da escrita e a uma abordagem instrumental da escrita a serviço do sucesso acadêmico ou da inserção profissional. Formar para a escrita é interrogar-se sobre o modo como se pratica a escrita na universidade para dar a ela sua merecida importância. Esse é o papel das oficinas de produção de texto, por exemplo, ou das práticas

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (Brasil).

** Université Grenoble Alpes (França).

1 "No campo dos "letramentos acadêmicos", "fazer escrever" no âmbito de uma disciplina apresenta duas facetas: **a formação para a escrita** e **a formação pela escrita**. As questões tratadas nesse campo se deslocaram: no início, a ênfase foi colocada no fato de que a escrita, fator de sucesso, requer assessoria. Demonstrou-se que é preciso integrar esta assessoria na formação disciplinar, porque as formas de escrever em uma disciplina também são formas de fazer e pensar que lhes são específicas (BAZERMAN, 1988; CARTER, 2007). A escrita pode ser em si um instrumento de formação, que atua tanto na construção do sujeito quanto na construção de conhecimentos." (RINCK, 2011, p. 79). (Grifos acrescidos).

de escrita criativa e literária, existentes no contexto anglo-saxão e amplamente difundidas, hoje. Estas propostas, no entanto, podem ser estendidas a outros cursos de formação na universidade, considerando a diversidade de práticas de escrita, mas com uma atenção comum ao sujeito escrevente, ao trabalho da escrita como trabalho da língua e do pensamento.

Este volume propõe explorar as práticas de escrita acadêmica em diferentes disciplinas, para a apropriação dos saberes e a construção de sujeitos escreventes, mas também orientar especificamente os futuros professores que, por sua vez, terão que trabalhar a escrita com seus alunos: levá-los a escrever, ensiná-los a escrever e, por meio de suas práticas de ensino, contribuir para desenvolver nos alunos vínculos de compromisso ou de implicação relativamente à escrita, aos modos de fazer e de pensar a escrita.

Compartilhamos com os leitores algumas das questões que orientaram a organização deste número da *Scripta*.

(1) A escrita na/para a formação: quais modos, quais funções? O desafio situa-se muito mais no âmbito da educação universitária (apropriação dos saberes; modos de fazer em uma dada disciplina)? Na constituição profissional (desenvolvimento de uma identidade profissional, desenvolvimento de gestos profissionais)? Na sequência dos trabalhos sobre a escrita na universidade, trata-se de dar continuidade a reflexões e propostas concretas de dispositivos a serem implantados: como a escrita é considerada nos programas de formação? E nas aulas com os alunos, como a escrita é desenvolvida em diferentes disciplinas?

A respeito da monografia de pesquisa, na universidade, Rinck assinala que

« le travail d'écriture demandé est emblématique de ce que l'on appelle la « réflexivité », le fait de « penser via l'écrit », ou encore, selon une formule clé en contexte anglosaxon, le « critical thinking through writing » (Bizell, 1992). L'écriture doit permettre de s'appropriier des savoirs disciplinaires de référence et d'être capable de les interroger. C'est aussi une pensée pour l'action qui est visée, en particulier la capacité à analyser des situations de terrain. L'expression de littéracie critique est revendiquée en référence à J. Dewey (1916) ou P. Freire (1970) comme le titre d'un programme éducatif basé sur la capacité à décrypter un monde complexe et à agir en citoyen éclairé » (Rinck, 2011 : 79).²

(2) E o público dos futuros professores? Como proceder com a escrita na universidade para que os professores levem seus alunos a escrever? Trata-se aqui de cruzar a questão das práticas de escrita na / para a formação universitária e a questão da formação de professores atentos, em sua profissão, à importância da escrita de seus alunos. Que objetivos propor? Quais dispositivos devem ser criados para que a escrita na universidade seja uma oportunidade de prática e reflexão que capacitaria os professores a lidar com os escritos de seus alunos, com as funções da escrita nas disciplinas e com as atividades a serem implementadas com suas turmas de alunos? Como a produção escrita é ensinada para esse público de futuros professores? Que discurso é apreendido sobre a escrita, que concepções de escrita emergem? Quais são os modos de fazer no espaço formativo e que podem orientar ou não os professores a também fazer com os alunos?

2 “o trabalho de escrita solicitado é emblemático do ponto de vista da “reflexividade”, o fato de “pensar por meio da escrita”, ou ainda, de acordo com uma frase-chave no contexto anglo-saxão, o “pensamento crítico por meio da escrita” (BIZELL, 1992). A escrita deve possibilitar a apropriação dos saberes disciplinares de referência e a capacidade de interrogá-los. Trata-se também de um pensamento para a ação que é direcionado, especialmente para a capacidade de analisar situações em campo. O termo letramento crítico é atribuído a Dewey (1916) ou Freire (1970) com o sentido de um programa educacional baseado na capacidade de desvendar um mundo complexo e de agir como um cidadão esclarecido.” (RINCK, 2011, p. 79).

O desafio deste número é, portanto, desenvolver uma nova reflexão, a de saber pensar as práticas de escrita e as contribuições da didática da escrita na formação, para formar professores que sejam, se não especialistas, ao menos especializados no ensino *de e para* a escrita de seus alunos. Esta edição também é uma oportunidade para refletir sobre o conjunto das formações na universidade, não apenas sobre os futuros professores, mas sobre o letramento considerado a partir do papel da universidade na formação *pela e para* a escrita. Esperamos que isso permita que os professores formadores universitários se interroguem acerca das ações que promovem com a escrita para seus alunos.

Assim, este volume da *Scripta* reúne reflexões sobre os processos envolvidos nas práticas de escrita na formação e na atuação de professores da educação básica e do ensino superior. As contribuições, de natureza teórica e empírica, chegaram de várias instâncias, produzidas por pesquisadores e professores de institutos federais e centros de educação tecnológicos, além de universidades públicas e privadas do Brasil e da Suíça. Trata-se de trabalhos cujos temas se voltam para refletir sobre o papel da escrita na formação e na profissionalização dos futuros docentes, seja por meio de dispositivos didáticos, de gêneros discursivos ou de interações entre formador e sujeito em formação, a serviço da apropriação de conhecimentos e do saber fazer.

Alguns desses estudos, tendo como objeto o trabalho dos professores com a escrita em sua profissão, possibilitam apreender não somente o processo de desenvolvimento de uma identidade profissional, mas também os gestos profissionais, em domínios diversos. Com foco no desenvolvimento da reflexividade e do pensamento para a ação, desafio para todos os que atuam na formação, seja ela inicial ou contínua, alguns trabalhos expõem expedientes didáticos que objetivam repensar a própria prática, por meio da projeção da triangulação que ocorre entre o formador e o futuro professor e o professor e seus alunos.

De modo a ultrapassar a ideia de deficiência e de dificuldade que muitas vezes alicerça o trabalho com a escrita, projetada em torno de técnicas de redação, alguns dos textos desta *Scripta* buscam questionar os próprios métodos de ensino da escrita na instância formadora, apresentando outras vias, que apontam para outras práticas, em que os sujeitos em formação possam se constituir verdadeiramente como autores.

Evidentemente, o viés discursivo e sócio-histórico atravessa todos os textos. Nessa perspectiva, a linguagem, vista como (inter)ação, revela o próprio do fazer e do ser humano nela contido, em especial nas atividades em que se responde às demandas da sociedade, ou melhor, em que se dialoga com ela. Nessa rede dialógica, os discursos não somente refletem, mas refratam os processos vividos na formação de futuros docentes e na atuação de professores. Como salienta Bakhtin (2011), a refração é condição necessária para a significação, o que ratifica a não transparência da linguagem e sinaliza para interpretações que se constituem na dinamicidade de um mundo marcado “pela diversidade de experiências de grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.” (FIORIN, 2009, p. 51).

A leitura que se propõe convida o(a) leitor(a) a participar desse movimento interdiscursivo e dialógico, cujo eixo é atravessado pela responsividade própria do discurso:

“Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Como “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297), os estudos que compõem este volume respondem não somente a demandas da sociedade, mas apontam para posicionamentos diante das situações formativas e investigativas. Pertencendo a campos de pesquisas que tratam do sujeito em circunstâncias as mais diversas, seja na produção de pesquisas, seja no

embate com o próprio fazer profissional, é possível vislumbrar discursos que se completam, e que se mostram convergentes ou divergentes, em situações formativas diversas.

Neste número, é possível apreender olhares advindos dos Novos Estudos do Letramento, especialmente sob a perspectiva etnográfica e discursiva, além de contribuições de correntes teóricas e metodológicas que se ocupam da formação e da atuação dos docentes, no bojo das quais se situam as Ciências do Trabalho e a Clínica da Atividade. Esses trabalhos, inspirados por abordagens de linha interacionista e sociodiscursiva, apontam para o necessário diálogo que deve haver quando se trata de analisar o que é próprio da atividade humana.

Os textos aqui reunidos oportunizam, assim, o debate com pesquisas que buscam compreender o papel que a escrita desempenha, na apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos e do saber fazer, em todas as disciplinas e em todos os níveis de escolaridade. Considerando especificamente os campos formativos das ciências da linguagem e da educação, flagra-se o desafio de pensar as práticas de escrita para formar professores que, por sua vez, deverão também formar, pela escrita, seus alunos, para usar a escrita, nas práticas sociais.

Dando prosseguimento a esta exposição, serão apresentados os três primeiros artigos que abrem este volume da revista, cujas análises se voltam para o tratamento dado às práticas de escrita em documentos parametrizadores e em projetos pedagógicos ou currículos de cursos de formação de docentes.

No primeiro artigo, *A escrita na formação de professores de Língua Portuguesa*, sob a ótica da Análise de Discurso, Fabiane Aparecida Pereira e Sandro Braga examinam os modos como os documentos institucionais propõem e projetam a relação do acadêmico com as práticas de escrita durante o processo formativo, em um curso de Letras (licenciatura / bacharelado) de uma universidade pública federal brasileira. Tomando as práticas de escrita na universidade como possibilidades de os licenciandos se constituírem como autores no processo de produção de sentidos, os articulistas apontam para a reverberação de vozes que caracterizam o interdiscurso científico e trazem ressonâncias, pela memória institucional e discursiva, do que emerge do tempo e da historicidade. Além disso, demonstram que as concepções de letramento e de escrita presentes nos documentos orientadores do curso projetam as ações a serem implementadas no processo de ensino e aprendizagem de práticas de escrita, ao mesmo tempo em que permitem delinear os modos como o acadêmico de Letras poderá construir sua relação com a escrita, percebendo-a como “uma ferramenta de apropriação de conhecimentos” e de constituição de si como profissional da área da linguagem.

Ao assumir que “a apropriação dos gêneros acadêmicos não ocorre de modo linear nem uniforme”, pois é dependente de vários fatores, entre os quais a própria experiência do estudante com os diferentes gêneros e as diferentes linguagens em suas práticas letradas, Victoria Wilson apresenta reflexões sobre os modos de apropriação do gênero acadêmico “projeto de monografia”, no contexto de um curso de formação de professores. Apoiada em estudos de viés etnográfico-discursivo e nas contribuições da Linguística Aplicada e dos Novos Estudos do Letramento, no artigo *O professor e a pesquisa: as experiências com a escrita na universidade*, objetiva refletir sobre as habilidades demonstradas pelos alunos na apropriação do gênero acadêmico em tensão com as práticas sociais da escrita. A autora problematiza as práticas de escrita na universidade que se orientam por modelos de letramento ora marcados pela normatividade (modelo ideológico), ora pela crença na necessidade do domínio de determinadas práticas de escrita para a inserção nas práticas sociais e profissionais (modelo autônomo). O estudo demonstra que, no processo de elaboração dos projetos de pesquisa e das monografias, os alunos se veem confrontados com práticas que requerem um grau elevado de reflexão, pesquisa e ação com a linguagem. Os textos produzidos, mesmo sem incidir especificamente sobre a prática docente, acabam por explicitar as representações do sujeito em formação acerca dos modos como concebe os conhecimentos e as linguagens que os possibilitam.

Também com o objetivo de analisar as concepções de letramentos presentes em matrizes curriculares constantes do projeto político-pedagógico do curso de Letras de uma universidade do Amazonas, Stéphanie Soares Girão, busca confrontar, por meio de entrevistas realizadas com quatro professores de licenciatura do curso, as concepções apreendidas nos discursos com as práticas de escrita propostas por professores da faculdade. No artigo *As concepções de letramentos na formação de professores de FLE em contexto amazônico*, a autora salienta o crescimento da demanda do ensino de língua francesa na região norte do Brasil, tendo em vista a forte presença de falantes da língua na região, causada, sobretudo, pelo fluxo migratório de haitianos e pela fronteira geográfica do estado do Amapá com a Guiana Francesa. De natureza qualitativa e interpretativa, tomando como quadro teórico os subsídios dos Novos Estudos do Letramento, o estudo revela que os documentos analisados estão fundamentados em uma perspectiva de modelo autônomo de letramento calcado em habilidades que devem ser desenvolvidas para a socialização acadêmica, enquanto que o discurso da maioria dos docentes está alinhado à perspectiva de letramento ideológico, cujas práticas se sustentam nas relações entre identidade, poder, autoridade e produção de sentido na academia, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico do estudante. A pesquisa permite demonstrar que as concepções e práticas de letramentos, sintonizadas com as demandas sociais e com os avanços teóricos e metodológicos do contexto acadêmico, ainda que presentes nos discursos dos docentes do curso, não estão materializadas nos documentos reguladores e nas matrizes curriculares das licenciaturas que formam docentes.

Em um segundo conjunto de textos, apresentamos cinco artigos que tratam de eventos de formação cujo foco se volta para os papéis da escrita e dos gestos profissionais no desenvolvimento dos sujeitos em processo de formação para a docência. Nesses trabalhos, fica evidente a necessidade de pensar formas de ação por meio da escrita que levem ao desenvolvimento dos futuros profissionais.

A formação de futuros professores com foco no tema específico da produção escrita está no cerne do que propõem Roxane Gagnon, Véronique Laurens e Joaquim Dolz. Os autores se interessam pela ação do formador e a importância desta ação para possibilitar que futuros professores desenvolvam habilidades profissionais. A abordagem proposta é baseada na noção de “gesto de formação” em que autores procuram identificar como os formadores preparam futuros professores para a profissão. Sob essa ótica, o artigo *In Search of Training Gestures: What Regularities can be observed when Teaching to Teach Written Production?* focaliza a preparação de futuros professores para o ensino da produção escrita. O estudo é baseado em 28 sequências de formação em produção escrita, no âmbito da formação de futuros professores na Suíça. Destacam-se seis ações principais que organizam a dinâmica da formação observada e a ação do formador: duas ações acontecem fora da sala de aula (planejar e avaliar o trabalho de escrita profissional), outras quatro ocorrem durante as sequências realizadas com os futuros professores (conceituar e sistematizar a escrita e o ensino e a aprendizagem da escrita, recorrer a situações de produção escrita próprias da esfera escolar, trabalhar com os recursos para o ensino da escrita e com as práticas de professores e as estratégias usadas para ajustar recursos didáticos para uma aprendizagem eficiente). Assim, os gestos do formador ecoam os gestos que o professor mobilizará em sua aula com os alunos e mostram a importância da ação do formador. Não é apenas o futuro professor que deve refletir sobre o que é preciso fazer com os alunos, mas o formador deve se interrogar sobre o que ele diz, faz e orienta para que os futuros docentes façam relativamente à produção escrita, na perspectiva de formar professores que se questionam.

Em tom de ensaio, e apoiados em uma concepção de escrita como enunciação propiciadora de sentidos e de autoria, Carlos Henrique Lucas Limas, Clebemilton Gomes do Nascimento e Fábio Fernandes propõem um trabalho com a escrita sob a perspectiva autoetnográfica, que permite dar a voz aos sujeitos a fim de dialogar com o mundo, com o outro e com os conhecimentos. No artigo *Estranhas telas de sentido: a escrita de si e do outro na / pela linguagem*, os autores começam por questionar as práticas de escrita comumente presentes na formação do profissional das Ciências

Humanas, as quais privilegiam uma ideia de texto aprisionado por normas que acabam por inibir a emergência do eu e das diferenças próprias das singularidades. Os autores advogam pela “criação no processo de escritura-ação”, em lugar de um ensino de (re)produção de textos atrelado a regras que conformam o sujeito e não lhe permitem agir por meio da linguagem. Sendo plurais e multimodais, os textos não podem ser escriturados sob uma visão mecanicista, homogeneizante, mas devem ser explorados sob o viés da dialogicidade e da polifonia, lugar para o encontro consigo mesmo e com o(s) outro(s).

O artigo de Ana Elisa Ribeiro e de Lucas Mariano de Jesus, *Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula*, convida a repensar os processos de leitura e escrita para além das relações “tradicionais” que, muitas vezes, permeiam as práticas de ensino e aprendizagem. Valendo-se de aportes teóricos e metodológicos ligados ao exame de práticas e eventos de letramento, em especial as interações por meio da escrita em ambientes digitais, os autores assinalam a necessidade de analisar os processos de escrita colaborativa e coletiva, em que os sujeitos são interpelados a agenciar novas estratégias e novas formas de produção, tendo em vista que “não basta saber ler e escrever, é preciso criticar o que se está lendo e reagir, na linguagem.” O artigo expõe uma dinâmica de escrita colaborativa inspirada em *fanfiction*, proposta pelos autores para a produção de contos, em um curso de Letras, com o objetivo de desenvolver as capacidades letradas dos estudantes. Os dados apresentados apontam para um movimento dinâmico e diversificado possibilitado pelas interações – produções textuais, avaliações, intervenções – realizadas pelos participantes da dinâmica de escrita coletiva, o que revela a relevância de pensar em novas formas de práticas de escrita na instância formativa.

O trabalho de reflexão do sujeito sobre seu próprio agir e sobre a ação do outro é abordado no artigo *O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia e seu uso na formação de professores*, de Eliane Gouvea Lousada e Flavia Fazon. A análise das autoras, inspirada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, à luz de estudos de perspectiva interacionista e social, toma como base os dados coletados em uma experiência vivenciada em um curso de pós-graduação, em que se objetivava analisar o papel dos comentários escritos, na utilização do método *instrução ao sócia*, em práticas de formação de professores. A experiência formativa com a escrita do comentário sobre a *instrução ao sócia* permite mostrar a função epistêmica da escrita tanto para o conhecimento de si e do outro como professor como também para a percepção de sua prática.

O último artigo deste segundo conjunto de textos focaliza as estratégias de correção textual do discente-monitor em resumos acadêmicos produzidos por discentes da disciplina “Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos”, em um curso de Letras. Em *A correção de resumos acadêmicos: a monitoria de disciplina como atividade de mediação da (re)escrita*, Máira Avelar, Beatriz Graça, André Lisboa e Hayat Pinheiro descrevem uma prática de avaliação do gênero resumo acadêmico em que monitores se valeram de estratégias diferenciadas para intervir nos textos, seja para explicar sobre os critérios de avaliação usados, seja para levar os discentes a refletirem sobre os aspectos de ordem pragmática, textual e linguística que necessitam ser melhor compreendidos. O exame dessas intervenções apontou para os possíveis efeitos dos modos como se realizaram as intervenções nos resumos, ora prevalecendo o distanciamento entre o discente-monitor e o discente avaliador, pela ausência de interlocução nos textos examinados, ora estabelecendo-se uma maior interação entre os dois, de forma a permitir o esclarecimento sobre o que estava sendo avaliado. A análise possibilitou também apreender as concepções de língua e de texto que orientam a ação do monitor no papel de avaliador.

Três textos integram o último conjunto de artigos que, privilegiando uma abordagem discursiva e dialógica da linguagem, focalizam práticas de produção e de avaliação textual que trazem reflexões relevantes para pensar as ações formativas na esfera do ensino de língua, nos níveis básico e superior.

Voltado para as práticas de correção de produções textuais de estudantes, o artigo de Norma Seltzer Goldstein e Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho, *Prática de correção textual e formação de escreventes: viés dialógico*, apresenta uma análise fundamentada em uma perspectiva dialógica de linguagem, em que o texto se configura como ato responsivo, sendo sempre uma réplica a outro texto. Nessa ótica, a correção do texto pelo professor é uma resposta ao discurso produzido pelo estudante e poderá desencadear efeitos em produções futuras, isto é, também estas poderão se constituir em réplicas dadas, posteriormente, pelos alunos. O estudo das autoras contribui para repensar as práticas de avaliação de textos e também as práticas formativas cujo foco precisa incidir sobre a relevância de ações dialógicas que permitirão compreender os textos produzidos pelos alunos como processos de constituição autoral que se realizam na alteridade e na heterogeneidade e não do ponto de vista de textos a ser avaliados, conforme seus “erros e “acertos”.

Também em diálogo com os princípios do chamado Círculo de Bakhtin, em que o conceito de dialogismo é basilar, o artigo *Comandos de prova de redação: as diferentes finalidades para a produção* focaliza a finalidade, um dos elementos constitutivos das condições enunciativas geradoras de enunciados. Os autores, Carla Catarina Silva e Renilson José Menegassi, examinam comandos de provas de redação de vestibulares de uma universidade pública do sul do Brasil e partem da hipótese de que as orientações fornecidas pelas propostas de redação, em especial as que se referem às finalidades do texto a ser produzido, desencadeiam efeitos sobre o desenvolvimento dos textos elaborados pelos candidatos. Os resultados a que chega o estudo revelam que o modo como o contexto de produção é construído, sobretudo no que se refere à finalidade do texto, influencia o projeto de dizer do locutor. Nesse processo de construção do seu texto, o locutor age, seja por meio de inferências, seja por dados explicitados nos comandos e responsáveis por fornecer as condições enunciativas: finalidade, interlocutor, gênero discursivo, circulação social, suporte textual, entre outros.

Completando o conjunto de artigos deste volume, Carolina Fernandes e Matheus Rodrigues dos Santos apresentam reflexões a partir de uma proposta de trabalho com produções textuais envolvendo estudantes da Educação Básica de instituições públicas do sul do Brasil. Em diálogo com a vertente materialista da Análise do Discurso, em que a língua é concebida como atividade social e histórica, os autores de *A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico escolar polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor* orientam-se por um dos preceitos nucleares da Base Nacional Comum Curricular, documento parametrizador do ensino básico brasileiro, em que é destacada a formação da cidadania por meio da abordagem de temas contemporâneos de relevância social. O exame dos resultados aponta para a necessidade e a relevância de práticas escolares de leitura de textos midiáticos com vistas a levar os estudantes a compreender e a produzir gêneros textuais de caráter dissertativo-argumentativo polêmico. O estudo permite demonstrar que, a partir do trabalho pedagógico que problematiza os modos como a mídia aborda determinados temas, os estudantes passam a compreender o funcionamento argumentativo dos discursos midiáticos e seus efeitos de sentidos.

Duas entrevistas e uma resenha fecham este volume. Trata-se de reflexões que dialogam com temas que povoam o universo da formação e da atuação do docente do campo da linguagem. Assim, os leitores serão interpelados por questões como o funcionamento da linguagem, dos discursos e textos, do ponto de vista da dialogicidade, da alteridade e da heterogeneidade, marcas da constituição do(s) sujeito(s) e de sua historicidade.

A entrevista com o professor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, da Universidade de São Paulo (USP), realizada pela professora Adriana Fischer, oferece uma oportunidade de refletir sobre o papel das práticas discursivas no desenvolvimento e na formação do professor e do pesquisador. Corrêa salienta alguns pontos que devem ser problematizados quando se aceita o desafio de examinar como se constitui a apropriação da escrita e seu uso da perspectiva da produção de sentido. Para abordar

a escrita, o entrevistado traça um percurso em que problematiza a noção de sujeito constituído, necessariamente, na relação com o outro pela linguagem, e que essa relação não se constitui somente pelo viés linguístico, mas sobretudo pela dimensão pragmático-discursiva do falado/escrito. Ao optar pelo uso de “modos de enunciação” falado e escrito em lugar de “modalidades” oral e escrita da língua, o pesquisador enfatiza que se trata, de fato, de duas semioses marcadas pela heterogeneidade e, portanto, inseparáveis das práticas sociais. Para Corrêa, o processo de letramento do sujeito via subjetividade na linguagem é marcado pela multiplicidade, sendo, ao mesmo tempo, determinado por fatores de ordem linguística, mas também social e histórica. O pesquisador argumenta que os modos de enunciação não podem ser examinados como dicotômicos, mas constituídos de forma heterogênea, não se limitando à situação imediata de realização, tendo em vista que acontecem num ponto do processo discursivo, o que abre a possibilidade de textualização. Ao reagir a um ensino de escrita que privilegia a técnica redacional, Corrêa reafirma que, por pertencerem a uma dada cultura e a uma dada sociedade, os modos de enunciação são marcados pela historicidade dos discursos e pela subjetividade dos sujeitos, o que demanda um exame que os considere em sua relação com o processo discursivo.

A segunda entrevista, realizada e traduzida para o português pelo professor Adilson Ribeiro de Oliveira, traz como entrevistados Bertrand Daunay e Daniel Bart, professores da Universidade de Lille, na França, que discorrem sobre os estudos a que vêm se dedicando há alguns anos, acerca das concepções de linguagem, leitura, textos e mesmo da noção de letramento, que emergem das avaliações do PISA. De modo mais aprofundado, os entrevistados tecem uma análise crítica do tratamento dado ao texto literário na avaliação internacional, foco da obra *Pode-se levar a sério o PISA?*, publicada no Brasil em 2018. Dentre outros temas, Bertrand Daunay e Daniel Bart examinam as incongruências de ordem teórica e didática presentes tanto nas escolhas dos textos quanto nas condições enunciativas envolvidas nas situações propostas nos enunciados das questões da avaliação do PISA. Essas contradições encontram respaldo nos documentos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), cujo modelo educacional se sustenta em uma idealização de um cenário homogeneizante, em que não há lugar para diferenças, sejam de ordem cultural, histórica, linguística e curricular, entre outras. Os professores entrevistados optam por examinar os resultados do PISA, divulgados por uma “mídia espetacular” e por instâncias governamentais, como decorrentes muito mais de uma *crise de avaliação*, do que por uma *crise de aprendizagem*, e salientam os impactos nefastos que decorrem da publicização desses dados para as políticas públicas de educação dos países participantes da avaliação, quando não se questionam os seus métodos de construção.

Na seção dedicada a resenhas, Fernanda Santana Gomes apresenta a coletânea *Horizontes (im) possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*, organizada por Carla Lynn Reichmann e Ana Lúcia Guedes-Pinto, publicada em 2018, pela Editora Pontes. Pelas lentes da resenhista, é possível conhecer a obra composta por dez estudos que visam à problematização de discursos e experiências sobre o/no estágio, buscando discutir a importância da integração de aspectos acadêmicos e profissionais na formação inicial docente. Segundo Fernanda Santana Gomes, o estágio supervisionado, *instância constitutiva do ser professor*, é retratado na obra sob uma perspectiva dialógica, em diferentes níveis de discurso, o que propicia a reflexão sobre os seus (im)possíveis horizontes e suas manifestações na contemporaneidade, podendo ser, sobretudo, um instrumento de ensino, análise e sistematização de intervenções e interlocuções para professores que ministram disciplinas de estágio em suas esferas de atuação, assim como para graduandos em formação inicial docente no que se refere ao futuro exercício da profissão.

Concluindo, esta *Scripta* que se oferece aos leitores é assim, “múltipla, prolífera e transbordante, diversa e diferente”, tomando de empréstimo as palavras de Lima, Nascimento e Fernandes, autores de um dos instigantes textos que constituem este volume.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- RINCK Fanny. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? **Le français aujourd'hui**, n° 174, Paris, Armand Colin, 2011, 79-89.

A escrita na formação de professores de língua portuguesa

Fabiane Aparecida Pereira*

Sandro Braga**

Resumo

Este artigo objetiva analisar o discurso documental presente no Projeto Pedagógico do curso de Letras/Português, da modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus* Florianópolis, no que se refere, especificamente, às práticas de escrita na formação do professor de língua portuguesa. A escrita na universidade relaciona-se ao processo de letramento acadêmico, ou seja, com os usos da escrita — e da leitura — em práticas sociais e culturais no contexto universitário, por meio dos quais ocorre a interpretação, a compreensão e a organização do conhecimento em práticas de escrita dos mais variados gêneros e temáticas. Nessa perspectiva, problematizamos, sob a ótica da Análise de Discurso, a maneira como o discurso documental-institucional propõe e projeta a relação do acadêmico com as práticas de escrita durante o processo de formação. Desse modo, não deixamos de considerar a memória institucional e discursiva que historiciza e permeia a constituição dos dizeres analisados. Finalmente, consideramos que a constituição das práticas de escrita acadêmica é uma necessidade fundamental no processo de formação de professores de língua portuguesa, e, nesse contexto, o discurso documental e institucional colabora para o norteamento das ações no âmbito acadêmico e para a cristalização, manutenção ou atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, inclusive as relacionadas à escrita.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Formação. Professor de Língua portuguesa.

The writing in Portuguese language teachers' formation

Abstract

This article aims to analyze the documentary discourse present in the Pedagogical Project of the course of Language Course/Portuguese, of the face-to-face modality, of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis campus, regarding writing practices in the formation of the Portuguese language teacher. The writing in the university is related to the process of academic literacy, that is, with the uses of writing - and reading - in social and cultural practices in the university context, through which the interpretation, understanding and organization of knowledge occurs in writing practices of the most varied genres and themes. In this perspective, we discuss, from the perspective of Discourse Analysis, the way in which the documentary-institutional discourse proposes and projects the relation of the academic to the writing practices during the formation process. In this way, we do not fail to consider the institutional and discursive memory that historicizes and permeates the constitution of the words analyzed. Finally, we consider that the constitution of academic writing practices is a fundamental necessity in the process of formation of Portuguese language teachers, and in this context, the documentary and institutional discourse collaborates to guide the actions in the academic scope and for the crystallization, maintenance or updating of pedagogical knowledge and practices, including those related to writing.

Keywords: Academic Writing. Formation. Portuguese language teacher.

Recebido: 18/03/2019

Aceito: 26/07/2019

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre e doutor em Linguística. Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística no âmbito da linha de pesquisa Estudos do Campo Discursivo.

Introdução

O processo formativo universitário é tido como uma prática educacional que tem como função a formação profissional, assim, é caracterizado como um bem público, pois visa “à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade [...]” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 110). Dessa forma, refletir sobre a formação de professores de língua portuguesa implica a ponderação a respeito de como se compõe esse importante processo de direcionamento da atuação profissional do sujeito que, também, constitui-se nesse lugar de um saber específico; um saber que o autorizará a usar a língua para dizer da própria língua.

Nessa perspectiva, uma das mais importantes premissas é a de que o discurso documental-institucional materializado em projetos pedagógicos, currículos, ementas, pareceres, legislações, entre outros documentos oficiais que regem a estruturação e a organização dos cursos de Letras, tem papel essencial na determinação dos saberes que circulam na esfera acadêmica e no processo formativo do professor de língua portuguesa.

O que deve ser salientado é que o discurso documental e o institucional colaboram para o norteamiento das ações no âmbito acadêmico e para a cristalização, manutenção ou atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, uma vez que esses discursos são formados por arquivos documentais, resultantes da existência de dois tipos de arquivos. O arquivo é entendido como o “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1997, p. 57), e uns são mais acessados em sua forma de documento e produzem uma espécie de memória coletiva, enquanto outros são menos acessíveis, mas decisivos para que os documentos tenham uma interpretação que se sobreponha a qualquer outra possível. É a partir daí que entra o trabalho do simbólico, atuando no modo de produzir sentido para e por sujeitos, por isso devemos tomar o cuidado de “[...] fazer a leitura de arquivo sempre considerando a opacidade da língua e a sua historicidade, de olhar para o arquivo como discursividades” (ROMÃO; FERREIRA; DELA-SILVA, 2011, p. 14).

Destacamos a necessidade de que esse discurso permeado pela historicidade dos próprios saberes produzidos pelos discursos científicos, moldado por distintas condições de produção e afetado pela memória institucional e discursiva seja objeto das práticas de escrita dos componentes da formação do professor de português. Nessa perspectiva, problematizamos, sob a ótica da Análise de Discurso (AD), a maneira como o discurso documental-institucional propõe e projeta a relação do acadêmico com as práticas de escrita durante o processo de formação.

Dessa forma, optamos, neste estudo, pela análise do discurso documental presente no Projeto Pedagógico, doravante PP, do curso de Letras/Português, Licenciatura e Bacharelado, da modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Catarina, doravante UFSC, *campus* Florianópolis, no que se refere à discursividade sobre as práticas de escrita na formação do professor de língua portuguesa. Compreendemos que os preceitos basilares à formação do docente, presentes no projeto pedagógico de um curso de Letras, dizem muito sobre os modos como o sujeito acadêmico-professor em formação irá se relacionar com as práticas de escrita na universidade.

Para isso, não deixamos de considerar a memória institucional e discursiva que historiciza e permeia a constituição dos dizeres relativos à escrita presentes no PP analisado. A memória institucionalizada evidenciada no discurso documental “[...] tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 11). A memória discursiva deve ser entendida como uma memória “[...] não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010, p. 50).

Sabemos que a escrita acadêmica relaciona-se ao processo de letramento acadêmico, ou seja, com os usos da escrita — e da leitura — em práticas sociais e culturais no contexto universitário, por meio dos quais ocorre a interpretação, a compreensão e a organização do conhecimento em práticas de escrita dos mais variados gêneros e temáticas. Desse modo, “[...] ao lermos e escrevermos textos-enunciados na universidade, estamos, sobretudo, nos situando em uma dada circunstância, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social” (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 304-305).

Sendo assim, consideramos que o papel da escrita na formação do docente de língua portuguesa é fundamental para a constituição de um sujeito reflexivo, crítico e consciente de sua responsabilidade no ensino da escrita aos alunos. Nesse sentido, a escrita acadêmica desponta como parte integrante da atividade de linguagem e da formação do professor, pois envolve a produção de sentidos, a compreensão, a interpretação e a organização dos conhecimentos que circulam no meio acadêmico. Pela escrita na universidade emerge “[...] a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção do conhecimento” (FABIANO-CAMPOS, 2010, p. 79).

Desse modo, a reflexão sobre o foco dado à escrita, nesse processo de formação profissional de um sujeito que atuará na formação de outros sujeitos, é importante na medida em que contribui para a discussão acerca do letramento acadêmico e, mais especificamente, do propósito do ensino da escrita na universidade com vistas para a formação de professores de língua portuguesa.

1 A escrita acadêmica

Ao escrever, o sujeito, inserido em condições de produção específicas, vê-se diante da necessidade de fazer escolhas para que seu projeto discursivo se efetive em texto, ou seja, opta por determinadas construções em sua escrita para materializar o seu dizer e, assim, investe em certos sentidos e não em outros, em uma tentativa de constituir-se como autor. Desse modo, podemos afirmar que

[...] o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta. (ORLANDI, 1996, p. 97).

Nesse processo de constituição concomitante do sujeito como acadêmico e professor em formação, a produção de sentidos ocorre também nas práticas de escrita na universidade, como uma materialização que singulariza o sujeito, mas, ao mesmo tempo, é social e, desse modo, reverbera vozes distintas características de um interdiscurso científico que ressoa através do tempo e da historicidade, permeado pela memória institucional e discursiva.

As práticas de escrita que permeiam essa fase formativa são constitutivas tanto do lugar quanto do próprio sujeito na posição de aluno universitário, bem como fazem parte do processo para o desenvolvimento das habilidades que se espera no tocante à produção desse aluno, que é, ao mesmo tempo, estudante, professor de português em formação e, ainda, precisa ser autor de seu projeto discursivo, pois, “[...] na universidade, como na vida social em geral, ao usar a língua, nas diferentes e múltiplas situações sociais, axiologicamente, assume-se diferentes papéis” (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 313). Nessa ação, o sujeito adentra em um espaço de produção dos mais variados tipos de conhecimento no qual circulam problemas, respostas, paráfrases, novidades e representações do discurso do outro e de si.

Ainda nessa ótica, sabemos que a escrita, no contexto universitário, envolve os traços de um sujeito que escreve, se inscreve e deixa suas “marcas” no texto, tendo em vista que, em toda “[...] produção escrita, deve haver uma filiação simbólica, transmissão de uma herança, de marcas, de um nome” (FABIANO-CAMPOS, 2010, p. 79). No entanto, na universidade, essas marcas acabam por fazer transparecer, também, os rastros de um sujeito dividido entre o seu próprio dizer e o dizer do outro que o autoriza a dizer na esfera acadêmica. Além disso, no caso específico do aluno-professor em formação, recai, ainda, a pressão decorrente da ilusão de um necessário saber absoluto da/sobre a língua, uma vez que este será um profissional das Letras.

Ao escrever e se inscrever em seus textos, o aluno faz tentativas de apropriação de um discurso que considera verdadeiro. No âmbito da escrita acadêmica, circulam as condições de produção e de existência da língua escrita baseadas no discurso científico, que “[...] sempre produz efeitos de verdade” (PEREIRA, 2013, p. 213). Ao posicionar-se como produtor da verdade, o acadêmico coloca-se em diferentes lugares, pois, “[...] ao escrever na universidade, estamos, dentre outras ações, instituindo relações sociais e nos posicionando em papéis específicos: aluno, acadêmico, pesquisador, profissional em formação, etc.” (PEREIRA; BRAGA, 2015, p. 313).

Esse processo é tido como fundamental, pois a constituição do sujeito-autor ocorre de modo heterogêneo, uma vez que o sujeito-acadêmico escreve e se inscreve em seus textos no afã de constituir-se discursivamente como futuro profissional detentor de habilidades e competências específicas. Cabe pontuar que imergir em práticas de escrita acadêmica, assim como em toda e qualquer forma de escrita, é um ato que ressoa em diversos âmbitos das práticas sociais, tendo em vista que tais práticas são uma ferramenta fortemente alçada a um simbólico de grande prestígio social e, por isso mesmo, produzem, no imaginário, a ideia do que seja uma vida pautada pela formação, na cultura, na vida social e profissional do sujeito.

2 O discurso documental-institucional: memórias em jogo

Ao mobilizarmos a AD para o desenvolvimento desta discussão, visamos a compreender esse discurso permeado pela historicidade de outros discursos e que se relaciona com a memória institucional, constituinte da historicidade e da identidade das instituições. A memória institucional “cristaliza” e “estabiliza” discursos dentro de universidades e na sociedade, sendo “[...] aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições [...] praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado” (ORLANDI, 2006, p. 5).

Nesse viés, além da memória institucional, é fundamental a observação dos já-ditos, das materialidades discursivas já formuladas anteriormente, ou seja, é necessário olhar para a memória discursiva que produz regularidades em um discurso, uma vez que “[...] o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o ‘já dito’ sobre o qual qualquer discurso se constrói, ou seja, numa relação de alteridade” (BRAGA; ACOSTA-PEREIRA, 2016, p. 1.514). A memória discursiva seria o que, diante de um texto, “[...] surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

A consideração da memória institucional e da memória discursiva na discussão sobre como o discurso documental-institucional mobiliza a questão da escrita na formação de professores de língua portuguesa é condição *sine qua non* para o entendimento de como os discursos instauram-se, repetem-se e modificam-se ao longo da história. Nesse sentido, tomamos o Projeto Pedagógico objeto deste

trabalho na expectativa de apontar como os diferentes discursos que permeiam a sociedade vão sendo mobilizados na construção de um documento institucional de direcionamento de uma política de formação profissional em Letras.

2.1 O curso de Letras e o Projeto Pedagógico: constituição do corpus

A análise das discursividades relativas às práticas de escrita previstas no PP de um curso que norteia ações no processo de formação do sujeito-aluno para atuar como professor da disciplina de Língua portuguesa permite a reflexão sobre o papel dessas propostas na sua formação para o exercício profissional. Outro fator que merece destaque é o de que, geralmente, as experiências, os exemplos e o aprendizado teórico e prático adquiridos durante a formação refletem nas práticas e nas escolhas teóricas e metodológicas dos professores em sua atuação nas escolas.

“[...] Onde e como é que se formam esses professores que dão aula no primário e no secundário [...]? [...] o aluno da universidade está sendo capacitado para sua prática?” (ORLANDI, 2008, p. 31). São questionamentos como esses que suscitam a necessidade de investigação das práticas que perpassam os cursos de licenciatura. Compreender a constituição dos cursos de Letras é essencial para que haja o entendimento acerca do processo de escrita pelo sujeito-acadêmico-professor em formação, pois o modo como o discurso documental-institucional de um curso de Letras contempla as práticas de escrita na universidade reflete na formação dos professores de língua portuguesa.

Dessa forma, problematizamos a construção de sentidos do/no discurso documental-institucional do curso de Letras da UFSC, que forma sujeitos com vistas à atuação, principalmente, na Educação Básica, na mediação entre o aluno e a sua própria língua, tomada nesse espaço como objeto de conhecimento. Iniciamos nosso trabalho de análise pela metodologia adotada em análise do discurso, ou seja, “pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções”. (ORLANDI, 2009, p. 67). Em análise do discurso, metodologicamente, temos a mobilização de um dispositivo teórico ao mesmo tempo em que se dá a construção de um dispositivo analítico a partir das escolhas que são tomadas como exemplares do *corpus* e que servem de sequências em que se pode observar o funcionamento da discursividade. Optamos, para o desenvolvimento desta pesquisa, pela seleção e análise de recortes de excertos do discurso documental referente à escrita presente no PP do curso de Letras/Português, da modalidade presencial, da UFSC, *campus* Florianópolis, no que se refere às práticas de escrita na formação do professor de língua portuguesa.

Os licenciados em Letras/Português dessa Instituição atuarão, provavelmente, como docentes de língua portuguesa em escolas públicas e privadas da região, em todo o estado de Santa Catarina ou outras regiões do Brasil. Diante disso, busca-se compreender e refletir sobre as práticas de escrita que estão previstas no PP do curso, tendo em vista que a escrita acadêmica constitui-se como uma das atividades que entendemos ser de relevância singular no percurso de formação de professores de língua portuguesa, haja vista que toma a língua como objeto de ensino e aprendizagem da própria língua numa relação de via dupla, primeiramente, com o próprio discente e, *a posteriori*, quando este se torna docente.

O PP do curso foi concebido coletivamente, por meio do trabalho de comissões do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), que atuaram desde 2003 na Instituição, visando à elaboração e organização das propostas e do currículo do curso. O curso de Letras/Português da UFSC contempla três grandes áreas de ensino: Língua Portuguesa/Linguística, Literatura e Latim.

Cabe ressaltar que há um núcleo comum à Licenciatura e ao Bacharelado, isto é, a organização curricular é a mesma para ambas as formações profissionais até a quarta fase (diurno) e até a quinta

fase (noturno). Após esse período, são diferentes as disciplinas obrigatórias, bem como as disciplinas optativas, as práticas e as atividades acadêmico-científico-culturais. Nesse sentido, novamente, o envolvimento em/com diferentes práticas de escrita parece ser singular para o sujeito-aluno em formação, principalmente, dada a possibilidade de percursos distintos em um processo formativo que teve um início comum.

3 A escrita na formação de professores de língua portuguesa

A formação de professores de língua portuguesa é um processo no qual o sujeito-acadêmico — que, nesse período, também está na posição de sujeito-professor em formação — vivencia experiências tanto educacionais, como sociais e de contato com variados saberes sobre a língua, inclusive os referentes à escrita. Nesse contexto, os documentos institucionais orientadores do curso de Letras devem ser atentamente produzidos, considerando a necessidade de observação das transformações sociais e culturais, a integração entre a teoria e a prática e a orientação profissional.

Consoante o Parecer CNE/CES, nº 492/2001, o objetivo do curso de Letras é formar profissionais “[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e **escrito**, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 30, grifo nosso). O objetivo do documento evidencia a orientação legislativa de que o foco da formação deve ser o desenvolvimento de competências linguísticas para uso em variados contextos comunicativos e de uso da linguagem, bem como para a constituição da criticidade, da reflexividade e da ação no meio sociocultural. Nota-se que a escrita ganha espaço na formulação e constituição do objetivo geral, portanto, sua relevância parece ser reconhecida.

O PP do curso de Letras/Português, Licenciatura e Bacharelado, da modalidade presencial, da UFSC, *campus* Florianópolis, aborda a questão do preparo do profissional de Letras para a atuação comprometida com a ética, com a responsabilidade social e educacional. Nesse âmbito, ressalta a importância da formação continuada, da consciência dos efeitos de sua atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem e do aprimoramento profissional. Em um primeiro recorte do PP, tem-se como objetivo do curso:

[...] formar profissionais (professores e bacharéis) competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e **escrita**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2006, p. 8, grifo nosso).

A consideração da escrita no objetivo geral do PP do curso explicita a relevância que a prática possui na formação do acadêmico. Nota-se que a discursividade dos diferentes documentos — o Parecer CNE/CES nº 492/2001 e o PP/LETRAS/UFSC — dialoga no sentido de que a escrita, juntamente com aspectos relacionados à oralidade e a conhecimentos linguísticos e literários, é constitutiva do desenvolvimento da criatividade, da reflexividade, da criticidade e proatividade do sujeito. Nessa direção, percebemos como novas discursividades em torno do imaginário do que seja um professor de português vão adentrando e constituindo o discurso documental desse PP. Pode-se dizer que há algum tempo havia um outro imaginário — o de que o professor de Língua portuguesa era aquele sujeito detentor de um conhecimento total da língua pátria, enquanto os demais sujeitos seriam meros falantes de uma língua menor, não reconhecida. Nesse cenário, cabia ao professor de português dizer o que era certo e o que era errado. Não é à toa que resquícios desse discurso ainda circulam socialmente, e não tem sido trabalho fácil para a sociolinguística desfazer esses equívocos.

Nota-se como o discurso documental sempre teve grande impacto nos direcionamentos, nas ações

pedagógicas e nas escolhas didáticas relacionadas à escrita na universidade e ao percurso de formação de professores de língua portuguesa. A partir da década de 1980, por exemplo, uma renovação da visão sobre o curso de Letras propiciou mudanças na organização curricular e na estruturação do curso em diversas universidades, pois houve

[...] um contexto propício para uma reforma geral no jardim das Letras. Uma reforma que substitua a pauta tradicional de tais discussões — cartorial e corporativista — por uma pauta estrutural e conjuntural, que dê conta da radical alteração do objeto em nome do qual os cursos de Letras se criaram e se mantêm até hoje. A questão não é curricular. É estrutural. Nasce e desemboca na forma de inserção do curso de Letras na sociedade brasileira contemporânea. (LAJOLO, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, são revistas as práticas consideradas como relevantes para a constituição do curso de Letras, que passa a valorizar ações universitárias e escolhas curriculares que estejam em consonância com a sociedade que rodeia a instituição. É o espaço para a constituição de novos discursos num movimento entre o parafrástico e o polissêmico, entre o velho e o novo, a partir do que já foi dito sobre a língua e a escola e o que passa a ser possível ser dito nessas esferas. Desse modo, o documento produzido dentro das condições de produção da universidade passa a fazer um sentido que reflete e refrata uma política de formação historicamente marcada, e é essa historicização que dará o tom para o documento atualizar-se como monumento, ou melhor, como um discurso documental.

O PP/LETRAS/UFSC sinaliza que o documento foi elaborado absorvendo as necessidades provenientes da evolução e mudanças ocorridas na sociedade e na formação de professores e profissionais da linguagem. Além disso, num segundo recorte, frisa que, independentemente da habilitação escolhida, Licenciatura ou Bacharelado, o profissional de Letras deve ser capaz de:

- a) compreender e usar adequadamente a língua portuguesa no que se refere a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais;
- b) ter consciência das variedades linguísticas e culturais historicamente constituídas, e da significação social das mesmas;
- c) ler e **produzir textos** adequados a diferentes situações discursivas;
- d) transitar por diferentes perspectivas teóricas nas investigações linguísticas e literárias, abordando-as criticamente;
- e) analisar e refletir criticamente acerca de conteúdos referentes a estudos linguísticos e literários e à formação profissional;
- f) estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento;
- g) compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2006, p. 9, grifos nossos).

O rol de capacidades consideradas como essenciais ao profissional de Letras certamente esboça pontos relevantes a serem contemplados no processo de formação, dentre eles, a prática da escrita. Complementando as expectativas expostas no PP do curso de Letras da UFSC, temos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, aprovadas em 3 de abril de 2001, pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, a perspectiva de que os cursos deverão apresentar estruturas organizacionais flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 29).

É visível que as proposições documentais-institucionais apresentadas convergem para um discurso calcado na ilusão de possibilidade da existência de um sujeito completo e absoluto na perspectiva de uma formação de sujeitos autônomos e preparados para a atuação profissional. Dito de outro modo, formar sujeitos (professores) para o trabalho de formar sujeitos (alunos) para o trabalho nas mais diversas áreas.

Destacamos um terceiro recorte do PP/LETRAS/UFSC, no qual temos que o graduado em Letras — pesquisador ou professor — deverá ser identificado por competências e habilidades adquiridas no decorrer do curso, como:

- Domínio da língua portuguesa em sua norma culta e em suas manifestações oral e escrita.
- Uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação.
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico.
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação do profissional das Letras.
- Percepção de diferentes contextos interculturais.
- Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.
- Utilização de recursos de novas tecnologias.
- Aptidão para atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2006, p. 9-10).

Ao contemplar a “escrita” entre os objetivos do curso, nota-se uma preocupação com a constituição do professor, que, por sua vez, no exercício da profissão, deve ser comprometido em propor práticas de escrita ao aluno. O desafio é pensarmos na escrita acadêmica como parte de processos distintos, mas que se relacionam. Nesse viés, temos, de um lado, a forma e a função da escrita na formação universitária e, de outro, a forma e a função da escrita na atuação profissional como professor, na ação de ensinar e inserir o aluno em práticas de escrita.

Em um quarto recorte, expomos a organização curricular do curso de Letras, no que tange à referência direta à escrita materializada pela produção e/ou redação. Conforme já mencionamos, há um núcleo comum tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, até a quarta fase, para o diurno, e até a quinta fase, para o noturno. É fato que as práticas de escrita são contempladas em todas as disciplinas do curso, por meio da produção de textos acadêmicos como artigos, resenhas, resumos, relatórios, entre outros, porém nosso foco, neste estudo, são as discursividades que guiam

a oferta de disciplinas no PP/LETRAS/UFSC (representante também da organização curricular) que mencionam, de modo mais direto, a escrita como objeto de ensino e aprendizagem. Assim, temos os seguintes recortes organizados nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - A escrita no currículo como Disciplina Obrigatória

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	FASE	CARGA HORÁRIA	EMENTA
Produção Textual Acadêmica I	1ª	60h/aula (52h teoria / 8 h PCC)	Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: resumo, resenha, artigo e seminário. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.

Fonte: Os autores. (Adaptado do PP, 2006).

Tabela 2 - A escrita no currículo como Disciplina Optativa

DISCIPLINA OPTATIVA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
NORMA PADRÃO ESCRITA I	60h/a (30 PCC)	Aspectos do uso da língua padrão escrita – estrutura frasal.
NORMA PADRÃO ESCRITA II	60h/a (30 PCC)	Aspectos do sistema ortográfico. Emprego de palavras.
PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA II	60h/a (30 PCC)	Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: projeto de pesquisa e monografia.
REDAÇÃO OFICIAL E EMPRESARIAL	60h/a (08 PCC)	Estudo e produção de documentos e correspondências oficiais e empresariais.

Fonte: Os autores. (Adaptado do PP, 2006).

As escolhas curriculares são permeadas por uma memória institucional que, por sua vez, é constituída historicamente por relações de poder e ideologias que produzem os efeitos de sentido dos dizeres e dos silenciamentos decorrentes das relações de força das políticas institucionais, que podem ser observadas pelo modo como ocorre a estruturação e a organização regimental de cada universidade. O currículo mostra “[...] a concretização da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Assim, é nesse importante elemento da documentação institucional que se mostram as escolhas determinantes dos modos como a forma-sujeito aluno será moldada e, por consequência, como os sujeitos constituir-se-ão nesses lugares ao ascenderem a essa posição de estudantes universitários em formação docente, por exemplo, baseados por políticas educacionais e correntes de ensino salientes à(s) época(s) e em determinadas condições de produção.

Cabe-nos salientar que o currículo faz parte da gama dos discursos documentais que se repetem e se atualizam pelo interdiscurso e referem-se a uma memória institucional e discursiva que perpassa as instituições e os discursos nela produzidos no interior de uma historicidade que se encontra em constante (re)formulação. Ao analisarmos discursivamente as nomeações das disciplinas que se relacionam diretamente à escrita, sabemos que o “processo de nomeação de uma disciplina é de fundamental importância, pois entendemos ser este um ato político no interior da instituição” (MARTINS, 2012, p. 24).

Ao pensarmos na nomeação Produção Textual Acadêmica I, podemos nos reportar aos recortes do próprio PP que contemplam a indicação da prática de escrita como um dos objetivos do curso e como habilidade a ser desenvolvida pelos acadêmicos. Todavia, é necessário conhecermos e pensarmos sobre que discurso está em jogo nos documentos institucionais dos cursos de Letras, inclusive nos currículos. Neles, destaca-se a carga de relevância atribuída às práticas de escrita no decorrer do processo formativo do professor de língua portuguesa. Mas os questionamentos que surgem a partir dessa atribuição também são merecedores de reflexão, pois é necessário pensarmos com que propósito se escreve na universidade e como isso contribui para a formação do professor, como a escrita acadêmica reverbera na atuação do profissional nas escolas, na condução dos alunos no processo de escrita. Um ponto que deve ser ressaltado é o de que, no contexto acadêmico, o professor em formação é, antes, um sujeito-aluno, que tem expectativas, depara-se com dificuldades e desafios e almeja estar preparado para produzir satisfatoriamente os textos acadêmicos propostos nas disciplinas de seu curso.

Ao lançarmos um olhar sobre o percurso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, vislumbramos que a escrita — e a leitura — são práticas que ganham maior destaque em sala de aula a partir da década de 1990 (SOARES, 2004). Nota-se, a partir dessa época, que “os processos de leitura e escrita passam, portanto, a ser resultantes da interação autor-texto-leitor” (CLARE, 2003, p. 23). A disciplina de Produção Textual Acadêmica I focaliza práticas de escrita, embora somente para as específicas do âmbito acadêmico e, além disso, propõe a reflexão sobre a prática pedagógica no Ensino Fundamental e Médio, o que demonstra uma perspectiva de interligação entre os saberes adquiridos na universidade e a atuação no meio profissional com os alunos.

Entretanto, é necessário pensar que há uma ruptura entre a escrita do professor em formação na universidade e a escrita na qual ele deve se pautar ao dar aulas de língua portuguesa aos alunos nas escolas. Trata-se de uma considerável mudança de perspectiva, tendo em vista que a escrita acadêmica é ensinada com o intuito de possibilitar ao aluno conhecer as técnicas de escrita de gêneros textuais que geralmente circulam na universidade, como resenhas, resumos, artigos, trabalhos de conclusão, entre outros. Esses gêneros, geralmente, não são contemplados nas propostas de produção de texto nas escolas.¹

Temos, ainda, no rol das Disciplinas Optativas: Norma Padrão Escrita I, Norma Padrão Escrita II, Produção Textual Acadêmica II e Redação Oficial e Empresarial. Ao analisarmos a nomeação Norma Padrão Escrita, temos a referência ao seguimento do caráter normativo e estrutural nas práticas de escrita, que se liga a discursos bastante arraigados nos estudos do estruturalismo, gramática e ortografia. No Brasil, o estudo da estrutura dos textos e palavras foi contemplado desde o surgimento dos cursos de Letras — e nas escolas —, passando por avanços entre a década de 1950 e 1960, quando a gramática e o texto passam a ser estudados de modo articulado. Ainda hoje, o estudo de estruturas linguísticas do idioma é foco dos processos de ensino-aprendizagem da escrita em muitas universidades que formam professores de língua portuguesa.

No que tange à Redação Oficial e Empresarial, pensamos que essa nomeação e essa ementa constituem-se de uma memória discursiva que se relaciona com o ensino tecnicista-instrumental que remete aos primeiros cursos superiores no Brasil, a partir de 1825, que visavam à formação para a atuação profissional técnica. O foco, nesse caso, recai sobre um ensino direcionado para o aprendizado de estruturas e técnicas para a produção da redação oficial, que engloba documentações e textos que circulam em esferas oficiais. Isso aponta para uma certa contradição em relação à proposta do PP,

¹ Cabe notar que os gêneros resumo e resenha até podem ser ensinados e praticados no Ensino Médio, no entanto, com finalidades distintas das da Graduação. Na universidade, o resumo, por exemplo, costuma ser trabalhado em sua relação de independência com o texto-fonte (resumo informativo) e de dependência (resumo indicativo); já a resenha geralmente é pensada em sua especificidade de possibilidade de posicionamento crítico frente ao próprio campo do conhecimento científico.

uma vez que pensar por um lado a “produção textual” com vistas à promoção do sujeito e sua acessão à autoria vai na contramão de uma “redação oficial” que expurga o sujeito do seu lugar de dizer para subjugar-lo a modelos de escrita de documentos ditos oficiais.

Com essa breve análise das nomeações dos componentes curriculares, vemos que, muitas vezes, há lacunas no que se refere aos aspectos contemplados nas ementas das disciplinas, privilegiando-se apenas alguns pontos dentro das inúmeras possibilidades de estudo. Um dos fatores que deve sempre ter atenção especial na elaboração dos currículos é o de que a formação do professor de língua portuguesa precisa contemplar o estudo da linguagem em suas múltiplas facetas, por meio de práticas de leitura e escrita que tenham relação com as práticas sociais, o que refletirá também em sua prática como docente.

Dando continuação à análise dos recortes do PP, o quinto excerto apresenta o que o PP expõe em relação aos procedimentos metodológicos e às formas de avaliação. Tem-se, então, que:

Dada a especificidade do Curso de Letras, a avaliação deve ser centrada nas práticas de leitura/**escritura**, na capacidade de posicionamento crítico face às diferentes teorias linguísticas e literárias, bem como de ensino da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, na formulação de novos conceitos diante do canônico, do instituído e do consagrado, especialmente em função do papel político e sociocultural inerente à formação do profissional em Letras. Nesse sentido, deve-se considerar também a inserção dos alunos na prática de iniciação científica e na elaboração e execução de práticas pedagógicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2006, p. 100, grifo nosso).

Sendo assim, o PP/LETRAS/UFSC prevê, no processo avaliativo, a consideração das práticas de escrita do aluno, além dos demais aspectos como o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva perante os conhecimentos adquiridos. Em um sexto recorte do PP/LETRAS/UFSC, temos que, no decorrer do processo formativo:

Devem ser considerados, entre outros, os seguintes aspectos: adoção de instrumentos diversificados de avaliação (**trabalhos escritos** individuais e em grupo, com e sem consulta, produzidos em sala e fora dela; seminários; relatórios; resenhas; autoavaliação; etc.); validação das atividades acadêmicas por instâncias competentes; orientação acadêmica individualizada (prevista no plano de ensino como ‘horário de atendimento’). Particularmente, espera-se que seja trabalhada, em cada disciplina, a prática de **produção/ revisão de textos acadêmicos** sobre os objetos específicos de cada campo de estudos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2006, p. 101, grifos nossos).

O processo avaliativo prevê, nesse viés, o alcance do objetivo proposto no PP, que visa à formação do pesquisador/professor autônomo e qualificado para atuar profissionalmente de maneira ampla e eficaz. A avaliação, nesse sentido, não deve ser tida como instrumento de classificação ou poder, mas como um meio de verificação da aprendizagem, auxiliando no direcionamento das práticas pedagógicas do curso.

Outra discussão que entra em destaque ao tratarmos sobre a escrita acadêmica é a respeito das dificuldades do aluno perante as práticas de escrita propostas na universidade, seja em cursos presenciais ou a distância. O que se evidencia é o fato de que “essa escrita exige que os alunos tenham habilidades de construir um texto, trabalhando, de forma coerente, as múltiplas vozes dos autores referenciados e a sua própria voz. Essa habilidade precisa ser ensinada para que o aluno desenvolva um letramento acadêmico sólido” (KERSH; SANTOS, 2017, p. 90).

Outro ponto que provoca debates é a anunciada decepção dos professores universitários com a qualidade dos textos produzidos pelos acadêmicos, principalmente no início do curso, fato que, muitas vezes, remete à qualidade do ensino recebido na Educação Básica. O que ocorre, também, é a criação de uma expectativa por parte desses mesmos docentes de que o acadêmico pode/deve escrever bons textos, independentemente do gênero, assim que isso lhe for solicitado. Todavia:

As práticas de letramento próprias do meio acadêmico são muito distintas daquelas a que o aluno estava acostumado no ensino médio. Isso, provavelmente, distancia a escrita dos acadêmicos das propostas dos professores, uma vez que a maioria deles não tem o domínio da linguagem acadêmica, que precisa ser aprendida (e ensinada). O professor do ensino superior, por sua vez, parece assumir que ensinar a escrever gêneros que circulam na esfera acadêmica não é tarefa sua e que o aluno deveria vir com essas competências e habilidades desenvolvidas. (KERSH; SANTOS, 2017, p. 92).

Sob essa ótica, os estudos dos letramentos acadêmicos apontam para a necessidade de que a universidade dê atenção a esse processo, reveja as práticas de leitura e escrita que permeiam as ações didáticas e pedagógicas do curso e preocupe-se em preparar o acadêmico e dar o devido suporte para que este se sinta capaz e motivado a escrever e constituir-se como autor, protagonista de sua escrita, recebendo todas as orientações necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências nas práticas de escrita. E, sob a perspectiva da análise do discurso, tem-se a linguagem como não transparente e o sentido como efeito do discurso. Dito de outro modo, aquilo que o sujeito diz, sob a ilusão de ser a origem desse dizer, é de certo modo determinado pelas condições de produção do sentido e do próprio sujeito que se põe a dizer, assim, cabe pontuar, então, que a universidade é peça-chave na constituição dessas condições.

Sabemos que, ao final do curso, o acadêmico poderá não ser considerado um especialista em práticas de escrita, mas tem-se uma perspectiva, de acordo com os excertos emergidos do PP/LETRAS/UFSC, de que o aluno, agora professor, tenha a habilidade de reconhecer a relevância do ensino da escrita aos futuros alunos e de conhecer os principais meios de transpor os conhecimentos adquiridos na universidade para a sala de aula. Nesse sentido, o questionamento acerca dos documentos institucionais faz-se necessário, pois pode haver uma certa contradição entre o que é exposto nesses discursos e o que efetivamente ocorre na universidade.

Considerações finais

Ao optarmos pela análise de um discurso documental-institucional, devemos considerar que trabalhamos com um objeto histórico-discursivo, sujeito “[...] a um real sócio-histórico que demanda sentidos. Os acontecimentos produzem efeitos sobre a documentação, fazendo irromper novas práticas ou interromper aquelas em andamento” (NUNES, 2008, p. 96). Nesse viés, somos confrontados com a necessidade de produzir gestos de interpretação perante uma memória institucionalizada, que, mesmo aparentemente cristalizada, sempre evidencia (novos) efeitos de sentido. Desse modo, ao analisarmos um documento institucional, precisamos considerar que o político está sempre presente atravessando a formulação, a constituição e a circulação dessa modalidade discursiva, já que é atravessado por relações de poder, ideologias presentes nas condições de produção inerentes a cada época.

Percebe-se, no PP/LETRAS/UFSC, a presença de discussões que remetem à atuação futura do então acadêmico na sociedade, com foco em sua ação profissional como mediador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Nossa análise sobre como as práticas de escrita contempladas na formação do acadêmico que exercerá seu papel de sujeito-docente objetivou a reflexão em relação a como isso refletirá nas práticas pedagógicas direcionadas ao sujeito-aluno. De certo modo, apesar de algumas contradições, o discurso documental-institucional do projeto pedagógico analisado aponta para uma tentativa de materializar nesse documento o que a sociedade vem discursivizando historicamente acerca do tratamento da língua como ferramenta de possibilidade de mudança social por aqueles que dominam certos gêneros discursivos valorados socialmente.

Ao debater sobre a temática da formação de professores, problematizamos sobre as dificuldades que emergem com o ingresso no contexto universitário, como dúvidas, problemas e desafios inerentes

ao processo de descoberta e inserção em um novo contexto de ensino-aprendizagem. Esses percalços ganham destaque no que se refere à escrita na universidade, envolvendo diversos aspectos que incidem no direcionamento dessas práticas e no modo como são desenvolvidas. Está em jogo o trabalho dos professores universitários, as ementas das disciplinas, o desempenho do aluno, a prática, o conhecimento dos mecanismos e gêneros, os meios didáticos, enfim, tudo o que cerca esse período de formação profissional.

São as condições de produção em contexto amplo — o modo como a universidade está constituída sócio-historicamente — e o contexto imediato — a forma possível de o sujeito-aluno em formação atualizar seu discurso — que possibilitam a formação de um profissional de Letras. Desse modo, observar como a universidade prospecta em seu projeto pedagógico o processo de ensino e aprendizagem de práticas de escrita torna possível, também, uma projeção de como o acadêmico de Letras poderá constituir sua relação com a escrita de modo a percebê-la como uma ferramenta de apropriação de conhecimentos, bem como reconheça a função da escrita em sua formação na esfera acadêmica e em sua atuação no mundo profissional.

Especificamente a respeito da escrita acadêmica proposta na universidade, podemos compreendê-la como um gesto de fazer com que o acadêmico perceba ainda mais a necessidade de que temos de apropriarmo-nos de gêneros textuais mais complexos em certas esferas de comunicação humana, pois é dessa forma que a comunicação se dá em esferas sociais mais especializadas. Desse modo, o dizer produzido na universidade poderá ressoar também no exercício da profissão e no cotidiano dos alunos, pois a escrita acadêmica “[...] não significa escrever para a universidade, mas para a vida” (KERSH; SANTOS, 2017, p. 93).

Referências

BRAGA, S.; ACOSTA-PEREIRA, R. A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1.506-1.524, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1506>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1e, p. 50, 9 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Revista Idioma**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 7-24, 2003. Disponível em: <<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

FABIANO-CAMPOS, Sulemi. O uso de conectores como um recurso do “recorta e cola” em escrita acadêmica. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 75-80, 2010.

KERSH, Dorotea Frank; SANTOS, Fernando César dos. Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via Ead: as universidades estão preparadas? **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 89-108, jan./jun. 2017.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia**. Unicamp, 2009. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARTINS, Taís da Silva. **Efeitos de sentido na disciplinarização de uma teoria**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2012.

NUNES, José Horta. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 81-100, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi (Orgs.). **Introdução às ciências das linguagens**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-31.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 39-57.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 213-144, jan./mar. 2013.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; BRAGA, Sandro. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2015.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; DELA-SILVA, Silmara. Arquivo. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara (Orgs.). **Discurso, arquivo e...**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 11-21.

RUSSEL, David. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. Entrevista concedida a Flávia Brocchetto Ramos e Vânia Marta Espeiorin. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 241-247, maio/ago. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Licenciatura e Bacharelado**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, 2006.

O professor e a pesquisa: as experiências com a escrita na universidade

Victoria Wilson*

Resumo

Fundamentado numa concepção etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011; 2013), em estudos de letramentos (STREET, 2004; 2010; 2014; GEE, 1994) e do discurso (BAKHTIN, 1993; 2003), o trabalho se inscreve no âmbito da Linguística Aplicada. Apresenta como objetivo geral a reflexão sobre os modos de apropriação do gênero acadêmico “projeto de monografia”, no contexto de uma faculdade de formação de professores, considerando a perspectiva discursiva bakhtiniana, especialmente, a tensão entre as palavras de autoridade e a internamente persuasiva, discutindo a concepção de normatividade da língua. A escrita acadêmica é concebida como prática social e experiência subjetiva com a língua(gem) e está sujeita a fatores diversos que integram e modelam o(s) chamado(s) letramento(s) acadêmico(s). Através da análise de pequenos excertos de texto do gênero em pauta, procurou-se construir entendimentos acerca da complexidade da escrita acadêmica em um evento específico, colocando em cena os participantes: aluno, professor-pesquisador, pesquisador-professor. A análise procurou mostrar como os alunos elaboram sua escrita capturando as normas do contexto e dos gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Letramentos. Escrita acadêmica. Gêneros acadêmicos. Ensino.

The professor and the research: the writing experiences ate the university

Abstract

Based on an ethnographic-discursive conception (CORRÊA, 2011; 2013), in the literacy (STREET, 2004; 2010; 2014; GEE, 1994) and discourse studies (BAKHTIN, 1993; 2003), the work is in the field of Applied Linguistics. The overall objective presented is the reflection on the modes of appropriation of the academic genre “monograph project”, in a Faculty of Teacher Training context, considering the Bakhtinian discursive perspective, especially the tension between the words of authority and the internally persuasive, discussing the conception of normative language. Academic writing is conceived as a social practice and a subjective experience with the language and is subject to several factors that integrate and model the so-called academic(s) literacy (ies). Through the analysis of small excerpts of text of the genre in question, attempts have been made in order to construct understandings about the complexity of the academic writing in a specific event, staging the participants: student, professor-researcher, researcher-professor. The analysis sought to show how students write their writing by capturing the context and academic genres’ standarts.

Keywords: Literacies. Academic writing. Academic genres. Teaching.

Recebido: 07/03/2019

Aceito: 12/07/2019

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense. Professora associada de Linguística do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na graduação, na pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas) e nos Programas de Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS) e em Letras e Linguística (PPLIN).

Introdução

Este trabalho discute aspectos relacionados ao letramento acadêmico, a partir de textos produzidos por alunos de graduação em Letras de uma instituição pública de formação de professores, localizada em um município da periferia da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Escrever, ler e aprender na universidade é um desafio para os alunos, assim como para os professores, quanto à sua tarefa de ensinar.

A questão da escrita na universidade, mais exatamente, no processo da formação universitária, vem sendo abordada por diversos autores. No que concerne a este trabalho, as reflexões sobre letramento acadêmico ou práticas de escrita na universidade são oriundas de pesquisa desenvolvida sobre o assunto que busca compreender a apropriação e a aprendizagem dos gêneros acadêmicos pelos alunos, especialmente, os gêneros projeto de monografia e monografia.

O trabalho se inscreve no âmbito da Linguística Aplicada e tem como objetivo refletir sobre as habilidades dos alunos na apropriação do gênero acadêmico em tensão com as práticas sociais da escrita, isto é, os movimentos da escrita em termos da expressão das palavras de autoridade e internamente persuasiva, conforme Bakhtin (1993). Compreender essas práticas e seus sentidos é essencial para compreender os efeitos do ensino e da aprendizagem dos gêneros acadêmicos na universidade para repensar continuamente o letramento em sua perspectiva ideológica, isto é, no sentido predominante de práticas sociais, no âmbito dos Novos Estudos do Letramento.

As razões que justificam esse estudo estão centradas na compreensão dos diferentes modos de ser letrado na academia e nos impactos e nas repercussões em termos da legibilidade e legitimidade da produção escrita dos alunos, uma vez que a apropriação dos gêneros acadêmicos não ocorre de modo linear nem uniforme, pois é dependente de vários fatores, tais como: a própria experiência do aluno com as diferentes modalidades de gêneros e linguagens; o letramento escolar (anterior ao ingresso na universidade), que pode favorecer ou não a aprendizagem de outros gêneros; a motivação para a escrita vinculada à sua finalidade acadêmica, institucional (para que se escreve na universidade), e a sua função social mais amplificada (os efeitos da aprendizagem da escrita acadêmica na vida profissional futura); as dificuldades particulares em relação aos diferentes gêneros acadêmicos e suas linguagens — modos de dizer — em face das distintas esferas de conhecimento; a prática de escrita de textos acadêmicos desenvolvidas e estimuladas pelos professores em suas aulas; a sensibilidade e a expectativa dos professores diante das dificuldades dos alunos, dentre outros fatores.

As perguntas que norteiam a presente pesquisa buscam refletir sobre: (i) os indícios que se revelam nos textos em termos de apropriação de práticas de letramento e que se tornam relevantes para a compreensão do letramento acadêmico na universidade; (ii) os desafios impostos ao professor/pesquisador na função de leitor/avaliador das produções dos alunos; (iii) a importância da escrita e sua prática na universidade no processo de formação profissional de futuros professores de língua(s).

A partir dessas considerações, destacamos que a experiência com a língua(gem) é única, pois subjetiva, segundo Cameron (2003), afetando e repercutindo (n)os diferentes modos de ser letrado; além do que, no processo de sua socialização acadêmica, as pessoas procuram encontrar e dar sentido à sua experiência (ZAVALA, 2010), conforme se pretende mostrar nas seções a seguir.

1 Práticas de escrita na universidade: orientações teórico-metodológicas

A pesquisa aqui descrita é de natureza qualitativa e interpretativista e está fundamentada no princípio da heterocientificidade, perspectiva bakhtiniana para tratamento do objeto das ciências humanas: o ser expressivo e falante (BAKHTIN, 2003). Uma vez que a análise do material parte da leitura e

observação dos modos de apropriação de linguagens e conhecimentos pelos alunos por meio de e com a produção escrita do gênero projeto, buscou-se também fundamentação no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e na pesquisa etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011). Segundo o paradigma indiciário, a busca por indícios, sinais ou vestígios não é determinada *a priori*, e sim à medida que o pesquisador se abre à “leitura” sensível para pequenos detalhes, aparentemente sem importância ou insignificantes. Nesse sentido, o trabalho etnográfico-discursivo torna-se aliado-chave, pois o discurso se destaca como elemento estruturador-estruturante das relações ensino-aprendizagem, contribuindo para uma análise que se propõe a colocar em relevo pequenos detalhes que podem ser reveladores das tensões, contradições, imprecisões e conflitos (ou não) que se desencadeiam na constituição do letramento acadêmico (CORRÊA, 2011).

Este trabalho, pois, se insere em práticas de letramento que registram os modos como alunos do curso de Letras elaboram a sua escrita em aulas de “Projeto de Monografia” (eventos de letramento, na concepção de Barton, 2000) e o que projetam em seus textos em termos de linguagens e conhecimentos especializados no contexto de uma faculdade de formação de professores.¹ O material de análise deste trabalho, portanto, é fruto desse processo, em sua versão final, e das práticas de letramento dos alunos ao longo dessa disciplina.²

As aulas de Projeto de Monografia integram o componente curricular dos cursos Português-Literaturas e Português-Inglês do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores. Concebida à época da primeira reforma curricular por que passou a unidade, no ano de 2006, a criação da disciplina tinha como objetivo introduzir o aluno na redação de seu projeto de monografia, com a finalidade de auxiliá-lo na etapa posterior, ou seja, a elaboração da monografia, que constitui o chamado Trabalho de Conclusão de Curso, introduzido nessa referida reforma. A disciplina prevê dois tempos de aula semanais, é oferecida no sétimo período do curso e é ministrada por um professor cuja função é a de ensinar os processos de elaboração do gênero projeto acadêmico.³ Além dessa disciplina, o departamento oferece duas outras também voltadas para a elaboração de textos acadêmicos, tais como resenhas, relatórios, textos argumentativos de natureza científica, em geral, oferecidas no início do curso. No que se refere ao desenho das aulas que será aqui descrito, convém esclarecer que se trata de experiências por mim vividas como docente dessa disciplina, uma vez que a dinâmica das aulas fica a critério do professor responsável pela disciplina.

As aulas são planejadas em três momentos. No primeiro, são compartilhadas informações gerais sobre a organização e funcionamento do curso e orientações acerca das particularidades do gênero, seguindo-se a apresentação das metodologias de pesquisa, com indicação bibliográfica específica. Nessas aulas, primeiramente, ao aluno é solicitada a escolha da área da pesquisa e do tema a ser desenvolvido para procurar seus respectivos orientadores, ficando a cargo do professor da disciplina acompanhar o passo a passo da elaboração dos projetos, “administrar” (ler e reler) os usos da escrita durante esse processo e os seus desdobramentos até a fase final. Após a escolha da área e do tema da pesquisa, introduz-se a explicação de cada item do projeto, destacando os modos de dizer e o os modos de fazer: o objeto e o problema da pesquisa; os objetivos (geral e específicos); as hipóteses (de acordo com a área, a abordagem e a orientação do professor-orientador); a justificativa (com destaque para a relevância da pesquisa, chamando a atenção dos alunos para o seu interesse e motivação pessoal em relação ao tema e ao objeto da pesquisa, bem como a preocupação acadêmico-profissional em relação ao trabalho que será desenvolvido).

Em seguida, tendo em vista as dificuldades dos alunos relativas à escrita acadêmica e, especialmente, em relação ao gênero projeto, passa-se ao segundo momento das aulas, em que se propõe uma

1 A instituição localiza-se no município de São Gonçalo e está integrada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 Os projetos são cedidos pelos alunos para a pesquisa.

3 Em vias de uma nova reforma curricular, a referida disciplina será extinta, mas o gênero será trabalhado nas disciplinas dedicadas à elaboração de textos acadêmicos, com carga horária ampliada, e o trabalho final do curso compreenderá outras produções acadêmicas além da monografia.

dinâmica menos expositiva e menos teórica, privilegiando as ações, isto é, o trabalho com a escrita dos projetos.⁴ As aulas, desse modo, mudam de estilo, assumindo o formato do tipo “oficinas de produção de texto”. Nesse momento, cada aluno (em geral, o Departamento estabelece o número de 15 alunos por turma nas aulas de Projeto de Monografia) é convidado a apresentar aos demais colegas cada item do projeto, itens previamente estabelecidos para serem expostos oralmente na sequência semanal das aulas. Dessa forma, dificuldades, conflitos e também soluções podem ser compartilhadas e vividas coletivamente, servindo de estímulo àqueles que se sentem mais desorientados na busca até mesmo do tema da pesquisa.⁵ Nessa fase, discutimos e confrontamos tudo, desde o tema, passando pelas hipóteses (e sua problematização), pelo problema e motivação da pesquisa até os objetivos (sua formulação escrita, o “como dizer” e sua pertinência, “por que” e “para que dizer”).

À medida que os alunos vão avançando no desenvolvimento do projeto, conseguindo ultrapassar as dificuldades iniciais já citadas, a dinâmica da aula sofre nova alteração. O “estilo” oficina é mantido, porém alternando-se momentos coletivos com atendimentos individuais. Passa-se, então, ao terceiro momento, fazendo-se comentários exclusivos com cada aluno (ainda que esses comentários possam ser posteriormente compartilhados, toda vez que se observa que o problema ou a questão podem ser do interesse de todos por constituírem dúvida recorrentemente constatada, por exemplo). Naturalmente, esta torna-se a fase mais trabalhosa das aulas, pois tem início o processo de leitura e releitura, ajustes e correções, de revisão e reescrita dos textos por mim e pelos alunos, aula a aula, até o final do semestre. Trata-se de um momento “duro” para os alunos e também para o professor, porém o mais enriquecedor, pois se trata, de fato, do momento em que é possível observar as atividades e práticas de letramento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Esse processo, em geral, consome os dois meses finais do curso até o seu término. Com dois tempos semanais de aula e estabelecendo uma dinâmica de oficina de texto, alguns ajustes se fazem necessários a fim de que os alunos sejam atendidos. Para atingir esse objetivo: (i) dedico mais uma hora de aula, além do meu horário, com alunos que têm disponibilidade para esse fim; (ii) alterno o número de alunos por semana, de modo que todos possam ser atendidos satisfatoriamente, já que nem todos conseguem cumprir os prazos semanais estabelecidos para o cumprimento de metas predeterminadas por mim. Assim, chegamos ao último dia do curso com todos os projetos prontos, lidos e revisados.

Alternam-se, pois, os papéis: de professor-pesquisador a pesquisador-professor. O que muda quando se muda a perspectiva? Não se trata de tarefa simples passar agora à análise e compreensão das práticas letradas, cujos eixos da investigação estão orientados para a observação dos modos como os alunos fazem uso da língua escrita acadêmica e a internalizam; como se mostram e se expressam como aprendizes no contexto acadêmico. Nessa ótica, um dos desafios desse trabalho, é o de “desfazer princípios, crenças, mal-entendidos que sustentam e propiciam uma relação ‘tímida’, ‘deficiente’, ‘inadequada’ dos nossos alunos com as práticas acadêmicas sustentadas pela escrita” (MARINHO, 2010, p. 372), para entendê-las como mais um modo de experimentar a língua e os gêneros, uma vez que, nos processos de aprendizagem da escrita, em contextos institucionais (como a escola e a universidade), “sua apropriação afeta subjetivamente os alunos” (GOULART, 2014, p. 40), e, assim, tanto o contexto como as suas convenções são alterados por essas relações.

A experiência subjetiva com a língua (a linguagem) assume um destaque especial, neste trabalho, por discutir a concepção de normatividade da língua, “higiene verbal”, segundo Cameron (2003),

4 Sobre as dificuldades dos alunos, trata-se daquelas relativas à escrita acadêmica, ao estilo do gênero, compreendendo-as no âmbito do contexto acadêmico, não devendo ser consideradas como dificuldades inerentes ou resultado de letramentos escolares anteriores. Portanto, precisam ser ensinadas para serem aprendidas.

5 Cabe ressaltar que alunos já inseridos em projetos de pesquisa, como bolsistas de Iniciação Científica, Iniciação à Docência, entre outras modalidades de bolsa, em geral, apresentam menos dificuldade em relação à elaboração do projeto, pelo menos no que tange à sua concepção, mas não necessariamente em relação à fluidez da escrita. Evidentemente, o envolvimento com o objeto da pesquisa, com as atividades de leitura e a participação em eventos acadêmicos são fatores que atuam na familiarização e desinibição dos alunos com as práticas e eventos de letramento, facilitando a apropriação dos gêneros acadêmicos.

e trazê-la para o centro das reflexões sobre letramento acadêmico. A higiene verbal é tratada como fenômeno geral que regula as línguas, só existindo em práticas específicas, socialmente situadas e historicamente encaixadas. Conforme a autora, a higiene verbal opera com vários tipos de ordem na e da língua, dentre as quais a ordem moral, social e política (CAMERON, 2003). Segundo essa mesma autora, todos (gramáticos e linguistas, cada um a seu modo) somos, de um modo ou de outro, higienistas verbais devido às nossas experiências linguísticas e discursivas, das quais não conseguimos abrir mão, pois são constituintes de nossas identidades. Então, como lidar, no contexto acadêmico e no âmbito das pesquisas sobre letramentos, com outras ordens e outras experiências quando diferentes das nossas, das previsíveis pelos contextos? Para Cameron:

No caso do uso da língua, pode se argumentar que o investimento na autoridade tradicional manifesta não só uma preferência geral pela continuidade em detrimento da mudança, mas também um apego a valores e práticas que foram inscritos nas pessoas nos estágios formativos de suas histórias linguísticas particulares. [...] dominar qualquer habilidade complexa e difícil dá à pessoa um estímulo inerente a defender suas práticas. Se eu investi tanto tempo e esforço aprendendo a escrever de acordo com um conjunto particular de prescrições, vou custar a me convencer de que tais prescrições não são necessárias e desejáveis; admitir que as regras são arbitrárias e infundadas é desvalorizar o meu próprio sucesso em dominá-las. Além disso, ao final de meu aprendizado, eu provavelmente terei internalizado certas normas em tal medida que não sou mais capaz de senti-las como arbitrárias, ainda que intelectualmente eu saiba perfeitamente que elas o são. (CAMERON, 2003, p. 13).

Nesse sentido, a autora argumenta o quanto a normatividade é um elemento que integra as práticas e experiências com a língua, sendo uma parte importante “do que significa usar a língua e não apenas alguma coisa perversamente ‘enxertada nela’” (CAMERON, 2003, p. 1). É nesse aspecto que observamos uma possibilidade de aproximação com o modelo ideológico concebido por Street (2004), no sentido de entender que a normatividade é o que as pessoas (e os alunos) capturam, internalizando, quando precisam escrever de acordo com normas (outras), no caso, tão peculiares quanto as do gênero acadêmico projeto de monografia. Afirmo Cameron que:

A capacidade humana de adquirir e usar a língua é necessariamente tornada real dentro das relações sociais. Assim, o tipo de regularidade comportamental capturada numa regra tem de surgir, sem dúvida, em primeiro lugar, do fato de os falantes aprenderem e seguirem certas normas. (CAMERON, 2003, p. 15).

Tais normas então: (i) são atravessadas pelas nossas experiências linguísticas e discursivas — passadas, presentes e projetadas para o futuro, de acordo com os destinatários; (ii) não correspondem ao sistema abstrato de regras e às estruturas isoladas das línguas; ao contrário, naturalizam-se nas práticas cotidianas e são criadas e recriadas ou elaboradas e reelaboradas nos contextos reais, dentro das comunidades de práticas e ali são sentidas como deslocadas ou próprias. A normatividade, como elemento constituinte da língua, será concebida então em sua dimensão reguladora, histórica e socialmente situada, como componente integrante e integrador das experiências subjetivas dos participantes do processo de ensino e de aprendizagem (professores e alunos), em busca de possíveis e prováveis padrões de letramento.

A academia, em seu impulso homogeneizador/higienizador, como contexto altamente regularizador de práticas letradas situadas, produz, elabora e “mantém” determinados usos e padrões linguísticos, prototípicos de suas práticas internas e de seus eventos particulares, atuando, nesse caso, como “palavra de autoridade”, exercendo uma força centrípeta (BAKHTIN, 1993) sobre os modos de apropriação das linguagens (letramentos) pelos alunos. Porém, o modo como cada indivíduo se “apodera” da língua, nesse ou em outros espaços e nos eventos acadêmicos, revela também certas

singularidades, isto é, o modo como cada um vive a experiência com o trabalho, a prática linguístico-discursiva. Apesar das práticas e forças coercitivas e controladoras “inerentes” ao contexto e aos gêneros acadêmicos, estes também são refratários a mudanças, porque estão sujeitos ao dinamismo e ao dialogismo entre as forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 1993) e às modulações humanas que os tornam semioticamente heterogêneos: “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1988, p. 95).

Na (re)construção dos chamados saber e dizer científicos, é necessário que o aluno elabore uma série de operações e ações cognitivas, bem como pragmáticas e sociocomunicativas, porém não basta aprender, segundo Marinho (2010, p. 372) “(e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que as [essas] dificuldades sejam resolvidas” (MARINHO, 2010, p. 372), porque a participação na cultura discursiva, na comunidade de prática, sem dúvida, é um componente forte para a produção da aprendizagem. O deslocamento dos gêneros do cotidiano para a escola ou universidade provoca outros deslocamentos, colocando em “confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas de recepção da palavra na escola [academia]” (ROJO, 2008, p. 96).

Portanto, abordar os usos institucionais da escrita e compreendê-los como processos construídos no contexto acadêmico impulsiona o olhar e a compreensão para outros modos de lidar com as práticas de letramento e suas implicações didático-pedagógicas, suas repercussões no ensino:

[...] caberia à academia (re)orientar suas práticas de letramento acadêmico a fim de contribuir para uma formação que fortaleça professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo-lhes a base para formação dos alunos da educação básica na perspectiva dos novos letramentos. (VIANNA *et al.*, 2016, p. 51).

2 As práticas de letramento: a experiência dos alunos com o texto escrito

O material analisado no presente artigo constitui-se de excertos dos projetos de monografias produzidos pelos alunos nas aulas de Projeto de Monografia. Os textos foram cedidos pelos alunos para a pesquisa e são identificados com a primeira letra do nome de cada um. São projetos realizados em duas áreas: Linguística e Literatura.

Para a análise, foram selecionados alguns excertos referentes à introdução e à fundamentação teórica para serem interpretados com base nos conceitos de “palavra de autoridade” e “palavra ideológica do outro internamente persuasiva”. Conforme propõe Bakhtin, a palavra autoritária “não se representa — ela é apenas transmitida”; não é livre para realizar alterações estilísticas; “não pode ser essencialmente bivocal”; pode encarnar “conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros)” (BAKHTIN, 1993, p. 144-145); a palavra ideológica do outro internamente persuasiva é “determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual”; esta palavra é dialógica, pois, “no processo de assimilação positiva, se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’” (BAKHTIN, 1993, p. 145).

Com base nas concepções das palavras de autoridade e ideológicas (internamente persuasivas), encontramos, na leitura dos projetos, os modos de apropriação do discurso alheio pelos alunos. Entendemos como discurso alheio o referencial teórico, as vozes do professor e as do orientador com os quais os alunos fundamentam seu discurso, e o estilo como o modo segundo o qual essa apropriação se realiza. Convém destacar, de acordo com Bakhtin (2003, p. 302), como “a posição social, o título e o peso do destinatário refletidos nos enunciados dos campos cotidianos e oficiais”,

[acrescentam-se os científicos] sempre levam em conta o “fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário”. Para o autor, “[...] essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Inicialmente, apresentaremos os excertos destacados de três projetos do campo da Linguística Funcional.

Projeto 1 - (L.A.S.)	Projeto 2 - (E.M.S.)	Projeto 3 - (L.D.S.)
Introdução	Introdução	Introdução
A presente pesquisa busca investigar o resultado da mudança categorial sofrida pelo item <i>olha</i> no Português Brasileiro. De acordo com os nossos estudos, este item passou por um processo de gramaticalização, afastando-se da sua função verbal de orientador do olhar, chegando a uma nova, a de marcador discursivo sequenciador e interacional. Conforme podemos atestar nos exemplos como: “o que eu sei fazer? <i>Olha..</i> eu sei fazer muita coisa... mas uma das coisas que eu sei... gosto de fazer é lasanha..., né? [...]”	O caráter fluido das línguas naturais tem motivado um grande número de pesquisas em diferentes vertentes da Linguística. Tendo em vista a estrutura maleável da língua, o presente trabalho traz reflexões sobre a mudança linguística, à luz dos estudos da Linguística Funcional, teoria que se ocupa em estudar a língua a partir de seus usos em situações comunicativas reais. [...].	O presente trabalho consiste na investigação do uso feito pelos falantes de língua portuguesa do verbo “ver” — originalmente de percepção visual — como marcador discursivo (MD), conforme atestamos em: “Doc: Que é que você acha da roupa que elas compram? [...] Loc: Eu acho linda, eu acho uma beleza! Francamente, eu acho maravilhosa, <i>viu?</i> ” (NURC: DID 0233).
Fundamentação teórica	Fundamentação teórica	Fundamentação teórica
O Funcionalismo Linguístico contemporâneo entende a língua como instrumento de interação social e “seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo motivação para fatos da língua”. (CUNHA, COSTA & CEZARIO, 2015, p. 21). É pautada nessa visão funcionalista que a presente pesquisa se desenvolve, procurando nas cenas comunicativas causas que levaram os falantes a criarem uma nova função para uma forma já existente. [...].	[...] A Linguística Funcional entende a língua como uma atividade comunicativa e, sendo assim, ela não deve ser analisada como uma estrutura independente das situações de uso. Portanto, “segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua”, por isso, “a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é o que dão forma ao sistema” (Furtado da Cunha, Costa e Cezario, 2015, p. 21). Através dessa concepção, os princípios funcionalistas norteiam o estudo aqui apresentado. [...].	Para o desenvolvimento deste trabalho, baseamo-nos na teoria do Funcionalismo Linguístico, segundo o qual a gramática de uma língua não é estática ou concluída. De acordo com Furtado da Cunha (2012) [segue-se uma longa citação da referida autora]. Em oposição à concepção formalista, segundo a qual a organização da língua é motivada por aspectos inerentes a sua própria estrutura, o funcionalismo concebe a língua a partir das funções comunicativas a que serve, levando em consideração os interlocutores, suas intenções e o contexto discursivo. [...].

Em relação aos excertos dos três projetos acima, fica nítido como os alunos se apropriaram da teoria funcionalista, seja reproduzindo a palavra de autoridade, seja se encaminhando para a palavra internamente persuasiva, tomando, em algumas partes do texto, a palavra outra como própria.

Ponzio, ao discutir o sentido da palavra reportada em Bakhtin, diz o seguinte:

Diferentemente da coisa e da frase, a palavra outra tem sentido em si mesma, “por conta própria”, além daquele que pode dar-lhe a palavra que a reporta; e esta, com o seu sentido, passa inevitavelmente a fazer parte da palavra de que fala, como elemento constitutivo da sua mesma construção sintática. (PONZIO, 2011, p. 30).

A interpretação é a de que, no processo de leitura dos textos teóricos, das conversas com o orientador, os alunos aprendem a e como se referir ao conhecimento teórico em que a palavra outra ora é assimilada com autorização (referência à fonte), ora é tomada como própria, livre. O sentido da palavra outra, em relação ao sentido da palavra que a reporta, apresenta-se seguindo duas tendências nesses recortes: a primeira parece coincidir com a palavra outra, em adesão à palavra de autoridade na transposição do discurso alheio, sugerindo uma regularidade em termos do estilo do gênero; porém, a apropriação individual revelou uma “relação de interferência” (PONZIO, 2011, p. 30), ainda que visível e elevada, mas com determinadas nuances de estilo que demonstram como os modos de recepção da palavra outra são sentidos, experimentados de acordo com a linguagem especializada, recursos lexicais e fraseológicos mais prototípicos da esfera funcionalista.

Passemos a mais três exemplos de projetos referentes à área da Literatura.

Projeto 4 - (L.Z.C.V.)	Projeto 5 - (M.E.S.S.)	Projeto 6 - (C.S.G.)
Introdução	Introdução	Introdução
Este trabalho é fruto das atividades desenvolvidas durante meu período como monitora da professora Iza Quelhas na disciplina Literatura Brasileira II (<i>A prosa de ficção e o teatro do século XX</i>), que consiste em analisar a obra <i>As vítimas algozes: quadros da escravidão</i> , de Joaquim Manoel de Macedo, observando características do saber e do poder das personagens contidas no romance. Tal perspectiva implica a problematização da figura do negro escravo, do sistema escravocrata e a dupla face da escravidão que fazem do escravizado tanto vítima quanto algoz. [...].	Não há como negar a importância da crônica para a evolução e (re) criação da Literatura Brasileira. O gênero cronístico é o berço de nossa Literatura, representado inicialmente, segundo Jorge de Sá (1985), pela carta de Pero Vaz de Caminha a el-rei D. Manoel, ao registrar circunstancialmente — de forma artística — seu contato com os índios. O texto de Caminha, por exemplo, é crônica no sentido histórico da palavra e antecipa a existência de uma historiografia nacional. Inicialmente, o caráter de registrar o circunstancial e a realidade social é estabelecido como princípio básico da crônica, elaborada pelos “cronistas medievais” através da sequência cronológica dos acontecimentos. O gênero, porém, ultrapassou os limites do que está nos cânones e sofreu mudanças em seu percurso, mas, somente a partir do século XIX, conquista visibilidade no momento em que o jornal torna-se acessível, com o triunfo da imprensa, e transforma-se em cultura de massa. [...].	Um sinal de trânsito que se abre e um carro que não se movimenta, causando transtorno para motoristas e pedestres que estão no local. Assim se inicia <i>Ensaio sobre a cegueira</i> , de José Saramago. Publicado em 1995, o romance é, segundo Teresa Cristina Cerdeira (1999, p. 288), “uma parábola cruel da cegueira que a humanidade ensaia há longo tempo, sem se dar conta disso: ‘cegos que veem, cegos que, vendo, não veem’.” A obra tem como característica a temática universal do homem, e a cegueira pode ser interpretada como uma metáfora para a condição do homem na contemporaneidade, numa sociedade pautada em tarefas — capitalismo que gera a criação de novas demandas — e não nas pessoas que as fazem. O livro demonstra a ausência de sensibilidade perante o próximo, os problemas da sociedade, o distanciamento e o egocentrismo. [...].

Fundamentação teórica	Fundamentação teórica	Fundamentação teórica
Partindo do pressuposto estabelecido por Michel Foucault de que “não há poder sem que se tenha estabelecido um saber”, serão apresentadas as perspectivas de reconhecimento desse suposto saber e consequentemente do poder proveniente dele. Tendo em vista a dualidade do caráter escravocrata entre a opressão e a vitimização, os indivíduos escravizados revelam a dupla face que envolve a circunstância em que estão inseridos, sendo tanto vítimas quanto algozes de si e dos outros. De acordo com Foucault (1979), “O saber constitui relações de poder”. O conteúdo do conhecimento dos escravos, seja ele proveniente de seu lugar de origem, seja acumulado no dia a dia e com a convivência dos demais, vindo de além-mar enquanto tradição etc., faz parte de um potente e vasto campo problemático, o qual não podemos negligenciar para a realização de uma análise mais profunda da complexa relação vítima/algoz.	Nosso trabalho parte de uma perspectiva historiográfica e de modo desconstrutivo, já que toda e qualquer obra está aberta a novas visões e sujeita a possíveis modificações e ressignificações. Procuramos apoio em teóricos como Jorge de Sá (2002), Antonio Candido (1992), Massaud Moisés (1967) e Silviano Santiago (2002). No que tange à revisão historiográfica do conceito de crônica, nos respaldamos em Ribas (2013). A crônica tem merecido hoje a devida atenção por parte da crítica. Desde seu nascimento literário no Brasil, esta atingiu matrizes que ultrapassam o que nos trazem os cânones. [...].	É recorrente que as obras literárias canônicas apresentem suas personagens femininas a partir de estereótipos culturais que as colocam em segundo plano: frágeis e indefesas, incapazes de lidar com situações de risco ou sedutoras ou imorais. No <i>Ensaio sobre a cegueira</i>, entretanto, isso não ocorre: existe um universo em que o masculino exerce todas as prerrogativas, mas as mulheres, de forma notável, constroem e ocupam seus espaços. Ainda que o universo literário instituído por Saramago compartilhe da concepção falocêntrica da realidade, suas personagens denunciam, em seus pensamentos, atos e palavras, os absurdos dessa dominação e tornam-se sujeitos de sua própria libertação.

Os três exemplos acima mostram como os modos de apreensão do discurso de outrem esboçam movimentos distintos, contraditórios ou mesmo complementares em relação às práticas de letramentos acadêmicos. Ainda que se observe uma adesão ao estilo do gênero, percebe-se também como o campo do saber e a linguagem especializada da disciplina, somada ao distinto conteúdo temático, caminham para outras formas de conhecimento e, consequentemente, letramentos. Podemos afirmar com Bakhtin que: “A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão)” (BAKHTIN, 1993, p.141), porque as expressões verbais, o discurso, se manifestam como compreensão ativo-responsiva.

Segundo Ponzio (2011, p. 25), “a relação entre enunciação e situação extraverbal não é de simples espelhamento, de simples representação e re-apresentação”, o que mostra como os alunos dialogam com a palavra alheia de modo distinto em face da natureza e da orientação da disciplina ou das formas de recepção dos discursos no campo da Literatura. Provavelmente, as coerções do discurso científico estejam mais enraizadas em determinadas áreas da Linguística e, assim, orientem a percepção dos alunos para a manutenção de maior “unidade e irrepetibilidade” das enunciações. No campo da Literatura, por sua vez, o discurso científico encontra outras formas, outro estilo, orientando os alunos para um processo de maior liberdade estilística em relação ao gênero.

Enfim, em ambos os modelos de projetos aqui tomados como referência para a análise dos modos de apreensão da língua escrita — como o discurso científico e a linguagem especializada em determinado

evento de letramento — podemos notar como os discursos dos alunos deixam entrever o quanto há de crenças, valores e normas linguísticas referentes a cada gênero, a cada esfera da comunicação verbal e do saber, todos orientando diferentes modos de dizer. Crenças, valores e normas constituem a higiene verbal, que, segundo Cameron (2003, p. 16), “tem o potencial de lançar luz sobre as relações entre língua, sociedade e identidade”. Assim, na luta com a palavra (discurso e conhecimento) de outrem, surgem conflitos, tensões, frutos também das experiências subjetivas mútuas com as práticas de letramento: as do professor e as dos alunos.

Quanto aos exemplos citados, todos os projetos fazem referência explícita ao campo teórico ou aos autores, demonstrando como as regras já começaram a ser internalizadas e como são assumidas, apropriadas pelos alunos. De onde vêm as normas e através de que práticas concretas são apreendidas, internalizadas, negociadas ou repelidas, são questões pontuadas por Cameron (2003, p. 16) e dizem respeito às próprias práticas de letramento. Nesse caso, as distintas experiências dos alunos indicam como são produzidas e reproduzidas, no meio acadêmico, não de forma mecânica ou automática, mas esboçando como falar e escrever nesse contexto; e como as normas estão sujeitas, “no ensino das disciplinas verbais”, às forças centrípetas e centrífugas da língua, bem como à força da palavra de autoridade ou à assunção da palavra ideológica interiormente persuasiva (BAKHTIN, 1993). Nossa hipótese sobre os modos de apreensão do discurso de outrem é a de que os campos do saber são indícios fortes de influência sobre o estilo, em que atuam as forças centrípetas, ainda que variações estilísticas se manifestem no encaminhamento da teoria e do objeto de pesquisa, pois, segundo Stubbs (2002, p. 120), “a aprendizagem de uma disciplina depende claramente da competência comunicativa de interpretar como a língua, falada e escrita, é convencionalmente usada naquela disciplina”.

“Sabendo ler o discurso reportado”, diz Ponzio (2011, p. 32), “ele nos informa não sobre processos psicológicos subjetivos, fortuitos e passageiros, mas sobre estáveis tendências sociais sedimentadas nas formas previstas por uma dada língua para reportar o discurso do outro”. Diante dessa afirmação, é possível arriscar algumas interpretações: (i) o caráter polifônico confirma a articulação e o entrecruzamento entre vários saberes e dizeres, logo faz parte do processo de letramento; (ii) a lexicalização, lugar de observação da relação entre o sujeito e a linguagem, segundo Corrêa (2004), revela o dialogismo presente nos modos de apreensão da palavra outra; (iii) e, assim, definindo vários matizes de estilo dos gêneros apesar da coerção dos gêneros acadêmicos; (iv) e, de acordo, com cada tendência, as percepções e orientações também variam, mostrando relações de identidade e experiências subjetivas com a língua(gem).

Considerações finais

Procuramos, neste trabalho, discutir uma das questões propostas por Street (2010) ao se referir aos rumos do letramento (“onde isso vai dar?”), buscando responder ou, pelo menos, situar algumas de nossas indagações: Quais as finalidades e os resultados dos eventos de letramento em termos de seu ensino para a formação dos alunos em processo de formação docente? Para onde nos levam de fato? As respostas parecem incidir sobre as nossas práticas como professores-pesquisadores/pesquisadores-professores e o sentido que lhes atribuímos, explicitando os aspectos norteadores e normatizadores que envolvem os letramentos acadêmicos e que não devem ser concebidos como a parte perversa desse processo — como modelo autônomo desenraizado e isolado das práticas sociais.

Sobre a constatação das dificuldades em relação à escrita acadêmica enfrentadas pelos alunos e professores, é preciso destacar que:

(i) O letramento acadêmico deveria cumprir um papel crítico e não paliativo no ensino superior, o que implica combater os discursos de déficit acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes (ZAVALA, 2010, p. 91);

(ii) a importância do letramento acadêmico é inegável, mas não se sustenta quando ensinado, considerado e analisado, prioritariamente, sob a perspectiva autônoma do letramento;

(iii) “o domínio do letramento acadêmico não garante o domínio de outros conhecimentos específicos de que o docente precisará para a sua prática didática” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 51), o que requer compreensão e esforços contínuos por parte do professor em suas atividades didáticas, pedagógicas, considerando as “dificuldades” dos alunos em diferentes situações;

(iv) os saberes, articulados e expressos nos e pelos textos dos alunos (re)produzem os (outros) saberes que eles têm sobre e com a língua, sobre os seus conhecimentos de mundo e de sua realidade vivencial, identitária, marcada pelo entrecruzamento das histórias pessoais com outras histórias, o que implica uma reorientação pedagógica e conceitual por parte de professores e pesquisadores;

(vi) os usos da língua ligados à nossa experiência com eles podem ajudar a entender tanto os processos de aprendizagem da linguagem e da escrita pelos nossos alunos quanto o modo como ensinamos ao lidarmos com a “ideologia” e com as concepções acadêmicas de linguagem e de escrita.

Por fim, na realização de projetos de pesquisa, os alunos são confrontados com muitas demandas que requerem um grau elevado de reflexão, pesquisa e ação com a linguagem: pensar e recortar o objeto de estudo; traçar hipóteses e objetivos; apresentar a relevância do trabalho; desenvolver a fundamentação teórica, fazendo as articulações necessárias e adequadas; esboçar minimamente a metodologia do trabalho; e, somado a todos esses aspectos, trabalhar a linguagem, o estilo do gênero.

São muitos os aspectos a serem considerados e, ainda que não sejam escritos por especialistas, ainda que não representem ações que incidam direta e especificamente sobre a prática docente, com certeza, representam um modo de conceber o conhecimento e as linguagens a ele relacionadas (racionalidades científicas), contribuindo para a formação pessoal e profissional do professor em formação e revelando o quanto há de vida em cada enunciado (BAKHTIN, 2003).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP, Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentín. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Ed.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London, New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

CAMERON, Deborah. Higiene verbal. In: CAMERON, Deborah. **On verbal hygiene**. Tradução de Marcos Bagno. London: Routledge, 2003. p. 1-32.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, nº especial, 2ª parte, p. 333-356, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, Santa Catarina, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

- GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**: ideology in discourses. Bristol: The Falmer Press, 1994.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.
- GOULART, Cecília. 2010: Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 438-456.
- GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- PONZIO, Augusto. Problemas da sintaxe para uma linguística da escuta. In: PONZIO, Augusto. **Bakhtin**: palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-58.
- ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.
- STREET, Brian. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Eds.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004. p. 81-108.
- STREET, Brian V. Os Novos Estudos do Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.33-53.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.
- STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 85-162.
- VIANNA, Carolina A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.27-62.
- WILSON, Victoria; CARMO, Thalita. A. do. Usos da escrita: linguagens e saberes em contexto de formação de professores. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6., abr. 2017. p. 852-863. Disponível em: <<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/usos-da-escrita-linguagens-e-saberes-em-contexto-de-formao-de-professores-25526>>.
- ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VOVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.

As concepções de letramentos na formação de professores de FLE em contexto amazônico

Stéphanie Soares Girão*

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal analisar as concepções de letramentos descritas no projeto político-pedagógico (PPPC) da Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como as concepções de letramentos dos professores do curso. A partir do objetivo principal, pretende-se identificar e discutir as perspectivas de letramentos adotadas, articulando os conceitos de letramentos inscritos no documento com aqueles abordados pelos professores da licenciatura. Esta é uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento metodológico está fundamentado na análise documental e em entrevistas, portanto, o trabalho se concentra no projeto político-pedagógico de curso, mais especificamente, em duas versões das matrizes curriculares (MC 2013 e MC 2016). Como suporte teórico, o artigo apresenta questões ligadas aos Novos Estudos de Letramento, mais detidamente sobre letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; 2006). Os resultados revelam que os documentos analisados estão fundamentados em uma perspectiva de modelo autônomo de letramento, com características do modelo de habilidades e de socialização acadêmica, enquanto que o discurso da maioria dos docentes está alinhado à perspectiva de letramento ideológico. Finalmente, apresentamos este diagnóstico no sentido de sinalizar direções quando da reformulação de um próximo currículo ou matriz curricular, de forma a alinhá-los com as concepções e práticas de letramento acadêmico do corpo docente.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Modelos de letramento. Currículo. Formação de professores. FLE.

Les conceptions de littéracies dans la formation de professeurs de FLE dans un contexte amazonien

Résumé

Cet article a pour but d'analyser les conceptions de littéracies présentes dans le curriculum de la Licence en Français Langue Étrangère (FLE) de l'Université Fédérale d'Amazonas (UFAM), ainsi que les conceptions de littéracies présentes dans les discours des professeurs qu'y travaillent. Il s'agit d'une recherche qualitative, dont la méthodologie passe par l'analyse de documents et d'entretiens avec les professeurs de la Licence. En s'appuyant sur le cadre théorique des *New Literacy Studies*, particulièrement des littéracies universitaires (LEA; STREET, 1998; 2006), les résultats montrent que la conception de littéracies présente dans le curriculum s'inscrit dans le modèle autonome de littéracie (STREET, 1984; 2014), spécialement le modèle d'habiletés et de socialisation universitaire, contrairement aux discours des professeurs, qui valorisent la perspective de littéracie universitaire (idéologique). Enfin, le diagnostic réalisé peut offrir quelques directions pour la reformulation du curriculum, priorisant les conceptions des littéracies universitaires, déjà adoptées par les professeurs.

Mots-clés: Littéracies universitaires. Modèles de littéracies. Curriculum. Formation de professeurs. FLE.

Recebido: 19/03/2019

Aceito: 24/07/2019

* Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora de língua e literatura francesa. Doutoranda em Linguística Aplicada no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

1 Contexto histórico da formação de professores de francês no norte brasileiro

No Brasil, os estudos sobre letramento têm ampliado seu terreno de pesquisa nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, principalmente pelas políticas de expansão do acesso às universidades e pelas políticas de internacionalização das universidades públicas. Uma parte dessas pesquisas dedica-se à questão dos gêneros orais e escritos, à formação do perfil profissional e à escrita científica, por exemplo. Na seara desses estudos, o presente artigo tem interesse em investigar as concepções de letramento descritas no projeto político-pedagógico de curso (doravante PPPC) da Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (doravante UFAM), em relação às concepções de letramento dos professores do curso.

A região Norte é formada por seis estados dos quais cinco — Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Roraima — possuem cursos de formação inicial de professores de Francês como Língua Estrangeira (doravante FLE) desde 1965, quando foi criada a Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa na UFAM. Juntas, as seis principais licenciaturas dessa região recebem em média 200 novos estudantes por ano.

A quantidade de cursos superiores oferecidos é reflexo da forte presença da língua francesa na região, principalmente quando consideramos a fronteira geográfica do estado do Amapá com a Guiana Francesa, território ultramarino francês, e, mais recentemente, o fluxo migratório de haitianos. Além da língua, a influência da cultura francesa foi, historicamente, símbolo de modernização urbana, atingindo seu auge no final do século XIX, momento em que o ciclo da borracha aumentou a produtividade econômica da região. Mas, assim como o ciclo da borracha, a influência da língua e cultura francesas declinou, abrindo espaço para o fortalecimento de culturas outras, locais e estrangeiras. Contudo, nos últimos anos, a língua francesa vem retomando seu espaço no ensino básico das escolas públicas, a exemplo de Manaus, com a inauguração da escola bilíngue português/francês, a Escola Estadual José Carlos Mestrinho, no início de 2017, e de Macapá, com o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, inaugurado também em 2017.

Com essa nova realidade, identificamos a necessidade de compreender alguns aspectos da formação de professores de FLE na região, portanto, a análise aqui apresentada é reflexo de um mapeamento realizado entre os anos de 2010 e 2016, no contexto de formação de professores de FLE na UFAM, durante as aulas ministradas nos cursos de prática escrita e na elaboração da matriz curricular de 2016. Tecemos então uma análise entre as duas matrizes curriculares ainda em vigor, considerando as mudanças nas práticas de letramento acadêmico ocorridas a partir da matriz curricular de 2016, contrapondo as concepções de letramento descritas no PPPC com as concepções de letramento dos professores da licenciatura em questão.

Enfim, ao considerarmos as singularidades que atravessam a região Norte do país, bem como o contexto da formação de professores de FLE nessa região, entendemos que é tempo de lançar um olhar mais cuidadoso à formação desses professores, especialmente no que diz respeito às concepções de letramento nessa formação.

2 Questões de currículo e metodologia da análise

Sabemos que há uma enorme diferença entre o universo educacional do Ensino Básico brasileiro e aquele do Ensino Superior, e, conhecendo as especificidades das atividades acadêmicas, não é difícil perceber a dificuldade dos estudantes quando se trata da adaptação aos códigos do trabalho intelectual na universidade (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2010). Para atenuar essas diferenças, uma grande parte das universidades cria estratégias pedagógicas cujos objetivos são concebidos para inserir

os estudantes recém-chegados nas práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico, iniciando assim um processo de aculturação (ASSIS; BOCH; RINCK, 2015) desde o primeiro ano de formação.¹

Essas estratégias podem figurar na formação através de projetos e atividades extensionistas, por exemplo, mas estão presentes nos currículos universitários principalmente por meio de disciplinas específicas para trabalhar a escrita acadêmica, como veremos adiante.² No contexto brasileiro, os currículos universitários são organizados em um PPPC, por exigência do Ministério da Educação (MEC), orientados por resoluções do Conselho Nacional de Educação. Não obstante, esse documento não é criado apenas para organizar o conhecimento a ser trabalhado nos cursos superiores, mas é, principalmente, uma “prática discursiva [...], prática de poder, [...] uma espécie de significação, de atribuição de sentidos [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41) e, portanto, atravessado pelos discursos que o formam.³

Isso posto, este artigo contempla uma análise de natureza qualitativa, que utiliza como *corpus* os documentos reguladores da Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa da UFAM: o PPPC do curso; a matriz curricular de 2013; e a de 2016 (doravante MC); e também as entrevistas realizadas com quatro professores da licenciatura do curso.⁴ Os documentos foram coletados na própria instituição, em 2018, e as entrevistas foram realizadas por meio virtual em 2019.

Para a análise dos dados, realizamos um recorte teórico que se insere no campo dos letramentos acadêmicos, utilizando como categorias de análise os conceitos-chave desenvolvidos por Brian V. Street (1984; 2014) sobre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. Segundo o teórico, o modelo autônomo “tende a se basear na forma de letramento do ‘texto dissertativo’, prevalente em certos círculos sociais e acadêmicos [...]” (STREET, 2014, p. 44) e tem foco principalmente nos aspectos técnicos e normativos da escrita, descontextualizados socialmente. Já o modelo ideológico de letramento se concentra em “práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (STREET, 2014, p. 44).

Além dos modelos autônomo e ideológico, também utilizamos como categorias de análise os conceitos deles derivados e definidos por Lea e Street (1998; 2006), quais sejam modelos das habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico:

o primeiro modelo considera que os estudantes adquirem habilidades de uso da escrita e podem transferir seus conhecimentos sobre leitura e escrita sem grandes problemas de um contexto para outro. O segundo modelo postula processos de aculturação dos estudantes pela universidade e considera que eles adquirem, com os professores, os modos de falar, escrever e pensar acadêmicos e passam a usar a escrita como típicos membros da esfera acadêmica. Finalmente, o terceiro modelo, ao qual os autores se filiam, esclarece certas especificidades das práticas acadêmicas de uso da escrita, tais como a construção de sentidos, identidades, poder e autoridade, enfatizando que o que é considerado conhecimento construído e validado depende da área de conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares nos quais tal conhecimento circula. (VIANNA *et al* SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 48).

Para não nos distanciarmos do objetivo central deste artigo, não nos estenderemos em uma revisão bibliográfica sobre os Novos Estudos de Letramento (NEL), contudo, os significados das categorias escolhidas serão retomados ao longo da análise do *corpus*.⁵

1 Entendemos o processo de aculturação como aquele em que um indivíduo é inserido em uma determinada cultura.

2 Neste artigo, disciplinas são entendidas como os cursos ofertados nas matrizes curriculares.

3 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

4 O corpo docente da licenciatura é formado por seis professores, dos quais quatro participaram da entrevista.

5 Sobre esse assunto, ver também Kleiman (1995), Kleiman e Assis (2016) e Fumo e Girão (2018).

2.1 Histórico da licenciatura e matrizes curriculares

Como um dos primeiros cursos de formação de professores de FLE da região Norte, a Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Francesa da UFAM, ao longo de 54 anos de existência, teve cinco versões de MCs: a dos anos de 1965, 1974, 2000, 2013 e 2016, respectivamente.

Apesar das diversas MCs, até 2014, não havia sido encontrada na instituição nenhuma proposta curricular da licenciatura, o que motivou a criação e publicação do PPPC no mesmo ano e ao qual foi anexada a MC de 2013. Porém, apesar de possuir um PPPC e uma MC recentes, em 2016, o Núcleo Docente Estruturante criou novas disciplinas para o curso, o que culminou na MC de 2016, implementada no mesmo ano. Nossa análise, portanto, se concentrará nas duas últimas versões de MC, pois ambas ainda estão em vigor.

Para identificar em quais momentos os estudantes passam pelo processo de aculturação acadêmica, realizamos a leitura das ementas e dos objetivos das disciplinas das duas versões das MCs (2013 e 2016) em busca de termos relacionados à escrita acadêmica. A partir dos resultados obtidos, pudemos identificar as disciplinas com foco na escrita acadêmica (que serão analisadas na próxima seção) e a sua carga horária total. Vejamos, pois, em quais momentos essa formação é ofertada:

Tabela 1 – Matrizes curriculares

Versão da matriz curricular	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
2013	180h ¹	60h	X	210h
2016	180h	30h	60h	510h

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, fica claro que a matriz curricular de 2016 não só expandiu consideravelmente a quantidade de carga horária dedicada às atividades de escrita acadêmica como a distribuiu ao longo dos quatro anos de formação, o que não acontece na matriz curricular de 2013, em que a carga horária está concentrada no primeiro e no último ano de formação. Porém, a diferença que mais se destaca entre as duas matrizes é o aumento expressivo de 300 horas na carga horária do quarto ano da MC 2016, reflexo da criação de três disciplinas direcionadas ao trabalho de conclusão de curso (doravante TCC).

Tais disciplinas são inexistentes na versão de 2013, contudo, a disciplina de Estágio Supervisionado solicita a produção de uma monografia como TCC, dividindo a carga horária com atividades específicas de formação profissional docente, como a regência de aulas e a produção de material didático, por exemplo.

2.2 Componentes curriculares: disciplinas, ementas e objetivos

Como vimos, a licenciatura tem duas matrizes curriculares ainda em vigor, as quais possuem diferenças tanto na carga horária quanto na distribuição das disciplinas ao longo da formação. Essas diferenças são resultado de alterações nas ementas, objetivos e referências bibliográficas de algumas disciplinas voltadas para aquisição de língua, letramento acadêmico e formação de professor, dentre as quais algumas serão objeto desta seção, assim como da criação de novas disciplinas para a realização do TCC, que discutiremos na seção 2.3.

A análise do PPPC revelou que, ao longo dos quatro anos de formação, a aculturação acontece de maneira orgânica e constante no âmbito da maioria das disciplinas, com leitura e escrita de textos próprios do universo acadêmico (resenhas e resumos, por exemplo), bem como a existência de práticas (avaliativas) voltadas aos gêneros orais formais públicos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), como os seminários. No entanto, para este artigo, analisamos as disciplinas cujo interesse de estudo é a formação para a escrita acadêmica e identificamos três eixos disciplinares que contemplam esse interesse: a) escrita acadêmica em português; b) escrita acadêmica em francês; e c) escrita científica.

As disciplinas do eixo a) escrita acadêmica em português se repetem em ambas as MCs: oferecidas no primeiro ano de formação, apresentam ementas, objetivos e carga horária idênticos, com o objetivo de, entre outras ações, “aprimorar o seu desempenho na produção escrita, habilitando-se a produzir textos amparados nos princípios de organização, unidade, coerência e concisão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2014, p. 29).

Nas ementas dessas disciplinas, lemos: “O parágrafo como unidade de composição: formas de constituição, características e qualidades. A frase e suas características no interior do parágrafo. Produção de parágrafos. Redação: Processo e estrutura. Produção de textos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2014, p. 29) e ainda “Produção de textos: Descrição, narração, dissertação e argumentação. Revisão gramatical aplicada ao texto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2014, p. 29).

Os itens citados revelam que as disciplinas foram concebidas com características muito próximas ao modelo de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998; 2006), pois buscam uma equivalência na fluência da escrita em língua portuguesa dos estudantes recém-ingressos na licenciatura, com especial ênfase no uso da gramática normativa e da estrutura padronizada dos textos, priorizando, assim, um modelo autônomo de letramento (STREET, 1984; 2014).

Em nossa análise, passamos ao eixo b) escrita acadêmica em francês. Na MC de 2013, as ementas e os objetivos das disciplinas indicam como produção textual a “redação acadêmica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2014, p. 41) e a “redação acadêmica: escrita de monografia” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2014, p. 47), respectivamente, no terceiro e no quarto semestres da formação (segundo ano). O documento não deixa claro quais gêneros acadêmicos são compreendidos por “redação acadêmica”, porém a monografia é solicitada sem, contudo, definir os parâmetros dessa escrita.

Questionado sobre a escrita de monografia na disciplina de Prática Escrita em Língua Francesa, um dos professores da licenciatura responde: “Na prática, nunca foi possível trabalhar a monografia como propõe a ementa de Prática Escrita em Língua Francesa III, tanto pela carga horária da disciplina quanto pelo nível linguístico dos estudantes, por isso foi feita a alteração da disciplina em 2016.” (P1).⁶ De fato, na matriz curricular de 2016, há uma redução da carga horária nas práticas de escrita acadêmica em francês e há também uma adequação do gênero ao nível linguístico (em língua francesa) dos estudantes, assim, nessa versão da MC, é solicitado aos estudantes que produzam um “resumo acadêmico na língua-alvo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2016, p. 16) no quarto semestre.

Nas disciplinas desse eixo, notamos a tentativa de ajustar a escrita dos estudantes aos modelos dos gêneros acadêmicos tradicionais, no caso em análise, o resumo em língua estrangeira, solicitado principalmente em trabalhos acadêmicos de teor mais científico, como artigos, por exemplo.

No que tange à escrita científica (eixo c), encontramos algumas disciplinas que têm foco exclusivo na formação para a escrita científica e para a escrita da monografia, sendo a primeira ofertada no primeiro semestre nas duas versões de matriz curricular. Na MC de 2013, a disciplina apresenta como objetivos:

⁶ Por razões éticas, os nomes dos professores entrevistados foram substituídos pela inicial P e numerais.

Compreender a especificidade do trabalho universitário como processo de produção e apropriação do conhecimento científico no campo das ciências humanas. Tematizar a leitura e a escrita de textos na Universidade considerando alguns de seus aspectos teórico-metodológicos, a fim de desenvolver competências e habilidades que ajudem os (as) alunos (as) a interagir de maneira crítica frente às demandas de estudos acadêmicos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 31).

Os objetivos dessa disciplina relacionam leitura e escrita como processos interdependentes, busca uma formação crítica do estudante e sugere, ainda que indiretamente, o modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; 2006), ao pressupor uma relação entre identidade, poder, autoridade e produção de sentido na academia, considerando, assim, o pensamento crítico como uma habilidade a ser desenvolvida.

Na MC de 2016, a disciplina tem por objetivo “fornecer os pressupostos básicos de iniciação à pesquisa para elaboração de trabalhos escolares/relatórios, aplicando os passos da metodologia científica para uma melhor convivência acadêmica e aumento do nível de aproveitamento nos estudos [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2016), ou seja, prioriza claramente uma retomada dos modelos de habilidade de estudos e socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2006) em detrimento de um modelo de letramento acadêmico (presente na versão da disciplina da MC de 2013).

De volta à MC de 2013, só será possível encontrar outra disciplina com foco na escrita científica no último semestre do curso. Porém, o que nos chama a atenção é que tal disciplina é de estágio e demanda, além da regência de classe (prática comum de licenciados em fase final de formação), a produção de textos e atividades de naturezas diversas e igualmente complexas: “Regência de classe. Produção de material didático. Plano de aula. Relatório de estágio. Redação de trabalho de conclusão de curso.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 63). Assim, as mesmas razões que levaram à mudança da ementa da disciplina de prática escrita em língua francesa, citada anteriormente, levaram à criação de disciplinas específicas direcionadas à escrita do trabalho monográfico na MC de 2016.

A análise apresentada revela que há uma preocupação imediata com a aculturação dos estudantes no que se refere à escrita acadêmica, alinhada ao modelo de letramento autônomo, especialmente no primeiro ano de formação, como vimos na Tabela 1. De acordo com Angela Kleiman, “esse é o modelo que hoje em dia é prevalente em nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 21) e que está ligado a uma concepção de ensino homogeneizadora, que prioriza a reprodução de estruturas e normas do texto escrito, modelo presente ainda hoje em alguns currículos universitários.

A investigação também nos revela que as práticas de letramento diminuem consideravelmente no segundo e terceiro anos de formação, recebendo, por fim, uma ampla carga horária no último ano da licenciatura, quando é solicitado aos estudantes que, sob a orientação de um professor, produzam um trabalho monográfico, também conhecido como TCC. Devido à existência dessas disciplinas unicamente na matriz curricular de 2016, dedicaremos a próxima seção à análise delas.

2.3 Modelos de letramento na escrita monográfica

Partindo do princípio da autonomia, cada universidade prevê, em seu PPPC, uma forma de avaliação final do estudante que se forma, a fim de se aferir a maturidade acadêmica necessária para a obtenção do título de graduação. Dentro do contexto acadêmico-científico, tradicionalmente, os modos de avaliação são escritos, assim, o TCC deve ser apresentado em sua versão escrita e, em algumas instituições, também deve ser apresentado oralmente.

No PPPC em análise, o trabalho de conclusão de curso requer a escrita de uma monografia “orientada por um professor do curso, que acompanhará o estudante em todas as fases de elaboração do texto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 24), e, além da defesa oral, o TCC deverá ser “redigido numa linguagem que demonstre o domínio da técnica de preparação de textos acadêmicos e da habilidade de se manifestar por meio da língua escrita de acordo com a norma padrão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 25). Mais uma vez, o modelo de habilidade de estudo (LEA; STREET, 1998; 2006) aparece em destaque no documento.

Buscando preencher a lacuna da escrita monográfica existente na MC de 2013, foram criadas três disciplinas que passaram a vigorar a partir da MC de 2016, são elas: Trabalho de conclusão de curso I, Trabalho de conclusão de curso II e Trabalho de conclusão de curso III. Vejamos o que propõem as três disciplinas:

Tabela 2 - Trabalho de conclusão de curso

TCC I	TCC II	TCC III
Ementa: Introdução ao conhecimento científico. A natureza e as modalidades do conhecimento. Elementos fundamentais na produção do conhecimento. Tipos e técnicas de pesquisa relacionados aos estudos linguísticos, literários e aquisição da linguagem. Iniciação ao trabalho científico por meio do estudo da estrutura, organização e normas técnicas da ABNT de um projeto de pesquisa. Definição do tema de TCC. Objetivo geral: Conhecer os fundamentos da elaboração de trabalhos científicos na área dos estudos linguísticos, literários e aquisição da linguagem. Objetivos específicos: Refletir acerca dos elementos envolvidos na produção do conhecimento científico, sua natureza e modalidades; Discutir os diferentes tipos de métodos e técnicas de pesquisa relacionados aos estudos linguísticos, literários e aquisição da linguagem; Introduzir questões inerentes ao planejamento e organização da estrutura de um Projeto de TCC nas modalidades artigo, memorial e monografia; Apresentar as normas técnicas da ABNT para a elaboração de trabalhos científicos; Elaborar pré-projeto de TCC em conjunto com orientador. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2016, p. 25).	Ementa: Desenvolvimento e orientação de projeto de TCC estabelecido pelo aluno e seu orientador. O projeto será avaliado pelo orientador. Normas técnicas da ABNT. Ética na pesquisa. Objetivo geral: Desenvolver o trabalho de conclusão de curso analisando um determinado ponto em relação aos estudos linguísticos, literários, culturais ou de ensino de francês como língua estrangeira, que leve em consideração os conhecimentos teóricos e críticos obtidos durante o curso e que tenham sido relevantes na formação do aluno finalista. Objetivos específicos: Desenvolver a pesquisa sob os auspícios do orientador; Sintetizar a pesquisa proposta, os fatos, as leituras realizadas e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional do aluno; Concluir o projeto do TCC para o orientador do curso sob a forma de texto dissertativo, analítico e crítico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2016, p. 26).	Ementa: Defesa do projeto proposto pelo aluno sob a forma de texto monográfico perante a banca examinadora. Objetivo geral: Ajustar aspectos gerais do projeto de TCC a partir das orientações recebidas. Objetivos específicos: Definir calendário de defesas de TCC; Estabelecer membros para a compor banca examinadora; Apresentar versão final do TCC à banca examinadora do curso sob a forma de texto dissertativo, analítico e crítico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2016, p. 27).

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Kleiman, no modelo autônomo de letramento, a escrita é “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 22) e que apresenta três características: “1. a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Dessa forma, apesar de propor a reflexão acerca da natureza e da ética no trabalho científico, as três disciplinas priorizam majoritariamente o estudo da forma e das normas relativas à produção de um texto acadêmico, ressaltando inclusive o uso das normas técnicas criadas com a finalidade de formatar a escrita científica. Isso significa que, no nível curricular, ou seja, o discurso presente no PPPC, a perspectiva adotada na licenciatura é a do modelo autônomo de letramento.

Como vimos ao longo deste artigo, o currículo é parte integrante da formação escolar, responsável por organizar as disciplinas e sintetizar as diretrizes dos cursos. No entanto, o PPPC é apenas um dos elementos presentes na prática pedagógica, sendo reiterado, superado ou mesmo rompido pelos atores do processo formativo: estudantes e professores.

De acordo com as orientações do PPPC, a escrita da monografia não é um processo solitário, mas, antes, passa pelo acompanhamento contínuo de um professor orientador. Por esse motivo, entrevistamos os professores que atuaram nas disciplinas de TCC. Quando questionados sobre suas experiências nas disciplinas, os professores anunciam suas concepções sobre a escrita acadêmica:

A meu ver, a categoria “escrita acadêmica” é bastante problemática na medida em que é separada do pensamento crítico. O que realmente importa não é que os alunos aprendam a respeitar tim-tim por tim-tim a gramática normativa e as normas da ABNT, mas que desenvolvam uma subjetividade crítica e pesquisadora (o que incidirá então sobre a qualidade de sua escrita). A sensação que se tem hoje lendo boa parte dos “escritos acadêmicos” é de um vazio de pensamento recoberto por citações e outros cacoetes. Não é para isso que desejo preparar nossos alunos. (P2).

Outro professor aponta que a escrita acadêmica “é parte de um processo muito longo, [...] tem certas regras, e isso se aprende. Agora aprender a escrever, escrever com lógica, coerência é também aprender a pensar. Isso se aprende desde pequenininho” (P3). O mesmo professor completa:

Outra coisa: apenas obrigar a escrever não resolve nada. O aluno deve e pode escrever sobre o que lhe interessa, lhe toca, lhe diz respeito, lhe importa ou lhe emociona. Sem isso é jogar tempo e trabalho fora. [...] Deveria ser isso desde o ensino básico, essa coisa de tocar o aluno [...] o aluno deveria ser instado, seduzido — eu diria — a escrever. (P3).

O depoimento dos entrevistados demonstra que, apesar do que o PPPC e as disciplinas propõem como modelo de letramento (autônomo), suas concepções sugerem que o modelo de letramento acadêmico (ideológico) é o que mais permeia suas práticas pedagógicas, mesmo que essas não se furtem às considerações sobre a norma e a forma textual. No entanto, há aqueles que ainda sustentam o discurso do *déficit*:

São vários os desafios, porém os mais recorrentes partem do desempenho e interesse do próprio aluno para desenvolver sua escrita. Os estudantes tendem a apresentar dificuldades básicas no momento da construção de seu próprio texto, acredito que tal empecilho é provindo do ensino básico não tão bem trabalhado. (P4).

No artigo “Práticas de leitura e escrita: modos de dizer e atribuir identidades”, publicado em 2016, Rodrigues, Fonseca e Martins apresentam a relação do modelo de letramento acadêmico com a prática docente. Para os autores, “este modelo pode englobar os anteriores [...]” (RODRIGUES; FONSECA;

MARTINS, 2016, p. 333), mas são principalmente “práticas epistemológicas [que] permitem trabalhar o protagonismo do estudante, percebendo que o novo público de ingressantes no ensino superior só tem a enriquecer a dimensão social da universidade [...]” (RODRIGUES; FONSECA; MARTINS, 2016, p. 334).

Questionados sobre a contribuição das disciplinas de TCC para a formação dos estudantes e para a escrita acadêmica, os professores entrevistados reconhecem que o PPPC e as MCs priorizam majoritariamente o aprendizado da forma e da norma textual em detrimento do conteúdo, porém o surgimento de novas disciplinas na MC de 2016 foi fundamental para a criação de espaços em que o protagonismo e a subjetividade dos estudantes pudessem ser exercidos, apesar de que esse avanço requer ainda um trabalho com muitos desafios a serem superados:

[...] as disciplinas de TCC podem constituir sim um espaço privilegiado para a constituição dessa subjetividade, já que colocam o discente diante desse belo desafio: escrever seu “próprio” texto. [...] É claro que as dificuldades que boa parte dos discentes apresenta com a “escrita acadêmica” atrapalham o desenvolvimento do processo, mas, insisto, o principal não está aí e sim na dificuldade de construir uma pesquisa significativa, fazer boas leituras de bons textos, interpretar dados e enunciados, pensar de maneira crítica e criativa (mais do que produtiva e reprodutiva) e redigir um texto relevante (nesse caso, se ele fugir das normas da escrita acadêmica num devir artístico ou mesmo coloquial, *tant pis*⁷ pra escrita acadêmica!). (P2).

Perguntamos aos entrevistados sobre outras alternativas para a promoção de práticas de escrita acadêmica que são realizadas no curso, e, nas respostas dos professores, o currículo aparece como principal projeto, seguido dos programas de iniciação científica (PIBIC):

Acho que, de alguma maneira, todas as disciplinas devem contribuir para a construção dessa subjetividade crítica e pesquisadora e, assim, para que os discentes cheguem a escrever bons textos; mas, de maneira mais específica, temos as disciplinas [...] que têm como foco a escrita acadêmica em nosso vernáculo e no francês. Além disso, os PIBICs são evidentemente ocasiões privilegiadas para desenvolvê-la. (P2).

Um dos professores (P3) acredita que, no caso da licenciatura em francês, os cursos propostos atendem à demanda da universidade para a escrita acadêmica, porém sugere que a criação de novos cursos é sempre uma boa alternativa para dar continuidade às práticas de letramento na universidade.

O quarto professor entrevistado complementa: “existem projetos [...] como, por exemplo, o PIBIC, mas que todos os alunos de variados cursos podem participar” (P4), e, no momento da entrevista, percebe uma oportunidade ainda não criada no curso: “Uma ótima sugestão sobre o projeto de extensão na escrita acadêmica... chateada por não ter pensado nisso”. (P4).

3 Perspectivas de letramento acadêmico: considerações finais

As perspectivas do letramento acadêmico encontram abrigo nas considerações teóricas desenvolvidas por Lea e Street (1998; 2006), juntamente com o grupo de pesquisa sobre os NEL, assim, para Street:

o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, para ligá-los a uma coisa mais ampla de natureza cultural e social [...]. As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais. (STREET, 2012, p. 76).

⁷ Pouco importa. Tradução nossa.

Para descrever as práticas de letramento em contexto acadêmico, Lea e Street (1998; 2006), com base na análise das expectativas e interpretações dos estudantes e dos professores, indicam três modelos: modelo das habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico. Juntamente com os modelos de letramento autônomo e letramento ideológico, esses modelos foram utilizados como critérios de análise dos documentos que orientam as disciplinas da licenciatura em questão, o projeto político-pedagógico de curso, a matriz curricular 2013 e a matriz curricular 2016, com o interesse de identificar quais concepções de letramento lhes são subjacentes, tendo como contraponto as concepções de letramento dos professores.

Ao longo da análise dos documentos, identificamos que o processo de aculturação acadêmica se inicia desde o primeiro semestre da formação dos estudantes e se estende, na versão mais recente da MC, ao longo de toda a formação por meio de práticas de leitura (ainda que estas não tenham sido objeto de nossa análise) e de escrita de gêneros típicos da esfera acadêmica, e é consolidada mediante a apresentação de uma monografia solicitada como TCC. Porém, em todos os documentos analisados — PPPC, MC 2013 e MC 2016 — os modelos de letramento subjacentes a essas práticas são orientados pelos conceitos de modelos de habilidade e de socialização acadêmica, inerentes ao modelo autônomo de letramento.

O marco que possibilita a quebra desse paradigma é a criação de disciplinas voltadas exclusivamente para a produção do TCC. A partir do diálogo com o corpo docente da licenciatura, ficou evidente que tais disciplinas possibilitaram não apenas a expansão da carga horária dedicada às práticas de escrita acadêmica, mas oportunizaram um espaço de reflexão sobre as práticas de letramento inspiradas no modelo de letramento acadêmico (ideológico), privilegiando, dentro dessas novas práticas, o protagonismo dos estudantes na elaboração de uma escrita crítica e socialmente contextualizada.

De fato, quando concebidos a partir dos modelos de letramentos acadêmicos, os currículos têm grandes chances de promover espaços de formação crítica na e pela escrita, revelando as subjetividades dos estudantes e a dimensão social da universidade, que tem se expandido nos últimos anos. Isso posto, surge um questionamento: se, como afirmamos no início deste artigo, o currículo é um documento atravessado pelos discursos que o formam, por que a perspectiva dos letramentos acadêmicos, tão corporificada no discurso dos professores, não se reflete nos documentos?

Ora, sabemos que o contexto de construção de um currículo não se define em um único momento, como fica evidenciado nas várias versões de MC, e, uma vez construído, não significa que esse currículo tornar-se-á um produto definitivo. Vimos que, ao longo dos anos, cada vez mais o currículo da licenciatura em Letras-Língua e Literatura Francesa da UFAM foi se reformulando de modo a acompanhar as transformações sociais e epistemológicas do contexto acadêmico. Dessa maneira, esperamos que os resultados deste estudo/diagnóstico contribuam não apenas no sentido de revelar e contrastar as concepções de letramento presentes no currículo e nos discursos dos professores dessa licenciatura, mas também de sinalizar direções quando da reformulação de um próximo currículo ou matriz curricular, alinhando-os com o modelo ideológico de letramento acadêmico já presente nos discursos dos docentes do curso.

Referências

- ASSIS, J. A.; BOCH, F.; RINCK, F. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. **Diptyque**: l'appropriation des discours universitaires, Presses Universitaires de Namur, n. 18, p. 11-42, 2010. Disponível em: <https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in high education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>>. Acesso em: 7 fev. 2019.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The 'academic literacies' model: theory and application. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. DOI 10.1207/s15430421tip4504_11. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4504_11>. Acesso em: 7 fev. 2019.
- LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RODRIGUES, D. L. D. I.; FONSECA, G. M. R.; MARTINS, J. B. Práticas de leitura e escrita: modos de dizer e atribuir identidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 331-342.
- FUMO, Oscar; GIRÃO, Stéphanie S. Práticas de letramento acadêmico em Moçambique: análise de um trabalho de escrita de gêneros. **Papéis**, Campo Grande, v. 22, n. 43, p. 72-90, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/6275>>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.
- STREET, B. V. Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. In: LETRAMENTOS sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 43-61.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Grades curriculares**. [200-]. Disponível em: <<https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares>>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto político-pedagógico licenciatura em Letras - língua e literatura francesa**. Manaus: UFAM, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Matriz curricular 2016**. Manaus: UFAM, 2016.
- VIANNA, C. A. D. *et al* SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, L. S. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

In Search of Training Gestures: What Regularities can be observed when Teaching how to Teach Written Production?

Roxane Gagnon*
Véronique Laurens**
Joaquim Dolz***

Abstract

Based on an empirical research on teacher training practices in Switzerland that brings together 28 training sequences on written production, this paper proposes an overview of the professional gestures that trainers develop while preparing future teachers. Six major professional gestures organize the dynamics of the observed trainer's formation and action. Two gestures take place outside the classroom: planning and evaluating of the training work. Four gestures take place during the implementation of sequences in the teacher's presence: conceptualizing of writing and of teaching and learning; mobilization of practices and experiences of written production at class; equipping with resources and tools for the teaching of writing; regulating of teachers' learning and practices. This paper brings examples to illustrate the trainer's action on the mastering of the written production. The results showed the importance of the trainer's action to develop the necessary professional skills for the written production teaching.

Keywords: Teacher training practices. Training sequences. Written production. Professional gestures.

Em busca de gestos de formação: quais regularidades podem ser observadas no ensino de produção escrita?

Resumo

A partir de uma pesquisa empírica sobre as práticas de formação do professorado na Suíça que reúne 28 sequências de formação sobre a produção escrita, este artigo propõe uma visão geral dos gestos profissionais que desenvolvem os formadores ao preparar os futuros docentes. Seis grandes gestos profissionais organizam a dinâmica da formação observada e o agir do formador. Dois gestos se realizam fora das aulas: planificação e avaliação do trabalho de treinamento. Quatro gestos têm lugar no curso da implementação das sequências em presença dos docentes: conceptualização da escrita e do seu ensino e aprendizagem, mobilização das práticas e experiências da produção escrita na aula, equipar com recursos e ferramentas para o ensino a escrita, regulação das aprendizagens e das práticas dos professores. O artigo ilustra com exemplos o agir do formador no domínio da produção escrita. Os resultados da pesquisa mostram a importância do agir do formador para o desenvolvimento de competências profissionais para o ensino da produção escrita.

Palavras-chave: Práticas de formação de professores. Sequências de treinamento. Produção escrita. Gestos profissionais.

Recebido: 15/04/2019

Aceito: 15/07/2019

* Haute École pédagogique de Lausanne.

** Paris III, Sorbonne Nouvelle

*** Université de Genève

The identification and description of gestures clarify the dynamic involved in a training process. In their work, teachers transmit ways of speaking, ways of doing and ways of interacting: by “gestures”, we refer to those concrete manners of saying, doing and interacting. In this article, the observation of the teacher’s training practices on the subject of written production gives us the possibility to identify and characterize a certain number of didactical gestures in the context of teacher education.

1 Why use the word “gestures” to analyse teaching or training practices?

At first, the concept of didactic or professional gesture can be related to the teacher’s voice and body: those are his main working tools. Using his voice and his body, the teacher transmits information and knowledge, supports the conduct of the lesson and the regulation of the learning interactions. In that sense, we can draw a parallel between a comedian’s and a teacher’s work: the teacher’s gestures have a theatrical value during the teaching performance. Vocal and physical gestures give a **presence** to teachers, they structure the relationship between teachers and pupils and settle the teachers’ authority (RUNTZ-CHRISTAN, 2000; TELLIER & CADET, 2014). The choice of the word “gesture” reflects the pragmatic dimension of the teaching activity: gestures are verbal and corporal indicators of the teacher’s skill, as they provide signs of what has to be seen, understood, perceived and exercised (BUCHETON, 2008). Moreover, Jorro (2002; 2004) defines teaching professional gestures as a repertoire of routines and working gestures set in an epistemological framework.

In a subject didactic perspective, teaching gestures consist in ways of speaking, of doing, of being in order to insure the communication of an object of knowledge. For Schneuwly and Dolz (2009), “the heart of teaching lies in two fundamental gestures: make present the object to be taught and draw attention to the taught object as a whole or to some of its dimensions”. Sensevy defines the concept of teaching gesture as a mode of transformation of the knowledge related to a school content in order to ensure his communicability. For Sensevy (2001), it’s the knowledge that shapes the gesture, and in order to perform the gesture efficiently, one needs to master the appropriate vocabulary and language. In addition to these skills, gestures must be thought within “the semiotic tools that crystallize the knowledge involved and that allows their expression” (SENSEVY, 2010, p. 6). A teaching gesture can be associated with a specific didactic strategy that updates the object of knowledge in the didactic transaction, by means of a learning game.

Two approaches can be used to analyse gestures. The first step is to pay attention to simple and repetitive acts or routines. A full range of motor acts then appear: formulation of instructions, use of the chalkboard, addressing questions, asking students to answer a question etc. In this first approach, we focus on recurrent gestures. In the second approach, the emphasis is put on more situated gestures: we observe gestures in relation to a specific method, a specific object, a specific group of knowledge. In that way, professional gestures act as “technique or *art du faire* that answers issues of specific situations” (SENSEVY, 2007). So gestures carry meanings: their action transform the meanings given to objects by the students in a shared meaning process close to social practices of reference. This definition of gestures is similar to the concept of “social *mimesis*”, as it contributes to explain the transmission process and the social heritage of the professional activity (CROCE-SPINELLY, 2014).

In sum, the concept of teaching gestures refers to a specific language, a voice, a body, actions, routines, and semiotic tools that shape the knowledge to be learnt. Gestures are ways of interacting, by ways of doing and saying that participate in the elaboration of the object of knowledge (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009).

1.1 A System of Teaching Gestures

Many works have contributed to identify teaching gestures. Bruner (1983) brought to light different scaffolding gestures that teachers use to guide the young pupil's work. To analyse teaching practice, Jorro (2002; 2004) elaborated a "matrix of language activity" divided in four gestures: linguistic, staging, adjustment and ethical gestures. Bucheton's model of teacher's action is organized as follows: piloting gestures for control and organization of the classroom learning progress; atmosphere gestures to maintain a good working relationship between students; waving gestures to create consistency of what is happening in the classroom; scaffolding gestures to support students in the task component that exceeds their initial capabilities (BUCHETON, 2008; BUCHETON & SOULÉ, 2009; BUCHETON, ALEXANDRE & JURADO, 2014).

Based on those previous works and others (BERNIÉ & GOIGOUX, 2005; AEBY DAGHÉ & DOLZ, 2009; DUFAYS, 2019; JAUBERT & REBIÈRE, 2005; SCHUBAUER-LEONI, LEUTENNEGER-RIHS, LIGOZAT & FLÜCKIGER, 2007; SILVA, 2013), we developed a descriptive model of professional gestures in accordance with our social interactionist framework (BRONCKART, 1997). Our descriptive model was the result of an empirical study involving 27 teaching sequences in French classrooms (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009). This descriptive model includes two fundamental teaching gestures: pointing-decomposition gesture and **display** gesture (SCHNEUWLY, 2000). With those two gestures, the teacher outlines the learning environment, decomposes and points out objects of knowledge to be learned. Four other gestures were also identified: setting of the didactic device; memory recall; regulation; institutionalization. When he sets the didactic device, the teacher creates a learning environment using semiotic tools (materials, instructions, pedagogical formulas) that lead the pupil's attention to certain dimensions of the taught object. By recalling the student's memory, teachers call for memories of previous activities in order to anticipate the following work. Regulation gestures include all forms of information obtained during the student's progress and all forms of adjustments made by the teacher in order to facilitate the realization of school tasks. Institutionalization, according to previous works by Brousseau (1998) and Sensevy (2001), establishes generalizations on taught knowledge. Institutionalization gestures set a common culture in the classroom and point out which taught knowledge and skills are transferable to other contexts.

1.2 From teaching gestures to training gestures?

When we draw a comparison between the teacher's context of education and the training context, which similarities, which differences can be observed regarding professional gestures? In both contexts, the work of the professional is the same: acting as a transformation agent, using semiotic tools, in order to produce a complex sequence of superior psychic functions. For a teacher's trainer, those superior skills can be associated with the written production teaching or with the understanding of disciplinary concepts. In this way, one of the key distinctions between training and teaching gestures lies in the **secondarisation** of teaching theories and practices (JAUBERT & REBIÈRE, 2005).

2 Methodology

Our data was collected in all teacher training institutions situated in French-speaking Switzerland: universities or colleges of dedicated to the education of teachers in Berne, Fribourg, Geneva, Jura,

Neuchâtel, Vaud and Valais. Our objective was to obtain a sample of all training practices on one specific object – written production teaching – during the 2009-2010 academic year. We conducted preliminary interviews with trainers and the head of training in these institutions in order to identify all training units related to French didactic and written production. We reconstructed the written production curriculum in each institution. Then, in order to understand and describe the written production teaching in terms of what is taught and how it is taught, we filmed all the practices implemented by the teacher's trainers. We collected data in order to be able to follow all the training sessions followed by a student. For example, if the training unit included a field experience, we would follow the student at school during the internship. In spite of technical issues, slight communication issues, omission of a couple of sessions, we were able to reconstruct and to document all the training practices related to written production teaching. The following table gives an overview of the total data collected, taped or reconstructed:

	Institution	Number of sessions filmed	Number of training sessions reconstituted	Number of lessons filmed during school internship	Number of lessons reconstituted during school internship
Teacher training at primary level	HEP BEJUNE	6 sessions: 14h15	2 sessions: 3h00	2 lessons: 3h36	2 lessons: 1h30
	HEP Fribourg	12 sessions: 25h33		5 lessons: 3h40	
	University of Geneva	35 sessions: 43h23	1 session: 1h	9 lessons: 8h22	
	HEP Vaud	24 sessions: 31h47	4 sessions: 6h		
	HEP Valais	9 sessions: 11h57			6 lessons: 4h30
	Total primary	86 sessions: 126h55	7 sessions: 10h00	16 lessons: 15h38	8 lessons: 6h00
Teacher training at Secondary level	HEP BEJUNE	3 sessions: 4h20			
	University of Fribourg	7 sessions: 6h27	1 session: 1h30		
	University of Geneva	2 sessions: 26h15		3 lessons: 2h56	
	HEP Vaud	2 sessions: 3h06	1 session: 1h30		
	HEP Valais	11 sessions: 21h50			
	Total secondary	39 sessions: 61h58	2 sessions: 3h00	3 lessons: 2h56	
	TOTAL	125 sessions: 188h53	9 sessions: 13h00	19 lessons: 18h34	8 lessons: 6h00

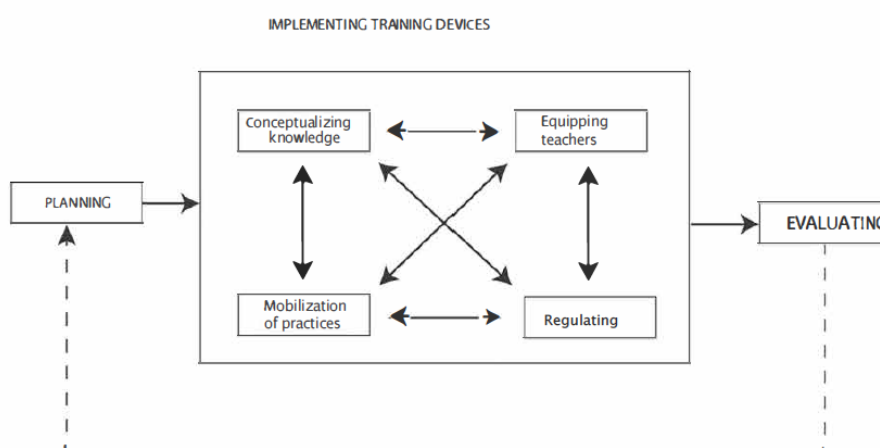
In sum, for teacher training at Primary level, 86 training sessions and 16 lessons, of a total of 142 hours, were filmed and transcribed. For teacher training at Secondary level, we recorded 39 training sessions and 3 lessons, for a total of 65 hours. The combination of the data filmed and reconstituted gives us a sum of 226 hours. From this *corpus*, we were able to delimit 28 training sequences:¹18 at the primary level and 10 at the secondary level.

In order to characterize training gestures and to understand the context in which they appear, we have chosen to analyse both declared and effective training practices. This *corpus* of data gives us access to every step in the work of the teacher's trainer as he addresses the topic of written production teaching. In order to seize the training gestures, we apply a content analysis approach to infer all ways of speaking or doing that are recurrent within the transcripts. Two key indicators enabled us to identify the training gestures: categories of knowledge and temporality. Our preliminary analysis of the context, based on the study of institutional documents (training programs, websites) (GAGNON & SURIAN, 2017) and previous works on the subject pointed out a taxonomy of five categories of knowledge (CHEVALLARD, 1999; LENOIR & VANHULLE, 2006; DESJARDINS & DEZUTTER, 2009; GOIGOUX, RIA & TOCZEK-CAPELLE, 2009; HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009): institutional knowledge; subject knowledge; knowledge on learning process and on pupils; teaching knowledge; knowledge on teaching practices. Regarding temporality, we assume that a training gesture cannot be done in an isolated way, working as a part of a system of gestures. Our delimitation of training gestures is also achieved by asking: (1) In which phase of the training sequence does the gesture appear? (2) What is the role and the function of the gesture in the dynamic of the sequence?

3 Six main training gestures related to written production teaching

Our analyses lead us to identify a six main training gestures system; all of those gestures contribute to the dynamic of transformations of a specific training object: written production teaching. Indeed, each gesture is a key feature to understand how the trainer's action contributes to build new meanings on this training object. Figure 1 shows how the six main gestures are organized and related to each other:

Figure 1: Six main training gesture organized in a system



Source: Adapted and translated figure of Dolz, J. & Gagnon, R. (2018).

¹ The criteria used to determine a training sequence are the same as the one used for a teaching sequence: an organized sequence of activities related to a specific taught object, with a beginning and an end.

The first main gesture identified in the data *corpus* is **planning**. It refers to all the actions taken towards the elaboration of the training project: selection of contents as much as distribution of contents according to the calendar.

The second gesture we identified is **evaluating**. This gesture appears in the last phase of the training unit: it includes any item concerning the assessment of training activities. This assessment takes several forms according to the actors involved. As it includes training process retroactions, this gesture impacts all other gestures.

Four main gestures appear during the training unit. Those four gestures do not follow a preset order like the previous two gestures, although **conceptualizing knowledge** and **equipping teachers** gestures provide a foundation for this two following gestures: **mobilization of practices** and **regulating**. The **conceptualizing knowledge** gesture provides a conceptual framework that develops the epistemology of school subjects or academic knowledge regarding the written production teaching. The **equipping teachers** gesture concerns the development of teaching materials or devices in order to create a good learning environment for written production. Both **mobilization of practices** and **regulating** gestures serve to another trainee activity purpose as they provide the implementation and regulation context for student competencies.

4 Training gestures characterization and illustration

The various occurrences of the six main training gestures show how the different categories of knowledge, intertwined in every training activity, circulate and are transposed (DUGAL & LÉZIART, 2004; GAGNON, 2010). Furthermore, the details of each gesture enable us to consider the particular role and status of the trainees during their professional course.

4.1 Planning

The planning gesture refers to the overall planning of knowledge contents and instructional approaches, building long-term progression and short-term programming. This gesture occurs before the trainer's interaction with his students. By mobilizing this gesture, the trainer acts as an engineer: he conceives, creates, organizes and directs the training unit in agreement with the students' needs.

We collected traces of this gesture during the interviews with the trainers, but also from the institutional documents in which the preliminary planning is visible. We discovered that many items act as filters of the planning gesture, such as the method of exposition of the contents (seminar, lecture course, practical work, interview between the trainer and the trainee); the timescale envisioned; the possible inclusion of the planning in a larger unit (is the training unit autonomous or part of a larger sequence?); practical issues such as the number of students, the time spent in the training institution and in the internship, the number of credits allocated and material conditions. In the interviews conducted with the trainers, those items are considered as institutional constraints.

The planning gesture involves all training preparations: coordination among the actors involved; update of the e-learning platform, preparation and dissemination of information materials. The document produced by the trainers in the preparation phase is important insofar as it serves as an implicit contract with the trainees.

- Our data shows the planning gesture is done in four main ways:
- Content and method selection;
- Didactic presentation of contents and methods;
- Curriculum organization;

- Exposure of the training program.

The following extract shows how a female trainer, involved in primary teachers' education, identifies and selects the content and the training method in order to relate those contents and methods to a conceptual framework. She says the lecture courses focus mainly on the teaching of continuous reading – only a quarter of the lecture courses is allocated to the written production teaching. She also brings to light two writing models: the textual genres according to Schneuwly's (1988) and Bucheton's model engaging in an intermediate writing process (2014). She also mentioned that they use both Ferreiro's (1998) and Frith's (1980) models to explain how children begin to learn to write. She also mentioned that a part of the lecture course is devoted to the presentation of the institutional program.

Corpus extract 1: Planning the training for students in primary education

Et puis ensuite donc pour les +3 +6 **on insiste pas mal sur l'enseignement continué de la lecture** / et puis pour le quart qui concerne la production textuelle et c'est ce qui t'intéresse et ben c'est la même chose quoi on définit d'abord qu'est-ce qu'écrire avec différents modèles alors évidemment moi j'prends l'article de Schneuwly par exemple sur qu'est-ce qu'écrire qui parle des genres et caetera mais on donne aussi d'autres points de vue j'pense par exemple à un point de vue de Bucheton écrire c'est toujours dire je et caetera↓ / **donc on essaie quand même chaque fois de donner des points de vue différents sur les choses même si évidemment on privilégie pas mal la conception genevoise à vrai dire mais on essaie quand même de ne pas donner qu'un modèle**↓ / et puis après qu'est-ce qu'apprendre à écrire alors on donne aussi l'apprentissage de la lecture on parle des euh des modèles des théories de Ferreiro on parle des théories des cognitivistes le modèle de Frith des choses comme ça et puis enseigner la lecture ben là on reprend les aspects de programme programmatique euh et puis les composants de l'enseignement et caetera quoi / donc on fait on tourne là-autour

Then she clarifies the program of the seminars. In this part of the course unit, the trainees play a more active role as they experience different writing workshops and have to organize one themselves during the internship. She brings into light the fact that, at this state of the training process (students in their first year), it is important to see more than the correct spelling of the words and to look at all the text components:

Corpus extract 2: Planning the training for students in primary education

et puis en séminaire où ils sont plus actifs sur qu'est-ce qu'écrire on commence par un atelier d'écriture avec eux↓ / on leur demande dans une semaine de stage qu'ils ont d'organiser un atelier d'écriture alors on fait des écritures brèves↓ / genre petite fabrique de la littérature ou ce genre de chose donc on les fait écrire / et puis euh qu'est-ce qu'on fait encore en écriture / en première année on donc on commence à faire ça après en séminaire on euh / c'est dans ce que je vais faire par la suite donc faut que je me remobilise / ah oui / on travaille sur ouais on commence à les sensibiliser en première année sur le fait que dans les textes il faut regarder d'autres choses que l'orthographe donc on commence à regarder les textes avec leurs différentes composantes /

4.2 Conceptualizing knowledge

With this gesture, the trainer acts as a mediator between theoretical knowledge and the subject's knowledge of the school discipline. It enables the building of knowledge as well as a reflection on written production and its teaching. By doing so, it establishes a professional common culture. According to our analysis, this gesture is accomplished in four main ways:

- Conceptualizes theoretical knowledge and subject knowledge;
- Situates theoretical knowledge and references;
- Provides analytical tools;
- Helps in the elaboration of analytical tools.

The conceptualizing knowledge gesture is shaped by the pedagogical formula set in the training room. Each one of its occurrences implies the transformation of a linguistic, psycholinguistic or didactic knowledge into an operational knowledge that can be used in teaching activities. The trainee provides analytical tools that foster reflection and help the development of concepts. In our data *corpus*, concepts such as “textual genre”, “language activity”, “orthographic plurisystem”, “historical period in French subject teaching”, “thematic progression”, “assessment”, “aims” are examples of analytical tools.

This gesture is illustrated by the *Corpus* Extract 3, consisting of a training sequence for the secondary level, in which the students are invited to set appropriate criteria of a literary text:

Corpus extract 3: Conceptualizing the literary text

F : / donc j'aimerais que pendant une ou deux minutes vous réfléchissiez à qu'est-ce que c'est le littéraire↓ / d'accord↑ / si vous proposez à vos élèves euh un texte littéraire il faudrait quand même que vous sachiez pourquoi est-ce que pour vous il est littéraire↓ / hein une p'tite mise au point euh / vous pouvez réfléchir individuellement ou à deux pendant quelques minutes et ensuite on va un peu lister vos catégories / comment est-ce que vous le qualifierez↓ / d'accord↑ / mais allez-y vraiment de façon intuitive aussi↓

Through the elaboration of categories which define the literary text, the trainer gives the tools to help future teachers to approach a large spectrum of written productions.

4.3 Equipping teachers

Teachers expect that the training they receive will provide tools to be used in their professional practice. On the other hand, the trainee acts as a mediator of educational techniques and technologies. The *Equipping teachers* gesture encompasses all means to help the observation, analysis or assessment of pupils' skills: it equips trainees with a toolkit and develops their competencies in didactic engineering. Four occurrences of this gesture were identified in our *corpus*:

- Presenting and analysing teaching and assessment tools;
- Anticipating the potential use of teaching and assessment tools;
- Helping to design teaching tools;
- Helping to establish objective criteria and scales to observe and assess pupils' skills;

- Developing techniques toward text annotations and correction.

To accomplish this gesture, the trainer can choose to show the available material, its status (official or not), its characteristics, its potentialities and its limitations. The gesture will vary depending on the **secondarisation** degree of the tool. The trainer can make a list of the available materials; he can also suggest an analysis of their potential uses and he can show their advantages and disadvantages. Among training activities, several of them involve presenting textbooks and other didactic material. In *Corpus Extract 4*, the trainer lists all the situations of written production during the second half of primary education: complete a story; write according to a certain model or a certain textual genre; write a story from another perspective, etc. Then he asks his students to give reasons to support the production of the list.

Corpus extract 4: Equipping teachers on situations of written production

Trainer : pourquoi je vous avais demandé de travailler autour de ces différentes situations d'écriture↑

Student 1 : pour voir les variantes qu'on peut proposer à nos élèves (...)

Trainer : l'idée c'est vraiment que : **si on peut faire une synthèse : c'est que dans la classe durant un cycle: eh bien: on visite le plus possible de situations différentes pour que justement:** une part des élèves puissent trouver leur compte et puis puissent avoir aussi: différentes manières deXX changer de destinataire: changer de thème: /

The making of a list of written production situations and the act of thinking about the listing activity are means to help the trainer to explain the importance of dealing with a varied written production.

4.4 Mobilization of practice and experience

This gesture contributes to contextualize practices, which is essential to teaching training. It emphasizes and problematizes the articulation of training and professional practice: past experiences as a teacher, a trainee or a student, present practices and future professional action are convened and discussed. The gesture varies according to the highlighted practice: was it experienced as a pupil, a student, a teacher or as the trainer? Is the practice convened through an audio recording or a video? Is it simulated or fictionalized? Thanks to this gesture, the trainer acts as an experienced mediator initiating the circulation of knowledge. The mobilization of the trainee's practice and experience appears mainly in four ways:

- staging the classroom/simulating;
- putting into practice;
- mobilizing the practice;
- analysing the practice.

Mobilization of practice and experience is first addressed by the trainer by implementing situations related to the written production teaching. These situations take into account the constraints of the didactic system and the value given to the social parameters of the texts to be produced. These contextual parameters (production context and communicative situation) bears a predictive value of professional practices, of the training objects as well as of the teaching objects and thus of the meanings to be built at all levels. This implementation makes it possible to better grasp the constraints of teaching and learning situations. Class practice is simulated as well as the communicative situation

and the planning required for the preparation of the practice.

To illustrate this gesture, the *Corpus* Extract 5 shows a simulation in which the trainer reads aloud a *Pourquoi* tale. Throughout this extract, the trainer leads students to see ways of saying and doing, so that they may rely on a model, creating a “listening space”:

Corpus extract 5: Exemplifying the reading aloud of a *Pourquoi* tale

Trainer: (*Reading aloud*) donc disais-je / les hommes: retournent au boulot comme d’habitude ramassent le tas de poissons toute la journée et le soir venu: déposent le tas de poissons au centre du village: mais cette fois ils font appel à l’aigle / le soir venu les hommes trop fatigués se sont endormis le ventre creux : les femmes avec leur LONGS: longs: longs: cheveux: descendent par terre et s’emparent du tas de poissons: l’aigle ouvre le bec pour avertir les hommes: mais une femme plus rapide que lui prend un poisson: tape sur la tête et croque à ce moment-là l’aigle ne sait plus parler: MAIS L’aigle: plus rapide que la femme décolle et avec son bec coupe le xxx de cheveux et c’est depuis lors que: (*laughs in the room, the trainer closes the book and puts it back on the table*) vous êtes d’accord/ du coup c’est depuis lors que vous et moi: nous sommes Xxx sur terre ensemble et euh: xxx BREF: / qu’ai-je fait avec vous:

Student 1: NARRER UN CONTE

Trainer : j’ai narré un conte // quel conte

Student 1 les histoires des pourquoi et du comment

Trainer: les HISTOIRES DES POURQUOI ET DU COMMENT: c’est ce qu’on appelle les contes /

Student 2: les légendes

Trainer: pas les légendes: JUSTEMENT PAS / les contes de la jeunesse ouais : xxx de la jeunesse oui: ça porte un terme bien spécifique xxx du pourquoi et du comment certes mais ça s’appelle des contes étiologiques: ceux qui donnent les explications sur l’origine du monde: l’origine des phénomènes: l’origine de ce que sont de: de quoi sont faits les animaux etc.: etc.: par quoi ai-je commencé ce / conte/ MARIE↑

Student 3 (Marie) : par quoi vous avez commencé ce conte

Trainer : ouais

Student 3 (Marie): euh: / il était une fois: je ne sais plus

Trainer : vous ne savez plus xxx bien avant ça encore: bien avant ça encore / j’ai dit ça moi / j’ai visé VANESSA: j’ai dit fermez votre bouche VANESSA

Student 4 (Vanessa): et ouvrez grand vos oreilles

Trainer : et ouvrez grand vos oreilles: c’est ce qu’on appelle les FORMULETTES D’OUVERTURE / c’est typique du conte oral: le conte oral démarre par ça: démarre par ça pourquoi: parce qu’il doit créer un espace d’écoute: et cet espace d’écoute il se traduit par une petite formulette d’ouverture qui est par exemple cela xxx tout à fait les choses / donc j’ai pas commencé par IL ÉTAIT UNE FOIS: j’ai commencé par VANESSA FERMEZ VOTRE BOUCHE ET OUVREZ GRAND VOS OREILLES:

The mobilization of practice and experience gesture helps to define the tasks that trainees will have to carry out with pupils. This gesture implies that the trainer gives indications about the practical teaching ground and about the tasks to be carried out. When trainees are already in a teaching position, this gesture projects the teaching activity in conditions known to trainees. If the training program includes an internship period, this gesture is linked to other planning and designing gestures. In

this way, real class teaching conditions are convened in the training venue. Sometimes the training practice may occur with pupils coming to the training institution. In this case, the gesture includes practical interventions of the trainer showing the task to be carried out. The trainer thus simulates the activity to provide an example or present a model of what is expected of a teaching practice.

The mobilization of professional experience gesture may bring together both trainer's and trainee's practices through the presentation of contextualised practical cases. These cases may range from the basic evocation of practice through interactional discourse to the rendering of practice through a narrative (an anecdote, a reported example, the recount of a lived-through experience), or through a material aid (such as an audio or a video recording, or a transcribed version of a teaching sequence).

Mobilization of practice and experience implies that trainees distance themselves from groundwork, making the practice objective in order to describe it, to reflect upon it and even to assess it. Distancing and putting practice into discourse may be done with trainees practices as well as with peers practices, thus convening multiple analytical levels and varied points of view. This enables the trainees to take layered analyses into account: the trainer may suggest an analysis as an example or use the analysis of another professional or get students to analyse the practice. The peer analyses made by an expert or by a trainer are put into contrast with that made by the trainees, or just serve as models. In both cases, the aim is to accompany trainees into becoming reflective experts who are able to develop a constructive and critical posture in their own professional activity as well as in that of their peers.

4.5 Supporting and regulating: developing, experimenting and adjusting teaching regulation gestures

The trainer works on regulations experienced by teachers during training, so as to develop professional ability. Ways of saying and doing are categorized, reworked and adjusted through interactions. The role of the trainer is to accompany teachers in their regulations with pupils. Empirical research data have shown that the regulation gesture has two concrete realizations:

- supporting and regulating trainees in their training activity;
- assessing trainees.

The support and regulation of trainees in their training activities or in the ground-based practice show what trainees bring forward (conceptual definitions, reference framework enlargement, course design adjustment, choice argumentation) or aim at the transformation of a professional gesture. The trainer interferes in the interaction between trainee and pupils and points out ways of speaking for the teacher. In the *Corpus* Extract 6, trainer and trainees discuss what interventions are needed – or are not – as they watch a short video portraying an activity of dictation of a story. In this activity, the teacher acts as the hand that writes what a young pupil dictate; he interacts in order to bring pupils to formulate grammatical sentences and in order to add consistent information to the story.

Student 1: parfois elle corrige pas

Trainer: parfois non↓

Student1: elle (tient à?) laisser XXX

Trainer : elle laisse↓ parce qu'en fait euh peut-être qu'elle se dit qu'elle ne peut pas courir tous les lièvres à la fois / et qu'il y a quelques fois une impossibilité dans un dans une séquence aussi brève à faire des prises de conscience trop importantes↓ oui↑

Student 2: mais justement j'étais euh à un moment donné c'était une phrase qui rectifie tira le monstre tire le monstre puis elle a laissé le point à la fin de cette phrase / et finalement je trouve qu'en soi cette phrase a peu de sens / elle aurait dû euh peut-être alerter l'élève sur le fait que euh tirer le monstre on peut rajouter euh le lieu où est-ce qu'il est X

Trainer : non c'est elle le tire c'est a tiré le monstre / mais c'est le verbe tirer // c'est c'est

Student 2: a tiré le monstre↑

Trainer : oui elle la tire elle le tire et dans le livre il y a un monstre (donc?)

Student 2: oui oui oui là je H je vois bien mais / je trouve que la phrase en soi elle fait pas

F: ouais ho c'est sûr qu'elle est pas pas

(we interrupt the transcription as the band is inaudible, the transcript is restarted a few minutes later)

F: oui oui oui c'est vrai c'est vrai↓ mais vous verrez que: qu'est-ce qui est difficile dans ce genre de situations c'est qu'il faut réagir super vite / il faut dans le moment où se passe quelque chose choisir / je prends ou je prends pas / j'accepte j'accepte pas euh je rebondis je rebondis pas / je fais cette remarque pour aller plus loin je la fais pas / et je peux vous dire que / c'est un apprentissage / c'est pas évident↓ et ça veut dire que plus on devient enfin pour devenir un maître dans le domaine de la dictée à l'adulte c'est-à-dire pour devenir un enseignant qui accueille les dictées que font les élèves c'est pas en une fois hein c'est un apprentissage qui est long / c'est vraiment quelque chose de difficile / vraiment difficile mais génial / (et?) difficile↓/

The supporting and regulating gesture also concerns the assessment of trainees. The gesture takes place when the trainer gives some expert advice about the professional development in progress. This may have relation to what happens during training or after it when the course is finally assessed. The validation of the trainees' results can be considered a pivoting gesture between regulation and assessment of the training course, as the results are used to indicate the relevance and efficiency of the course. Our observations of training courses show that this gesture appears during training when trainers give feedback on the work achieved by trainees. The trainer's gesture consists of comments pointing out strengths and weaknesses that the trainees have to address or it is implemented through marking.

4.6 Assessing the training sequence or unit

During and at the end of the training sequence or unit, the trainer carries out assessments of the trainees. With this gesture, the trainer adjusts the planning in order to adapt to the constraints that are presented, thus following the inner dynamic of the training objects. Assessing the course is carried out in four ways:

- reviewing the course with trainees;
- confrontation and coordination with peers;

- self-assessment;
- reporting to the training institution.

Assessing gesture may occur through a discussion with students; for the trainer, the purpose of this gesture is to evaluate the relevance of the course. Strengths and weaknesses of the training course emerge from interactions between the people involved. These discussions may lead to adjustments if the course continues to be carried out. The trainer also confronts and coordinates his course experience with peers. The profession of teacher trainer is practised on a collective level. Peer interactions have to be coordinated as trainers share the responsibilities of following their students' progress. If a teacher training unit is shared with a group of trainers, it is necessary to have coordination in order to ensure the cohesion and relevance of the whole course. The confrontation and coordination gesture happens at two different times: (1) during a session when there is a change of trainer; (2) during discussions between trainers. Both in collected interviews or concrete training practices, our data show how trainers take their past experiences into account. The trainer bears a judgment on the training course that he/she has planned and has carried out or on the course in which he/she took part. This self-assessment leads to adjustments, from one academic year to the next, or during the training itself.

Finally, this gesture appears when the trainer has to report to the institution where the course was developed. This implies to report on what has been done and to report on students' assessments. It also implies to justify and maybe to discuss the strengths of the training unit. Sometimes, this gesture is done during a session making it possible to get beyond possible resistance within the group; interactions in this case aim at the legitimacy of the training course itself rather than at the knowledge contents related to the written production as such.

In the *Corpus* Extract 7, the trainer comments the evaluation questionnaire that student must fill at the end of the training session:

Corpus extract 7: Assessing the training sequence

Trainer 2: je rappelle / qu'on évalue non pas: les enseignants / MAIS DES ENSEIGNEMENTS: alors j'ai mis aussi les collègues bien sûr qui / même Trainer 4: c'est vrai que vous l'avez pas eu vous l'avez eu un peu Trainer 6 vous l'avez eu un peu: et puis moi aussi un peu: donc on est bien au clair c'est les enseignements: c'est-à-dire une cohérence d'ensemble qu'on vous demande: SI: vous avez des remarques à faire SUR CERTAINS ENSEIGNEMENTS beaucoup plus personnalisés: au dos vous avez de quoi faire: donc vous pouvez prendre un peu de temps pour développer: à certains d'entre nous: certaines de ces remarques: OUI
Student 1: est-ce que je peux en avoir UNE
Trainer 2: PARDON: excusez-moi: et observez bien tout en bas il y a: l'alternance qui est interrogée: ça c'est nouveau: on voudrait bien essayer d'aller un tout petit peu plus loin: ça ça met en cause justement vos rapports avec le FT (internship trainer): quand on dit ça: un rapport c'est plutôt en terme de formation: sachant qu'ils ont pas la fonction de vous certifier: ils ont la fonction de vous former: c'est à dire de donner des indications pour progresser sans vous évaluer: ça c'est nous qui vous évalue: voilà je vous: je vous laisse: un petit moment (...)

Conclusion

The trainers' action is put into practice through gestures that guide the attention of the trainees to the training objects. These gestures are part of what we call professional gestures, ways of doing and speaking contributing to the transmission and communication of objects of knowledge. They may be apprehended at a more general level in order to describe fundamental routines and the professional techniques that form the social system of the trainers' activity. These gestures are based on past recognised practices, inherited and rooted in the trainer's experience.

The modelling of gestures outlined in this paper enabled us to specify not only the function of each of these gestures in the construction of shared meanings, but also to specify the temporal and logical relationships between them.

Planning and assessing gestures cover the various elements of the training system: the training contract with the trainees, the course and training activities as well as the different objects of training.

Through the framing and conceptualizing gesture, the trainer aims at the object of the training course, i.e. written production and its teaching. Framing may lead beyond the didactic system and touch on the purpose of the education systems and on the constraints of the teaching system. Also, framing may encompass linguistic and discursive knowledge not directly linked to written production but enabling the trainer to clarify the process of didactic transfer. Framing and conceptualising also relate to the didactic contract, the training device, the activities, the teachers' postures and the pupils' capacities.

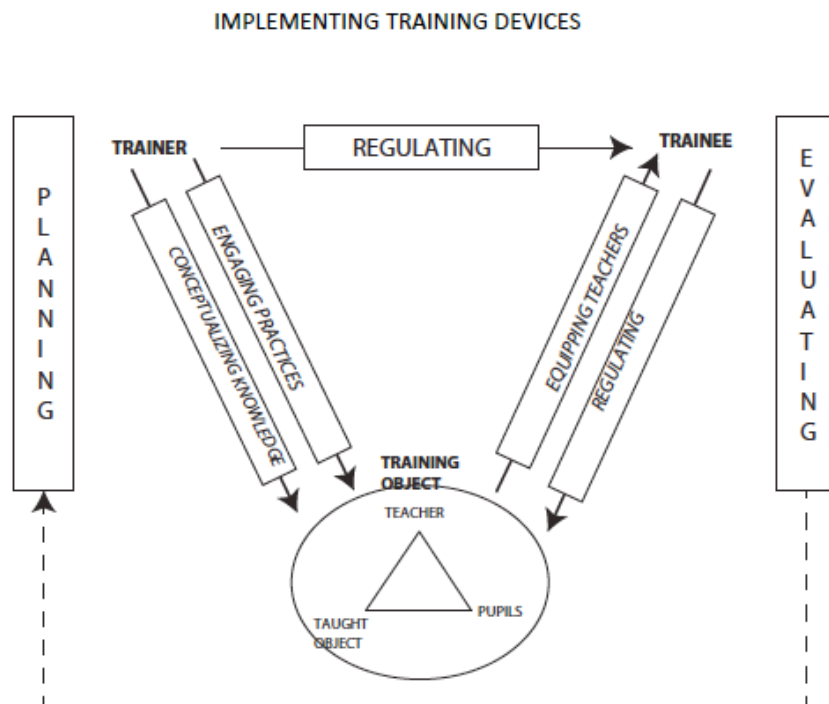
Equipping teachers is a gesture situated between the didactic system and the trainees. It consists in presenting and showing the existing tools, so that trainees may use them or develop new ones. This gesture contributes to develop professional skills in teaching engineering: it helps to discover or improve the techniques of the teaching profession.

The regulating gesture deals with trainees' actions. It offers models of actions, it helps to adjust knowledge and professional activities or to assess the work that the trainees perform during the course.

Mobilization of practice and experience is based on practices taken from various learning situations. Related practices may come from professionals alien to the training course. Obviously, this gesture is also based on experiences both of the trainer and trainees; these are shared either through discourse (narrated or summarised) or acted out (with simulations and role play). They may be anticipated, experienced or analysed.

As a result, it is possible to say that the trainer's gestures convene the components of the training system as well as those of the teaching system in various ways. This is what makes trainer gestures specific: taking into account a double system in which the trainer may also point out the gestures of the teacher at training (Fig. 2) shows the position of the trainer's main gestures within the training system articulated with the teaching system.

Figure 2: Modelling of the trainer's gestures within the training system



Source: Adapted and translated figure of Dolz, J. & Gagnon, R. (2018).

The analysis developed in this paper is important to help to organize the action of the trainer. The six main fundamental gestures outlined here are found in all training sequences or units and make it possible to develop strategies in the presentation of the training objects applied to the written production teaching. The trainer may thus embrace a global vision of proactive gestures (planning), interactive gestures (implementation of training courses) and retroactive gestures (assessment). The analysis of training practices showed the complex relationships between gestures of framing-conceptualizing, equipping, mobilization of practice and regulating. Our observations led to precise descriptions of each of these gestures through trainers' ways of doing and saying: the highlighted examples show the role of the gestures in the deployment of the training object and the presence of specific tools according to the gestures used.

The trainers' gestures convene the training knowledge contents in various ways. The framing and conceptualizing gestures deal with subject-related knowledge as well as prescriptions, learning processes and learners' writing procedures. In contrast, the **equipping teachers** gesture covers the teaching and assessment devices.

These gestures are of the utmost importance during training. The mobilization of practice gesture bears an integrative role as it deals with three angles at the teaching system (knowledge, teacher and pupil). This large spectre of knowledge is also at the core of the regulating gesture: based on interactions between trainers and trainees, it helps supporting and overcoming obstacles and resistance. The planning and assessing gestures are based on institutional demands and are therefore of a more general nature.

References

- AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In : BUCHETON, D.; CHABANNE, J.C. (ed.). **Les gestes professionnels de l'enseignant**. Bruxelles : De Boeck, 2009.
- BERNIÉ, J.-P.; GOIGOUX, R. Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ? **La lettre de l'AIRDF**, 36, 3-4, 2005.
- BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, texte et discours**. Paris : Delachaux & Niestlé, 1997.
- BROUSSEAU, G. **Théorie des situations didactiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.
- BRUNER, J. S. **Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire**. Paris : Presses universitaires de France, 1983.
- BUCHETON, D. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008.
- BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et didactique**, 3, 3, 29-48, 2009.
- BUCHETON, D.; ALEXANDRE, D.; JURADO, M. **Refonder l'enseignement de l'écriture: Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée**. Paris: Retz, 2014.
- CHEVALLARD Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 19, 221-266.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthode. **Travailler**, 4, 7-42, 2000.
- CROCE-SPINELLI, H. Gestes professionnels. In: JORRO, A. (ed.). **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation**. Louvain-la-Neuve: De Boeck, p. 145-148, 2014.
- DESJARDINS, J. & DEZUTTER, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. **Canadian Journal of Education**, 32(4), 873-902.
- DOLZ, J & GAGNON, R. **Former à enseigner la production écrite**. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2018.
- DUFAIS, J.-L. Du geste professionnel au geste didactique: une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants In: S. AEBY DAGHE; BULEA BRONCKART, E.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J.; LEOPOLDOFF, I.; MONNIER, A.; RONVEAUX, Ch.; VEDRINES, B. (Ed.). **Didactique du français et construction d'une discipline scientifique**. Lille: Septentrion, p. 155-165, 2019.
- DUGAL, J.-P.; LÉZIART, Y. La circulation des savoirs entre recherche et formation: l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. **Revue française de Pédagogie**, 149, 37-47, 2004.
- FERREIRO, E. (1998). **Alfabetización : teoría y práctica**. México : Siglo XXI.
- FRITH, U. (1980). **Cognitive Processes in Spelling**. New York: Academic Press.
- GAGNON, R. **Former à enseigner l'argumentation orale: De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale**. 2010. Genève: Université de Genève, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée).
- GAGNON, R. & SURIAN, M. (2014). Quels savoirs pour l'enseignement de la production écrite au secondaire dans les plans de formation suisses romands ? **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 36 (1), 109-134.

- GOIGOUX, L.; RIA, L.; TOCZEK-CAPELLE, M.- C. (ed.). **Les parcours de formation des enseignants débutants**. Clermont Ferrand: Presses Universitaires de Blaise Pascal, 2009.
- JAUBERT, M.; REBIÈRE, M. Gestes et genres professionnels. **La Lettre de l'Association AIRDF**, 36, 23-24, 2005.
- JORRO, A. **Professionnaliser le métier d'enseignant**. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditions, 2002.
- JORRO, A. **Le corps parlant de l'enseignant**. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF. Québec: Université de Laval, 2004. En ligne: <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf> (consulté le 8 août 2017).
- LENOIR, Y. & VANHULLE, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In : A. HASNI, Y. LENOIR & L. JOËL (Eds.), **La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences** (pp. 193-245). Québec : Presses de l'université du Québec.
- RUNTZ-CHRISTAN, E. **Enseignant et comédien, un même métier ?** Issy-les-Moulineaux: ESF Éditions, 2000.
- SCHNEUWLY, B. (1988). **Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. **Repères**, 22, 19-38, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.
- SCHUBAUER-LEONI, M. L.; LEUTENEGGER-RIHS, F.; LIGOZAT, F.; FLÜCKIGER, A. Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In: SENSEVY, G.; MERCIER, A. (ed.). **Agir ensemble**. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 51-91, 2007.
- SENSEVY, G. Théories de l'action et action du professeur. In: BAUDOIN, J.-M.; FRIEDERICH, J. (Éds). **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck, p. 203-224, 2001.
- SENSEVY, G. Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In: SENSEVY, G.; MERCIER, A. (Éds). **Agir ensemble**. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 13-49, 2007.
- SENSEVY, G. Notes sur la notion de geste d'enseignement. **Travail et formation en éducation** [En ligne], 5, 2010. En ligne: <<http://tfe.revues.org/1038>> (consulté le 08/08/2017).
- SILVA, Carla Messias. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. Tese (Doutorado) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- TELLIER, M.; CADET, L. (ed.). **Le corps et la voix de l'enseignant**: théorie et pratique. Paris: Maison des langues, 2014.

Estranhas telas de sentido: a escrita de si e do outro na/pela linguagem

Carlos Henrique Lucas Lima*
Clebemilton Gomes do Nascimento**
Fábio de Sousa Fernandes***

Resumo

Como um exercício de escrita rebelde, aliás, como toda escritura deve ser em sua potência, este ensaio pretende encetar, a partir da peculiar visão autoral dos que assinam este texto, alguns conceitos-chave para cursos de leitura e produção de textos e outros cursos correlatos que são ofertados nas universidades brasileiras. Sem pretender ser exaustivos, uma vez que ensaiamos, os autores, todos eles docentes-pesquisadores-escritores, povo de Letras e da Cultura, tecem suas compreensões acerca da língua/linguagem, da interface entre leitura e escrita, da formação docente na/para a escrita, do discurso, do(s) poder(es), da criação, da pesquisa, da ciência, da universidade, dentre outros desdobramentos e tópicos não menos relevantes. A metodologia é autoetnográfica — por falta de nome melhor — multirreferenciada e experimental, valendo-se de memórias, digressões e, sobretudo, da coragem que entendemos indissociável da prática do pensar, para criar, teorizar e tensionar a partir de uma produção de conhecimento cujos horizontes epistemológicos permitem deslocar o que se desejaria findo, assentado, pronto.

Palavras-chave: Texto. Escrita. Corpo. Vida. Sentidos.

Strange screens of sense: the writing of oneself and the other through language

Abstract

As an exercise in rebellious writing, in fact, as all writing must be in its power, this essay intends to start, from the peculiar authorial vision of those who sign this text, some key concepts for courses in reading and writing texts and other courses correlates that are offered in Brazilian Universities. Without pretending to be exhaustive, since we rehearse, the authors, all of them teachers-researchers-writers, people of letters and culture, weave their understandings about language\ language, the interface between reading and writing, writing/writing, of discourse, of power(s), of creation, of research, of science, of university, of teacher education through academic writing, among other unfolding and no less relevant topics. The methodology is auto-ethnographic — for lack of a better concept — multi-referenced and experimental using memories, digressions and, above all, courage, which we understand inseparable from the practice of thinking, to create, to theorize and, finally, to product knowledge whose epistemological horizons allow to move what was wanted, settled, ready.

Keywords: Text. Writing. Body. Life. Meaning.

Recebido: 20/03/2019

Aceito: 28/07/2019

* Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Doutor em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto I vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

** Universidade do Estado da Bahia (UFOB). Doutorando em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Assistente vinculado ao Centro de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista da FAPESB.

*** Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Professor Assistente vinculado ao Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Foi principalmente para não gritar — acabo sempre fazendo coisas para não gritar, como contar esta história —, já que o grito faria ruído, e o ruído abalaria os vizinhos, esses mesmos que entram e saem, e com isso, se soubessem de mim que sou cinza e longo, e possivelmente sabem, pois deve ser justamente essa silhueta que veem através das vidraças, que tenho um quarto vazio, isso não descobririam, desde que jamais entrarão em minha casa, saberiam também que dou gritos em horas inesperadas. (ABREU, 1983, p. 72).

Na alvorada dos anos de 2019, em um agora-já que quase escapa, na expectância do desconhecido, desde uma malha discursiva que, ao mesmo tempo em que nos amedronta, nos nega o direito de sonhar, é desse lugar, da incerteza, que escrevemos este texto. Escrevemos — ou talvez seria melhor dizer o *escuritramos*? — para não morrer, ou melhor, como afirmou a personagem que ganha vida pela pena de Caio Fernando Abreu, “para não gritar” ou para “não deixar o sangue coagular na caneta”.¹ Referimo-nos a um desejo de alterar a ética da escrita e as práticas pedagógicas, consequentemente. As políticas de formação com e para a escrita, um certo modo de dizer as coisas para o mundo que dialoga não com a fantasia de uma totalidade, mas com uma “escrita-ciborgue”, que “tem a ver com o poder de sobreviver, não tem base em uma inocência original, mas na tomada de posse dos mesmos instrumentos para marcar o mundo que as marcou como outras” (HARAWAY, 2009, p. 86).

Escrevemos como forma de evidenciar algo que nos parece relevante de ser dito: escrevemos porque escrever, porque dizer, falar, é o que nos faz humanos, é o que, mais do que tudo, nos faz docentes que atuam em universidades no limiar entre uma escrita para formação e uma formação pela escrita. Falar, ainda que precariamente, porquanto marcada a fala que está pelas contingências do mundo, produz, em um movimento performativo, a nossa existência. Somos profetas — aqueles e aquelas que *professam* — de uma crença, de um dizer espinhoso, por vezes amargo: a docência. Essa é nossa zona de enunciação que coloca em sintonia o lugar e a energia do sujeito, enunciamos na intersecção entre a teimosia e a persistência epistêmica que permite a produção de deslocamentos, deriva de uma espera, conforme aponta Roland Barthes em sua aula-texto. Proferir palavras, profanar verdades, tensionar conceitos. Nosso movimento se produz a partir de experiências que transitam entre memórias e esquecimentos que mobilizam uma força de “toda vida viva”:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe: mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*; de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (BARTHES, 1978, p. 47).

Palavrear. E este ensaio é, com toda a força que lhe atribuímos, o gesto que não só nos abre para o outro como um viajante que busca o desconhecido em um *road movie*, mas também em um romance não escrito ou uma tragédia grega povoada de vaticínios, com seus heróis desafiando divindades, intimamente insistindo em suas derrocadas.

Escrita-aula. Experimento que nasce da necessidade de discutir, mesmo que rapidamente, porquanto na urgência do existir, no aqui e agora do intempestivo, alguns conceitos que desejamos apresentar às e aos estudantes universitários dos cursos de leitura e produção textual,² que melhor seria se se

1 Referência utilizada em entrevista da pesquisadora e feminista negra Carla Akotirene, que menciona a teórica Gloria Anzáldua e sua reflexão sobre escrevermos com “sangue, suor e pus”. Disponível em: <http://portalsoteropreta.com.br/falapreta-carla-akotirene-fala-de-seu-livro-na-colecao-feminismos-plurais-de-djamila-ribeiro/>.

2 Referimo-nos, em especial, aos cursos de Leitura e Produção de Textos, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Oficina de Textos em Humanidades e Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural, os quais temos ministrado junto aos Bacharelados Interdisciplinares da UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia) e da UFBA (Universidade Federal da Bahia) ao longo dos últimos sete anos.

registrasse “criação” no lugar de “produção” de textos.³ Os ciclos de criação são dinâmicos, plurais e seguem para além do controle de quem assina os textos. Assim como Gallefi (2014), nós entendemos o gesto criativo como um imperativo da vida inteligente que se renova a cada acontecimento, sendo, portanto, urgente “compreender o ato criador de maneira própria e apropriada. Para tanto, precisamos nos lançar na aventura do conhecimento e do desconhecimento de si, do Outro e do mundo em sua abertura abissal” (GALLEFI, 2014, p. 14).

Mais concretamente, queremos, aqui, falar sobre texto, escrita, discurso, língua, criação de sentidos e, principalmente, acerca do que entendemos ser a função intelectual e social da pessoa pesquisadora⁴ em um mundo que se faz no/pelo discurso. Já que, como ensinou Gayatri Chakra vortri Spivak (2010): não podemos, “com um floreio”, abrir mão de intervir na realidade da vida. Tudo que é humano nos interessa. Somos, portanto, promotores de vida. Em uma outra escritura, talvez nos lancemos a especular sobre os papéis que, hoje, as pessoas intelectuais têm ocupado, não sem resistência ou deboche. Cabe agora, contudo, de modo a dizer algo mais sobre o tema, que, como professores de língua e cultura, como aqueles e aquelas que se lançam nesse doído ofício de escrever e escriturar a vida, não ignoramos os impactos, os deslocamentos epistemológicos que nosso dizer provoca na vida mesma, mesmo que uma vida pequena, *a little life*, como diria Hanya Yanagihara (2016).

Conforme já dito, utilizaremos, neste ensaio, memórias docentes, fragmentos de textos, *insights* e outras formas de referência que considerarmos relevantes para o estabelecimento de nossas ideias, a exemplo das textualidades culturais, a saber: música, cinema, literatura, teatro etc.... além de um repertório formado por autores e autoras que nos afetam, nos atravessam... Não estranhem se digredimos, se nossos pensamentos se perderem por entre autores e autoras de tempos de outrora, se nossas ideias se emaranharem a cores e sabores estranhos. Pedimos, assim, desde já, escusas.

A vida: ela mesma

A vida, ela mesma, como no título desta seção, não é algo dissociado da compreensão **linguística** que dela se faz. A vida é texto, mais que isso, produção de discursos, é movência de sentidos: vida e viver são questões que dizem respeito a seres culturais, que se utilizam da língua com vistas a significar a existência. Enfatizamos isso, sobretudo, em tempos de fascismo, porque há uma rede de poder que anseia pela aniquilação, pelo apagamento das diferenças, pelo expurgo do outro, pelo retorno ao determinismo biológico, pela proliferação de discursos que patologizam corpos/vidas dissidentes, inconformes. Falar, ou seja, produzir discursos é absolutamente existir para o outro, como nos disse Fanon (2008).

Assim, diz-se que há uma dissociação entre o que é biológico e o que é cultural, entre o que é carne e o que é espírito — e espírito, aqui, diz respeito à intelecção, ao pensamento, àquilo que escaparia à nossa tão frágil matéria orgânica. É como se o biológico — vindo de um Além, de um lugar outro, metafísico, fora da cultura — pudesse existir por si só. “Pequeno Príncipe” solitário em seu planeta...

Esse entendimento, definitivamente, é rechaçado por nós. A cultura é compreendida aqui como um conjunto de significantes e significados que circundam o mundo, ou seja, “um conjunto de sistemas

3 No decorrer do texto, usamos uma ou outra expressão, ou as duas juntas, de modo a pensar a produção como forma de criação, mas também a disputa em si dos dois termos, através de um exercício de rebeldia com a institucionalidade, além da própria mobilidade de sentido dos signos linguísticos.

4 A opção por utilizar a construção discursiva “pessoa pesquisadora” marca uma tentativa de enfrentamento do sexismo na linguagem, que produz uma ciência androcêntrica e que tem como principal marca o masculino genérico, que é uma criação linguística marcada pelo poder. Assim como nós, pesquisadoras e pesquisadores vêm buscando construções discursivas, artifícios linguísticos que visam a minimizar a violência das formas linguísticas binárias. Nesse sentido, “pessoa pesquisadora” parece razoável no sentido de representar as múltiplas identidades dos sujeitos sem apagar as singularidades e existências.

simbólicos que, de uma forma ou de outra, prescreve e normatiza a conduta humana e também uma forma de violência imposta à natureza” (REIS, 1992, p. 2), “produzindo” o existir, por ser e se fazer “palavra”, destarte, a vida adquire sentido em uma lógica que (con)forma a própria humanidade.

Estejamos atentos à linguagem que se pretende neutra e genérica, pois ela pode funcionar no sentido de enfraquecer a importância da criação de conceitos que podem gerar impactos na transformação social, além de des-historicizá-los, despolitizá-los e descontextualizá-los (D’SOUZA, 2010). Destacamos essa estratégia, uma vez que, lamentavelmente, forças reacionárias teimam em apontar uma suposta “naturalidade” — e “neutralidade” — do corpo e do humano. E esse natural, marcado propositalmente em *itálico*, é a forma que encontramos de burlar — de rir mesmo — da ingenuidade desses fiscais da norma, senhores e senhoras do encapsulamento do existir (como se isso fosse, de fato, possível...). Reiteramos: somos carne, mas, ao mesmo tempo, somos cultura, ou melhor, e mais especificamente, somos carne-cultura. Palavra. Texto. Dizer. D(e)is-curso: o curso da vida, percurso, movimento, devir.

A vida, ela mesma, e se pudéssemos acessá-la sem a mediação decisiva da linguagem, seria algo... seria algo que não conseguiríamos nem precisar, já que, como cremos que evidente ficou, somos seres culturais. Linguísticos, sígnicos, irremediavelmente imersos no simbólico. O texto para nós é um modelador de projetos de vida. Não há vida, portanto, sem a mediação da linguagem. De seus processos de significação, de sua significância, quer dizer: os atributos que possui ela de fazer algo manifestar existência, concretizar-se no mundo. Se lermos com atenção o “Mal-estar na cultura”, de Sigmund Freud (1930/1996), veremos que o humano é inaugurado quando da sua entrada no linguístico. No simbólico, se quisermos acessar outros repertórios teóricos, outros saberes e sabores existenciais.

É a capacidade, portanto, de significar a vida, de dotá-la de sentido, que nos transforma nessa coisa incrível que chamamos humanidade. Mesmo que, por vezes, essa mesma humanidade, invocando discursos de pureza e originalidade, tente destruir exatamente aquilo que lhe faz tão fantástica: a sua diversidade, a sua diferença. Exemplos disso abundam, mas não vamos, neste texto, a eles nos deter. Vale apontar, contudo, que, não por acaso, discursos de pureza — racial e linguística — investem na negação do múltiplo, ou seja, daquilo que prolifera e transborda.

Mediar o processo de produção e leitura de textos na universidade como espaço de produção e difusão de conhecimento é, principalmente, afirmar a primazia da língua em nossas existências, como elemento de constituição de realidades. É com ela, a língua, que, mais do que nos expressarmos e comunicarmos,⁵ nos fazemos gente. Que no nosso compromisso de produzir saberes localizados sejamos também ator e agente, como lembra Donna Haraway (2009, p. 36): “não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso [...] nunca como um escravo que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento ‘objetivo’”. Pessoa. Coisa essa que está em falta nos últimos tempos... Depois das máquinas das indústrias dos séculos XVIII e XIX, das revistas da “mulher moderna” (à la **Reader’s Digest**), dos *freeshops* de aeroportos, chegou o tempo das redes sociais e dos vídeos de YouTube e, claro, das *fakenews*,⁶ que, violentamente, nos (trans)formam em uma humanidade cada vez mais solitária e narcísica, cada vez mais monocromática, regulada, presa a uma tela retangular de valor obsceno.

Mas, mesmo na crítica, quer dizer, muito embora digamos que a humanidade que está em projeto — e se está em projeto, pasmem, há disputa! — se parece, cada vez mais, com qualquer coisa que

5 Pretendemos aqui negar, em absoluto, o caráter comunicacional da língua/linguagem, de Roman Jakobson. É certo que usamos esses termos evidentemente para esse fim, pois sabemos que a linguagem excede à mera comunicação ou simples “entrega de uma mensagem”.

6 Destacamos que as *fakenews*, as notícias falsas, calcadas em distorções e mentiras que intencionalmente falseiam os acontecimentos, produzem uma certa subjetividade. Que tipo de subjetividade seria essa constituída a partir de notícias falsas? Eis uma pergunta relevantíssima para outra investigação.

não o humano, os exemplos que demos evidenciam o caráter daquilo que funda a vida: o discursivo. Linguístico. Concluimos, então, que não há humanidade sem linguagem, sem língua, sem discurso. *A-vida-mesma-feita-texto*. Por ora, vale dizer que a linguagem, ou seja, *a-vida-feita-sentido*, é parte de nosso interesse na formação de sujeitos críticos, politicamente engajados na arena do jogo discursivo, e não, como se poderia supor, sujeitos que mecanicamente manejam uma certa gramática — normativa, prescritiva, por óbvio.

O humano com a língua para fora

A língua, como sistema, tal qual postulou Ferdinand de Saussure (1999), de onde tiramos os conceitos de língua e fala, de significante e significado, seria arbitrária, geométrica, opaca, uma imposição, como diria Michel Foucault, dos sistemas de poder, dos grupos de interesses, que dizem o que pode e o que não pode, que estabelecem os limites do existir. As fronteiras do ser. A língua, na perspectiva saussureana, é previsível, arbitrária, nesse sentido, seus referentes, todos eles externos à vida mesma, independem das dinâmicas sociais. Quer dizer, para Saussure, o ato de nomeação das coisas que nos rodeiam não guarda relação alguma com a coisa em si — daí o conceito da arbitrariedade do signo, a que já nos referimos. Uma coisa só se chama uma coisa porque assim o dizemos. E dizemos “coisa” não gratuitamente: o interesse é que o/a leitor(a) substitua essa palavra como bem lhe aprouver.

Saussure (1999) aparece neste texto, em um primeiro momento, como apoio para compreender o conceito de língua, qual seja um sistema binário e normativo. Em um segundo momento, temos a virada funcionalista, é verdade, juntamente com Mikhail Bakhtin (2003), que nos ensina que a língua é a organização social do discurso, isto é, é elaborada, feita, organizada pelos humanos que vivem em sociedade. Aliás, é Bakhtin quem se volta para a existência do sujeito concreto. Viver, portanto, é uma ação que coloca em diálogo o eu e o outro. Assim, língua, recapitulando, é um produto humano e, como produto, é artificial. Como propõe Bakhtin, a língua é viva, concreta e tem a propriedade de ser dialógica. É algo criado. Produzido. No sentido de tecnologia.

Se a língua, então, é produto das sociedades, um engenho humano, e se as sociedades, como por todas e todos nós é sabido, mudam, se transformam, a língua, de sua parte, também se modificará. Definições equivocadas, segundo entendemos, de língua como algo puro, um arianismo linguístico, não fazem o menor sentido. É como tentar prender Cérbero, o cão de três cabeças da mitologia grega, em uma jaula de papagaio...

A língua, então, é a mais humana das criações da humanidade. Como afirmou Michel Foucault (2012, p. 10): “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. O discurso é, sobretudo, o uso da linguagem como uma forma de prática social, vida em movimento. Esse jogo de sentidos que é o discurso pressupõe um processo de ação e representação, um jogo dialético que coloca em cena sujeitos submetidos a uma dimensão sócio-histórica. É dessa forma que o discurso, ou, de maneira ampliada, a língua — não simplesmente o meio, o instrumento, a ferramenta por meio da qual nos movemos no mundo, mas, e, principalmente, a coisa mesma — torna a vida vivível, isto é, possível.

Cartografias para o desconhecido

De um modo geral, os cursos de criação de textos que ministramos, bem como toda e qualquer tentativa de mediar, didaticamente, nas salas de aulas de graduação, os processos de leitura e produção

de discursos e textualidades, estilisticamente reconhecidos como acadêmicos, acabam por assumir uma feição reprodutiva de fórmulas e malfadadas tentativas de “aprender” a ler e a construir textos, como se isso resultasse de uma perfeita simetria entre fórmulas, algoritmos, fusão de elementos químicos e experimentações realizadas em laboratórios, ordenadas por programas rígidos, planos de trabalho neutros, puros, e cujas hipóteses são, desde já, teses elucubradas por arrogante cientista.

Desde as maçantes aulas de cursinhos pré-vestibulares, com suas regras, fórmulas, cálculos que se querem precisos, até estruturas encapsulares ensinadas como dogmas em alguns cursos das áreas de Humanas e mesmo de Letras, o ensino da produção de textos tem sido isso mesmo: mera produção. Um “Tempos Modernos” da escrita. Nossa concepção, na contramão de tais perspectivas, advoga pela criação no processo de escritura-ação. E a criação, diferentemente da produção, tem um único comprometimento: consigo mesma. Palavras bailando pelos ares. Textos rodando para lá e para cá. Discursos (con)formando existências, fundando seres. Fazendo-se carne.

Essa mofada noção de produção, de (suposta) ciência, gestada pelo anseio da modernidade como um projeto de mundo maquínico e perfeito, ainda ronda, tal qual um ladrão à noite, os espaços de produção de saberes das universidades contemporâneas. Essa noção de universidade-fábrica, como reflete Cássio Hissa (2013), é tola (apesar de pujante e impositiva) porque ignora a potencialidade das máquinas de se reinventarem, de se acoplarem em outros dispositivos e de escaparem do receituário de seus manuais de instrução. O que queremos dizer, então, é que, mesmo na lógica da máquina, haveria deslizamento. Sonho, ou melhor, pesadelo perturbador do humano: máquinas criando máquinas, uma espécie de “Matrix” que escapa à programação inicial e se metamorfoseia em uma versão 2.0.

Nos cursos de criação de textos nas universidades em que temos ministrado aulas, nos últimos anos, testemunhamos esse movimento de, a despeito da maquinaria institucional, uma força que, por vezes, nos exaspera, as e os estudantes rebelarem-se na e pela palavra. Criam formas moventes de texto. Surpreendem a coisa-que-se-queria-pronta. Inauguram porvires. Nós defendemos, nesse sentido, que, mesmo que a instituição nos diga “é preciso ensinar os meninos a ler e a escrever”,⁷ nós retrucaremos: “é preciso escriturar a vida, enchê-la de palavras, engravidá-la de sentidos. É preciso”.

Escrevemos projetos porque ansiamos afetar a realidade. Há algo nela em desajuste, fio desencapado, válvula perfurada, display impreciso, risco, curto-circuito. Sismo. Tudo nasce de uma ferida aberta, uma dor de mundo. Começamos a afetar esse mundo que nos incomoda quando sua imprecisão em movimento é, por nós, investigadores-curiosos-artesãos, perscrutada pela formulação de problemas. Eles não estão apenas lá, à espera do sagaz cientista, cujo olhar supostamente privilegiado e dotado de sentidos superiores desvela. Acha. Descobre. Pensar sobre os problemas que nos afetam é também, por mais paradoxal que possa parecer, criá-los, tornando-os matéria e estado de arte bruta. É preciso “criar problemas” e, mais do que isso, saber como criá-los. A linguagem, então, materializa os problemas que lá estão, mas só passam a estar quando demiurgicamente os produzimos. Deuses das palavras. Um *fiat lux* do texto.

Pensar para além da noção de universidade-fábrica é pressupor que o texto de ciência não é, definitivamente, um sanduíche milimetricamente produzido por uma rede de *fast-food*. O saber que é produzido a partir de um processo de investigação científica, em qualquer área do conhecimento, é textualizado, textualizável, portanto, passível de ser metaforizado, falseado, contestado e traduzido. Produzir conhecimento requer ousadias e criatividade. A escrita do mundo é como o ofício do pirata: um trabalho que é, por essência, indissociável do perigo. Do risco que representa o desconhecido mar. O que será que me reserva o horizonte? O que há para além da linha que escapa aos olhos nus?

⁷ Menção à fala de uma gestora institucional que, à época de nossa posse como docentes em instituição pública federal de ensino, pretendia delimitar o objeto de nossa docência. A frase, em nossa opinião, embrutecedora da vida, parte do princípio de que os e as estudantes seriam analfabetos, ocos de palavras, desprovidos de textos, em uma reedição da *tábula rasa* jesuítica do período colonial. Rebelamo-nos contra esse entendimento. Por certo.

Os riscos podem ser calculados, planos podem ser traçados, hipóteses formuladas, mas a abertura para a inovação se aproxima mais do torto, do subversivo — e não subserviente, do que de teorias, métodos e cronogramas aprovados por conselhos “superiores” (a quem não sabemos...). Na terra firme, como bem asseverou Renato Janine Ribeiro (1999), não se produz conhecimento. É no risco, no mar agitado, no para-além-das-ilhas-acadêmicas, que se faz o saber. “Navegar é preciso; viver não é preciso”. O conhecimento que estamos pretendendo construir, nosso *modus operandi*, se modela nas bordas, nas inflexões, nos bifurcamentos, nos tangenciamentos, nas fissuras e rasuras da razão canônica e dos discursos dominantes.

Mas, então, é tudo caos e imprevisibilidade? Silhuetas científicas que caminham em uma noite escura? Absolutamente. Somos constituídos por linguagem e a utilizamos para formular problemas e criar projetos, roteiros que, como a realidade/vida humana, precisam ser reavaliados constantemente, em um processo que não é solitário,⁸ mas que se retroalimenta por meio de diálogos com as nossas redes: complexos, diversificados, móveis e, por vezes, conflituosos e contraditórios. “Não esperem de mim coerência”, teria dito Foucault a certa altura de sua vida.

Nossos projetos são cartografias, esses mapeamentos móveis que se fazem no momento mesmo do movimento, rumo ao desconhecido, porque é insuficiente e arrogante propor a elaboração de respostas definitivas para os problemas que perscrutamos. A abertura para esse incógnito não significa caminhar vendado sobre uma corda ligando montanhas, mas estabelecer estratégias para que tal ligação entre esses dois blocos possa ser estabelecida. Nossos projetos precisam incluir o desejo de criar e a rebeldia para contestar aquilo que está assentado. Para mover as terras endurecidas pela falta de água. Para revolver o terreno. Traçadas as estratégias, compreendida quão criativa e inventora é cada etapa do processo, mergulhamos na investigação cientes de que a escrita é tanto interpretação aguda quanto um labor tecelão. Nos versos de Olavo Bilac: “Longe do estéril turbilhão da rua,/ Beneditino, escreve! No aconchego/Do claustro, na paciência e no sossego,/Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!”.

As máquinas que se acoplam durante essa trajetória explicitam o caráter politeísta e polilógico da linguagem. Cada texto que lemos, cada experiência a que nos submetemos, cada confronto e escolhas realizadas nas mais diversas etapas de nossa vida se conectarão de forma complexa e decisiva para nossa produção/criação textual. A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é produzida em contextos históricos, políticos, sociais e culturalmente situados (seríamos sujeitos de(formados) por essas entrópicas decisões do universo?). Retomamos, aqui, a noção de redes, de partilha de saberes e experiências. Ser uma pessoa produtora/criadora de textos desde o espaço acadêmico requer uma atitude atenta e desconfiada com todo e qualquer discurso que se pretende representativo da “realidade” objetiva. Assim, como um prisma, um feixe de luz, a “realidade” apresenta gradações e intensidades múltiplas de singularidades irreduzíveis. A ideia de rede ultrapassa o mais aparentemente solitário trabalho de gabinete que, ainda assim, é um exercício de grupo, como os galos que tecem as manhãs com seus cantos, na poesia de João Cabral de Melo Neto.

Como reconhece Bell Hooks (2010), apesar da proliferação de discursos contrários, continuamos a acreditar na sala de aula como o espaço privilegiado do protagonismo de vidas, lugar de paixões, em que o Eros, como potência criativa, tem lugar. Queremos continuar a alimentar aquela paixão sempre utópica — porquanto força que nos mantém em movimento, no qual mente-corpo sentem juntos e conhecem o desejo. Nesse aspecto, para nós, docentes-pesquisadores, a aula é o ponto de partida que produz ressonâncias afetivas no seu devir musical e produtor de sentido para nossas existências. Compreendemos a aula a partir de Deleuze:

Uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de *matéria em movimento*. É por isso que *é musical*. Numa aula cada grupo ou estudante pega

⁸ Tal qual este texto, escrito a seis mãos.

o que lhe convém. Uma aula ruim é aquela que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todas as pessoas. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido, porque ele *acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito*. Uma aula é *emoção*. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é tão importante. Sentimos os deslocamentos dos centros de interesses que pulam de um para o outro. Isso torna uma espécie de *tecido esplêndido*. Uma espécie de textura. (DELEUZE, 1988. Fragmento da entrevista “Obecedário de Gilles Deleuze”, seção “P de Professor”).

O ponto de chegada em uma pesquisa, cuja rotina é a de um processo de leituras, escritas, experimentações, testagens, revisões e elaboração de sínteses, de modo geral, é ilustrado com uma reflexão sobre os resultados. Essa seção não é (ou não deveria ser), de modo algum, um ponto final, mas um espaço de tensão criativa que, inexoravelmente, será confrontado nos diálogos que realizamos com o mundo: uma dialética, em sentido pós-estruturalista, na qual a conclusão, que não é o fim, se transforma em uma nova tese a ser desmontada e matéria fertilizante para novas ideias e inflexões.

Como teoriza Bakhtin (2003), cada vez que produzimos enunciados, estamos, a propósito, participando de um diálogo com outros discursos. A criação de uma escrita acadêmica é, portanto, forjada a partir de uma proliferação de muitas vozes sociais composta pelas autoras e autores com as/os quais dialogamos. Nesse sentido, o discurso acadêmico, como gênero textual, é cercado de uma certa rigidez que, de certo modo, limita o jogo subjetivo da linguagem. É preciso, então, também renovar, e por que não dizer, estranhar as formas de fazer os textos acadêmicos. Leandro Colling (2013; 2018), pesquisador do campo dos estudos de gênero, sexualidades e ativismos, em muitas de suas publicações, insiste nisso: no estranhamento, na queerização do texto (que se quer) científico, duro, certo e correto, protegido pelos guardiões do “Saber Acadêmico” — que vai em maiúsculas como forma de burla.

Esse tipo de movimento de insurreição, defendemos, não precisa — como se isso fosse comum! — se restringir à pós-graduação. Pode ele, sem dúvidas, ter lugar nas salas de aula também de graduação. É preciso compreender a potência, como dissemos ao longo deste ensaio, demiúrgico dos textos. Se a compreendemos, conseguimos, com ela, nos deparar com o desconhecido. No sentido do *queer* mesmo: com o estranho. Aquilo que não se consegue nomear.

A produção de textos nas universidades, nas nossas experiências nos Bacharelados Interdisciplinares, por exemplo, nos convida a uma análise, ainda que breve, das práticas de escrita de textos nas escolas de Ensino Médio também, especialmente as públicas. A pesquisa realizada em conjunto com bolsistas de iniciação à docência (alunos do curso de Letras em formação), em um projeto financiado pela CAPES (NASCIMENTO; PEREIRA, 2017), o qual coordenamos nos últimos anos, revela-nos os dilemas, tensões e desafios que envolvem a escrita e a reescrita de textos em aulas de “produção” textual na Educação Básica. Tal experiência nos permitiu ainda questionar o significado de certas ações didáticas na formação pessoal e profissional dos futuros professores e professoras do curso de Letras, o caráter confinante das práticas de leitura vigentes e como esses espaços colocam em jogo identidades instituídas e relações de poder.

O desconhecido

A escrita de textos, então, abre para o desconhecido. O estranho. Aquilo que surpreende e, por vezes, choca. É preciso que, como docentes, estejamos abertos a essa diferença incessante. Que prolifera. A diferença pura (WILLIAMS, 2013): algo que está em constante processo de diferimento, de resistência à definição. E assim são os textos na sua pluralidade e multimodalidade. Neste ensaio,

pretendemos apontar isso e mais: reivindicar a constituição eminentemente textual de nossos corpos e existências. Apontar o caráter cultural da vida e de sua dependência da língua e da linguagem. Procuramos, também, refutar o conceito de “produção” de texto, associando-o à universidade-fábrica, à mecanização de algo que deve ser puro movimento, o que chamamos de cartografia para o desconhecido. Como seres culturais, produtos e produtores, criaturas e criadoras de sentidos no mundo, por meio das palavras, apenas a exposição violenta, profunda, a textos, discursos e práticas de (re)escrita nos habilitará a manejar, com maior êxito, ou sucesso, algo que nos define como humanos: a linguagem. Apostamos em uma ordem ética da escrita e reescrita com as alteridades na qual o jogo do outro nos afeta, nos melhora. Que façamos cada um de nós a nossa própria e apropriada cartografia. Aqui ousamos tecer alguns rizomas de nossos itinerários ao falar do ser-sendo, fazendo o que desejamos ser. Mas, sem esquecer, como assevera Dante Gallefi (2014), que a cartografia cria fissuras para o acontecimento dialógico e polilógico criador, ou seja, o sentido da cartografia está na sua recepção pública ao permitir que outros a vejam e a leiam em suas nuances e ressonâncias afetivas, fenômeno este que parte da compreensão de que todas e todos são um e um é todas e todos.

Encerramos com a menção ao texto de Caio Fernando Abreu, cuja escrita forjou as subjetividades destes que escrevem aqui, ou melhor, que escrituram: este ensaio ocupa o lugar do grito. Escrituramo-lo, pois, para não gritar.

Referências

- ABREU, Caio. **O triângulo das águas**. São Paulo: Nova Fronteira, 1983.
- BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **Aula** (aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França pronunciada dia 7 de janeiro de 1977). Tradução de Leyla Perrone-Moisés. SP: Ed. Cultrix, 1978.
- COLLING, Leandro. **A igualdade não faz o meu gênero. Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 3, pp. 405-28, 2013.
- COLLING, Leandro. **A emergência dos ativismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade**. Sala Preta, 18(1), 152-167, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**, seção “P de Professor”. 1988. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=349286368767959>. Acesso em: 06 de maio de 2019.
- D’ SOUZA, Radha. **As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da globalização**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21.
- GALLEFI, Dante Augusto. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. In: MACEDO, Sidnei; GALLEFI, Dante; BARBOSA, Joaquim. **Criação e dever em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 11-61.

- HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomás Tadeu. (org.) **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 113-123.
- NASCIMENTO, Clebemilton; PEREIRA, Cleide S. A. O jogo discursivo da escrita e reescrita na aula de produção textual. **Rev. EntreLetras**, Tocantins, v. 8, n. 2, p. 326-339, 2017.
- REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.
- RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. **Tempo Social Rev. Sociol**, São Paulo, p. 189-195, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida e Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- YANAGIHARA, Hanya. **Uma vida pequena**. Tradução de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Editora Record, 2016.

Produção de *fanfictions* e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula

Ana Elisa Ribeiro*
Lucas Mariano de Jesus**

Resumo

Considerada uma das práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas, a produção de *fanfiction* ou ficção de fã é nosso objeto de estudo neste artigo, que aborda também questões como a das práticas de escrita colaborativa, os desafios impostos ao debate no campo literário e a adaptação de parte dessas práticas para o ambiente escolar. A fim de testar esta última possibilidade, propôs-se um curso a estudantes universitários de uma instituição federal de ensino (na área de Letras), no qual foram criadas oportunidades de escrita colaborativa de contos, empregando uma dinâmica semelhante à das *fanfics*. Nossas conclusões apontam para uma recepção positiva dos estudantes quanto à escrita colaborativa, o que pode alterar suas performances de escrita no sentido de um maior engajamento.

Palavras-chave: Escrita colaborativa. Produção de textos. Tecnologias digitais da informação e da comunicação. Fanfictions.

Producción de *fanfictions* y escrita colaborativa: una propuesta de adaptación para clases de lengua

Resumen

Considerada una de las prácticas sociales contemporáneas de lectura y escrita, la producción de *fanfictions* o ficciones de fans es nuestro objeto de estudio en este artículo, que aborda también cuestiones como las de las prácticas de escrita colaborativa, los desafíos impuestos al debate en el campo literario y la adaptación de parte de estas prácticas para el ambiente escolar. Con el objetivo de testar esta última posibilidad, hemos propuesto un taller a estudiantes universitarios de una institución federal de enseñanza (en el campo de las Letras) en lo cual se crearon oportunidades de escrita colaborativa de cuentos, empleando una dinámica similar a la de las *fanfics*. Nuestras conclusiones indican una recepción positiva de los estudiantes en relación a la escrita colaborativa, lo que puede cambiar sus performances de escrita en el sentido de una mayor implicación en la actividad.

Palabras-clave: Escrita colaborativa. Producción de textos. Tecnologías de la información y la comunicación. Fanfictions.

Recebido: 20/03/2019

Aceito: 12/07/2019

* Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia, do Bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG.

** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pesquisador e Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Sobre letramentos e a contemporaneidade

O acelerado desenvolvimento tecnológico de nosso tempo provoca mudanças socioculturais, o que inclui novas práticas de letramento, ao passo que as práticas “consolidadas” passam por transformações (FERRAREZI, 2015). Nesse contexto, os cidadãos devem ser capazes de agir, ter percepções próprias e interagir em relação a acontecimentos que interferem em suas vidas, local ou globalmente. Ler e escrever são modos e meios de fazer isso e, em nossa sociedade grafocêntrica, são atividades fundamentais também para o efetivo exercício da cidadania e a ampliação de possibilidades de participação nas interações sociais. Os estudos do letramento, em geral, se preocupam com os aspectos e as relações aqui mencionados. Neste artigo, os novos estudos do letramento informarão nossa mirada sobre a produção textual em novos contextos, tomando como base Gee (2000) e Lankshear (1999), para os quais é necessária uma abordagem sociocultural do letramento.

Algumas noções mais amplas são relevantes aqui, dentre elas a de “eventos de letramento”, que, segundo Lopes (2004, p. 47), “podem desenvolver-se numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um grupo delas, seja para elaborar uma peça escrita ou para ler alguma previamente produzida”. As ficções de fã nos parecem, então, eventos de letramento muito contemporâneos. Já as “práticas de letramento” não se restringem a uma situação em particular, referindo-se à maneira como determinado grupo faz uso da escrita e de outras linguagens. Soares (2003, p. 105) define práticas de letramento como “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”.

Segundo Lankshear e Knobel (2003), os novos estudos do letramento significam não apenas uma “nova forma de olhar” para o fenômeno do letramento, mas também um “olhar para as novas formas de letramento”. Estas surgem à medida que precisamos nos engajar em eventos de letramento cada vez mais modernos e diversificados. São “novos” por conta de suas características e sua forma de existir, mas também são cronologicamente novos, pois surgiram depois que os estudos anteriores de letramento foram desenvolvidos, em especial aqueles que tomavam como objeto os letramentos escolares.

Estudos como os de James Paul Gee (2000; 2003) mostram como novas formas de aprendizagem podem contribuir para fomentar os letramentos. O autor trata de jogos digitais variados, incluídos jogos de violência, ação, aventura, simuladores e computadores. Jogos que, num primeiro momento, não foram criados com objetivos didáticos, mas que podem contribuir em contextos educacionais. Lankshear e Knobel (2003; 2006; 2011) nos lembram que os novos letramentos envolvem diferentes maneiras de atuar e pensar, resultantes das novas mídias, isto é, não apenas o uso de novos suportes ou mídias, mas também rupturas com as formas convencionais de ler o mundo e de atuar nele. Essas diferentes maneiras de atuar abarcam a criação de conteúdo pelo público amador e os novos tipos de engajamento em relação aos conteúdos que circulam na mídia, como os participativos, colaborativos e distribuídos, característicos da prática de escrever *fanfictions*, nosso objeto inspirador aqui. Nesse sentido, um ponto que diferencia os novos letramentos de outras perspectivas teóricas não é simplesmente a utilização das novas tecnologias, mas a existência de um novo *ethos* em seu manejo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

À luz do arcabouço conceitual aqui brevemente apresentado, o objetivo da pesquisa que ora relatamos foi experimentar em que medida uma dinâmica de escrita colaborativa (EC) inspirada nas *fanfictions* poderia contribuir para o letramento de um grupo de estudantes, especialmente por meio da proposta de produção de textos do gênero conto literário, no curso de Letras de uma instituição pública federal, em Belo Horizonte, MG. Para melhorar os contornos deste relato, passamos à discussão sobre *fanfictions*.

1 Das ficções de fã

As *fanfictions* ou ficções de fã podem ser definidas como narrativas escritas, editadas e publicadas por fãs, em ambientes digitais. Elas são uma das formas que os fãs encontraram de se relacionar com seus *favorites characters*¹ e com outros fãs. Tais narrativas não têm intenção prévia de lucro financeiro ou de quebra de direitos autorais das obras em que são inspiradas. Além de prolongarem ou recriarem algum enredo original já existente, mesclam e exploram possibilidades de aglutinação de personagens, cenários de histórias distintas e ícones que fazem parte tanto da cultura pop, quanto do cânone literário. As *fanfictions* são elaboradas a várias mãos, produzindo uma espécie de autoria fluida. Um fã-autor, por exemplo, é coautor, crítico e leitor de várias outras histórias. Essa fluidez também reside na diversidade de categorias presentes no ambiente de circulação das *fanfictions*, que permite que os fãs tenham diversidade maior de tipos, extensão, características textuais e temáticas.

A quantidade de trabalhos realizados no Brasil sobre *fanfiction* aumentou, em especial nos últimos oito anos. Uma busca pelo termo no Google Scholar revela que pesquisadores brasileiros vêm lançando um olhar para as produções feitas por fãs. Miranda (2009), Piva e Affini (2015) e Clemente (2016), por exemplo, defendem a ideia de que a *fanfiction* surgiu das interações contínuas dos fãs de ficção em salas de bate-papo, redes sociais *on-line* e plataformas de armazenamento de narrativas de ficção. Para os autores que defendem essa ideia, a forma de produção de *fanfictions* é um aspecto crucial para defini-las como gênero digital, tendo em vista que são uma nova forma de leitura e escrita, em processos espontâneos de criação compartilhada, o que favorece a construção de saberes individuais e coletivos (COSTA; BULHÕES-CAMPOS, 2013). Esses “processos espontâneos” se constituem como parte do contexto de produção das *fanfictions* e do modo como os sujeitos compreendem as atividades de leitura e escrita voltadas para a publicação de suas histórias. Outra questão importante seria a leitura multimodal e hipertextual das *fanfictions*, tendo em vista que elas são narrativas constituídas por imagens, textos verbais, vídeos e outras linguagens.

Por outro lado, Jenkins (1992) defende que a origem das *fanfictions* está estritamente ligada ao campo do *fandom*, ou seja, espaço em que a coletividade tem papel crucial. Em consonância com essa ideia, Miranda afirma:

Se o leitor individualizado no mundo real sujeita-se a receber/perceber o cânon institucionalizado respeitando as normas e códigos que presidiram à sua sistematização, o leitor coletivizado do *fandom* apresenta-se muito mais independente, selecionando não só o seu cânon particular como estabelecendo novas regras para a recepção/percepção da obra literária, incluindo estratégias de leitura produtiva e criativa através dos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis no ciberespaço. (MIRANDA, 2009, p. 1).

Jenkins (2015) afirma que o *fandom* organizado é, talvez, acima de tudo, uma instituição de teoria e crítica, um espaço semiestruturado no qual interpretações concorrentes e avaliações de textos comuns são propostas, debatidas e negociadas, e em que os leitores especulam quanto à natureza da mídia de massa e sua própria relação com ela. Para essa vertente, a circulação e o nascimento desses textos se deram, a princípio, por intermédio de um discurso que alimentou também o nascimento dos *fanzines*, que, até hoje, funcionam como um suporte para que os fãs possam se expressar de forma criativa. Segundo Lacerda (2008), os Estados Unidos são o país onde começou a história das *fanatic magazines* (o termo *fanzine* só começou a ser usado em 1941) e essas primeiras publicações foram organizadas por clubes de fãs do gênero ficção científica. Assim, o autor define os *fanzines* como:

¹ A tradução literal para *favorites characters* é “personagens favoritos”, porém o termo *characters*, no contexto das *fanfictions*, ganha um significado mais amplo e pode ser usado para se referir a uma canção ou a um jogo de *videogame*, por exemplo.

Produções independentes que vão de encontro a qualquer censura, pregando a liberdade de expressão, abrindo espaço para todo tipo de comentários e opiniões, sobre as mais variadas temáticas e visões. Uma das mais marcantes características desse tipo de publicação é que qualquer pessoa pode se tornar fanzineira, independentemente de seu nível cultural, social, ou intelectual, o que importa é ter vontade e disposição para criar, produzir, montar, divulgar e distribuir seus fanzines. Afinal, todo faneditor é o faz-tudo de suas publicações. (LACERDA, 2008, p. 1).

Para ele, a origem dos *fanzines* está ligada à insatisfação com o quadro persuasivo da comunicação de massa. Essa característica se assemelha muito ao que a *fanfiction* propõe: buscar interpretações diferentes para “algo já concluído”. Então, como uma forma de transgredir e de interagir com pessoas que compartilham do mesmo sentimento, surgem tais manifestações, que recebem o rótulo de “alternativas”.

Essa linha de pensamento sobre a *fanfiction* se sustenta em pilares que ora se distanciam, ora se aproximam, sendo um deles a *self-publishing*. Para Almeida e outros (2016, p. 8), trata-se da “publicação de um livro ou qualquer outra mídia sem o envolvimento de uma editora, o que causa a consequente desintermediação de um processo que existe há vários séculos”. Claramente, a *fanfiction* é um tipo de *self-publishing*, assim como os *fanzines*. Entretanto, ela não pode ser considerada uma “evolução” destes, a circular em ambientes digitais. Como explica Jenkins (2015), há práticas diversas na produção dos fãs e é possível encontrar trabalhos voltados para a obra original, para criações independentes e ideias pessoais dos autores. Essa perspectiva tende a colocar o fã no centro da discussão sobre publicação, mercado editorial e comunicação. Com isso, é possível traçar um caminho para o avanço da figura do fã como produtor, receptor e multiplicador de conteúdos e deixar mais claras as ideias que assume essa vertente.

Ao ampliar ainda mais esse contexto, atualmente, é possível encontrar produções de fãs voltadas para *games*, animes, filmes, livros, bandas, cantores, etc. Grupos de fãs, ou seja, os *fandoms*, mobilizam-se e elegem ídolos e celebridades, reais ou ficcionais. Os fãs influenciam diretamente os modos como o objeto do seu fanatismo se propaga pela mídia e fora dela. Livros como **Crepúsculo** e **Jogos vorazes**, por exemplo, se tornaram filmes e movimentaram bilheterias mundo afora. A cantora Susan Boyle é outro exemplo: o vídeo de sua apresentação no **Britains’s Got Talent** foi compartilhado em redes sociais por pessoas que tinham as ferramentas básicas necessárias para que o conteúdo se espalhasse. Não foi o *reality show* que a deixou famosa, mas a atuação de pessoas comuns. Só após a propagação do vídeo (legendado em várias línguas pelos fãs) é que a mídia *mainstream* ampliou, ainda mais, a visibilidade da desconhecida cantora.

O conhecimento particular e a habilidade cultural do leitor popular, dentro dos *fandoms*, promovem um processo de avaliação e interpretação crítica. Ao se envolverem com as práticas e os processos que fazem parte desse espaço, os fãs leitores e produtores colocam em funcionamento o exercício de uma competência popular que não é valorizada ou privilegiada em nenhum outro lugar. Na visão de Jenkins,

Os fãs costumam demonstrar uma atenção tão grande à particularidade das narrativas de televisão que chegam a envergonhar críticos acadêmicos. Nos domínios da cultura popular, os fãs são os verdadeiros *experts*; constituem uma elite educacional paralela, mesmo que não tenha reconhecimento oficial nem poder social. (JENKINS, 2015, p. 100).

Outra abordagem de estudos sobre a *fanfiction* trabalha com a noção de “literatura marginal”, numa aproximação entre as *fanfictions* e os *fanzines*. Cruz (2008), por exemplo, levanta hipóteses sobre uma possível “prévia” do gênero *fanfiction*, apontando que escritos publicados no século XVII teriam fins alternativos para **Dom Quixote de La Mancha**, ou seja, uma narrativa baseada em outra narrativa. **Dom Quixote** foi lançado em duas partes: a primeira em 1605, e a segunda, 10 anos mais

tarde. Nesse intervalo, Alonso Fernández de Avellaneda, pseudônimo usado pelo autor que publicou a continuação “não autorizada” da novela, criou sua versão utilizando personagens já construídos por Cervantes. Em tese, esse tipo de escrita se encaixaria bem na concepção básica do que se considera ser uma *fanfiction*, na atualidade.

As pesquisas que se propõem a compreender *fanfictions* como produções literárias marginais nos espaços virtuais estão fortemente ancoradas nos Estudos Culturais e na procura por novas formas do fazer literário. Essa discussão envolve, necessariamente, a consagração dos cânones e uma abertura para que produções periféricas encontrem lugar na discussão sobre literatura. Neves (2011) amplia isso quando aponta que a literatura, no contexto atual, requer novas propostas de construção e divulgação e que, nesse sentido, as noções de cultura e, conseqüentemente, de literatura têm seus parâmetros, e até mesmo sua função social, repensados.

Ademais, Oliveira (2015) lembra que é difícil delinear um marco para o começo da história dos estudos da cultura de fãs, mas é natural associá-lo ao desenvolvimento dos estudos culturais britânicos. Jenkins (1992, p. 1) se declara inspirado pela tradição da Escola de Birmingham, “que ajudou a reverter o desprezo público pelas subculturas da juventude, na medida em que queria construir uma imagem alternativa das culturas dos fãs, uma que visse os consumidores de mídia como ativos, criticamente engajados e criativos”. Um dos aspectos mais importantes do estudo da cultura de fãs é o foco na audiência, no receptor dos produtos de mídias, e a concordância de que os consumidores de um produto de mídia podem ser ativos e participantes em outros campos, como o literário, por exemplo.

A discussão nesse cenário não é pacífica. Há muita resistência em admitir a emergência de novos paradigmas e determinar que posição essas novas textualidades devem ocupar. O ciberespaço e suas ciberliteraturas, como a *fanfiction*, estão, segundo Neves (2011, p. 161), “ampliando possibilidades na construção de um novo saber ou de um saber derivado, (re)construído como forma de questionamento da originalidade, do cânone e da autoria”. A *fanfiction*, para esses teóricos, se constitui como uma literatura de resistência, de enfrentamento e de questionamento, na medida em que faz tentativas de deslocar o hegemônico e a autonomia autoral.

2 Produção da *fanfiction*, práticas de escrita e escrita colaborativa

Vamos aqui oferecer uma descrição mais objetiva do processo de escrita de *fanfictions*: ao dar início à sua história, um fã-autor procura outro fã para ajudá-lo na construção do texto. Essa ajuda é chamada de *betagem*, e o fã-colaborador é chamado de *beta reader*, que é um primeiro leitor ou avaliador do texto. A *betagem* ocorre antes de o texto ser publicado no *site* hospedeiro de *fanfiction*, e a relação entre o fã-autor e o *beta reader* é mediada por suportes variados. Quem escolhe o *beta reader* é o próprio fã-autor, e o que une os dois sujeitos é o fato de participarem do mesmo *fandom*, isto é, compartilharem o mesmo sentimento em relação ao mesmo objeto, sendo a relação entre eles, na maioria dos casos, amistosa. O mesmo fã-autor pode ser *beta reader* de outra história, pois os papéis de autoria, dentro de um *fandom*, principalmente nas *fanfictions*, são dinâmicos, e não há um autor absoluto, mas uma rede de autores, coautores, revisores e editores que assumem posturas diferentes, em momentos diferentes.

Após a publicação do primeiro capítulo da *fanfiction* (todas as narrativas são publicadas por capítulos, salvo aquelas que fazem parte do gênero *one shot*, que são histórias mais curtas, de capítulo único), os outros membros do *fandom* podem interagir com o texto, elogiando, criticando e, principalmente, sugerindo alterações. O fã-autor, após receber os comentários, decide quais alterações fazer, porém, como depende de uma audiência que o acompanhe e leia suas histórias, ele procura sempre “negociar” com o público e incorporar muitas das sugestões dadas. Dessa forma, as narrativas vão ganhando vida

até serem finalizadas, num processo que demonstra aproximações com a EC.

A EC pode ser um processo no qual cada produtor interage e colabora na elaboração de um documento. A produção de um texto nesses moldes é um processo que exige confronto de ideias e negociação constante, já que a escrita está sob monitoramento. Pinheiro (2011, p. 4) afirma que, “dado seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação”. Castilho e outros (2007) alertam para o fato de que, nos tempos atuais, a escrita sai da dimensão da autoria individual para a dimensão da construção coletiva, em que conhecimentos e perspectivas se combinam para a criação de um trabalho mais rico, complexo e diversificado. Tais características estão em consonância com o que dizem Leandro, Weissheimer e Cooper (2013), ao salientarem que, ao trabalharem colaborativamente, os aprendizes são levados a refletir sobre o processo de (re)construção textual e priorizarem, assim, a orientação para o processo, com o produto final no segundo plano, livres da angústia de produzir um texto pronto já no início do processo.

Com o auxílio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e, principalmente, com os recursos trazidos pela *World Wide Web*, as práticas de EC puderam ser aperfeiçoadas. A tecnologia *wiki* é um exemplo de EC com tecnologias digitais. Segundo Paiva (2014), *wiki* é um sistema de produção colaborativa de textos, em ambiente *web*, de forma cumulativa, ou seja, permite que diferentes autores participem do processo de criação dos textos, cujas edições podem ser alteradas e expandidas pelos usuários. A *Wikipédia*, famosa enciclopédia colaborativa, é um exemplo de plataforma *wiki* conhecida e muito acessada. Aqui, propomos uma aproximação entre o modo de produção de *fanfictions* e a EC. Dessa forma, tomamos a taxonomia proposta por P. Lowry, Curtis e M. Lowry (2004), que, com base nos trabalhos de Horton e outros (1991), propõem uma classificação dos possíveis processos de EC, em quatro eixos principais: Múltiplas Atividades de EC, Estratégias de EC, Papéis dos Participantes e Modos de EC.

As Múltiplas Atividades de EC são as que ocorrem durante o processo de elaboração de um texto em grupo. Elas perpassam desde a escolha do gênero e a coleta de informação sobre o que será escrito até a avaliação final do texto pelo grupo. Os autores ressaltam que essas atividades envolvem outras subdivisões, como rascunho, *brainstorming*, revisões iniciais, etc. As Estratégias de EC dizem respeito às formas como cada equipe decide conduzir a escrita, sendo as mais comuns:

Group single-author writing: uma única pessoa é responsável por escrever pelo grupo; comumente usada quando há um consenso entre os participantes sobre o que será escrito.

Sequential writing: cada membro do grupo escreve suas contribuições; alguém começa o texto e os outros inserem suas contribuições, até chegarem a um texto final, podendo haver falta de consenso sobre o que cada um escreveu e sobreposição de textos dos participantes subsequentes.

Parallel writing: o grupo divide o trabalho de escrita em unidades, para que cada membro trabalhe em paralelo, diferentemente da escrita em sequência, na qual os membros do grupo aguardam um texto inicial para dar sequência. Há maior autonomia dos participantes e, se for executada em conjunto com as ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona existentes atualmente, os problemas de comunicação podem ser evitados.

Reactive writing: o texto a ser redigido é criado em tempo real e os participantes vão reagindo e editando o documento, de acordo com as contribuições que inserem no documento. Não há planejamento prévio e nem coordenação explícita. Pode envolver consenso, contradição, disputa e reflexão na elaboração do texto. São vantagens desse tipo a livre expressão por meio de um

consenso construído e a criatividade gerada. As desvantagens são ausência de coordenação dos participantes e falta de consenso. O número de participantes nessa estratégia deve ser reduzido.

No processo de EC, de acordo com a taxonomia, tem-se vários papéis na escrita colaborativa, sendo os mais comuns: escritor (pode ser singular ou múltiplo e fica responsável por escrever o documento); consultor (fornece conteúdo para a escrita, mas não tem responsabilidade sobre a produção do conteúdo, sendo geralmente externo ao grupo); editor (tem responsabilidade sobre a produção e pode fazer alterações tanto de conteúdo, quanto de estilo); revisor (revisa o conteúdo e fornece *feedbacks* pontuais, podendo ser externo ao grupo); líder (deve fazer parte da equipe e participar completamente dos processos de revisão e planejamento); facilitador (conduz o grupo em processos apropriados, mas não dá retorno em relação ao conteúdo que o grupo está desenvolvendo, é externo ao grupo).

Em relação aos Modos de EC, temos quatro. Dependendo do local, do tempo, da proximidade e da sincronia com que as atividades são executadas, pode existir diferença no tipo de relação entre os participantes. Os quatro modos de EC podem influenciar ainda no que Moll (1996) chama de “consciência de grupo”, que é experienciada por cada membro que compõe a equipe. Cada indivíduo desenvolve sua consciência de grupo ao compreender suas atividades com base na compreensão das atividades dos outros membros, assim, à medida que os modos de escrita colaborativa se alteram, a consciência de grupo também se altera.

Tomando como norte a taxonomia de P. Lowry, Curtis e M. Lowry (2004), é possível compreender que, nos processos de produção das *fanfictions*, as estratégias, os modos de produção, os papéis dos participantes e as atividades de escrita se misturam. Tal mistura não é prejudicial, no contexto de circulação dessas histórias ficcionais, tendo em vista que o próprio ambiente de circulação e as regras definidas pela comunidade que movimenta as *fanfictions* fazem parte de uma cultura mais fluida.

3 Uma transposição para as práticas escolares e um percurso metodológico

A produção de *fanfictions* tem forte relação com a EC. O que objetivamos aqui é criar uma oportunidade de escrita que possa transpor aspectos de uma prática *on-line* para o contexto escolar, levando em consideração as diferenças marcantes entre os dois cenários e tendo em mente que o que ocorre no ciberespaço pertence a esse ambiente e não pode ser transposto de forma exata para a sala de aula. Sendo assim, a artificialização de algumas práticas deve ser compreendida. Uma literatura que defende essa ideia entende as linguagens híbridas, os hipertextos e as interações que ocorrem no ciberespaço como potencializadores do ensino e da aprendizagem. Carvalho (2015) afirma que, dependendo da forma como os recursos são explorados, podem constituir um excelente meio para o desenvolvimento de diversas atividades. Isso condiz com o que Costa e Carvalho (2006) enfatizam, ao mencionarem a importância de se aproveitar o potencial que o computador e as novas tecnologias de informação e comunicação encerram, em termos de estímulo e suporte de aprendizagem. Práticas coletivas, como as de EC, são possibilidades de realizar tais encaminhamentos pedagógicos. Nesse sentido, Santana (2007) e Corcelles e outros (2017) afirmam que as práticas de EC assumem papel muito importante no desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes, nos vários níveis de ensino.

Pesquisas como a de Carvalho (2015), que teve o objetivo de elaborar um texto colaborativo em um ambiente virtual na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, evidenciam o potencial das estratégias de EC no Ensino Superior e alertam também para os seus limites. Segundo a pesquisadora, “ao realizar atividades com essas características, é perceptível a dificuldade de se trabalhar dentro de uma perspectiva dialógica” (CARVALHO, 2015, p. 7), mas que esse tipo de perspectiva é importante

porque permite que os alunos, juntamente com o professor, tenham contato com novos modos de produzir textos.

O objetivo da pesquisa que ora relatamos, como já explicitado, foi experimentar em sala de aula uma dinâmica de EC inspirada nos processos de produção de *fanfiction* e verificar como ela pode contribuir para o desenvolvimento de textos do gênero conto literário, em especial com alunos de Letras. Eram profundos nosso interesse pelo universo das *fanfictions* e o desejo de estreitar dois contextos: o acadêmico e o de circulação das ficções de fã.

Leitura e escrita, bem como os processos de produção textual legitimados e realizados nas escolas de Educação Básica, e que se perpetuam no Ensino Superior, estão ligados a uma cultura tradicional, de práticas individuais (FARACO, 2009). O caráter colaborativo dos textos de *fanfiction* e as práticas de edição dos *ficwriters*,² em que há um interlocutor que se interessa e dialoga com o outro, foram pontos de destaque no contexto da sala de aula empírica em que nos envolvemos. Buscamos, com este estudo de cunho qualitativo, uma forma de ressignificar posturas de produtores de textos, além do empoderamento dos sujeitos que se envolvem com tais atividades em sala de aula, favorecendo que participem de eventos de letramento cada vez mais elaborados. Repensar leitura e escrita, bem como a cultura fã, sob essa perspectiva, é também situar o letramento como parte de processos sociais mais amplos, nos quais a participação dos sujeitos no coletivo molda suas próprias estratégias e formas de produção, já que não basta saber ler e escrever, é preciso criticar o que se está lendo e reagir, na linguagem.

A dinâmica de EC proposta por esta investigação foi realizada em uma turma do curso de Letras de uma instituição pública federal de Belo Horizonte. Participaram nove alunos que cursavam uma disciplina optativa dedicada à discussão sobre tecnologias digitais, todos na etapa final da graduação. A maioria dos estudantes trabalhava durante o dia e estudava no período noturno. No início do curso, as aulas aconteciam em uma sala com lousa e carteiras. A segunda metade da disciplina aconteceu em laboratório de informática, o que nos deu suporte para o desenvolvimento das atividades.

O perfil dos estudantes era muito heterogêneo: tinham idades entre 23 e 53 anos e desempenhavam atividades remuneradas variadas. A maior parte já tinha a experiência de escrever textos literários e de outros gêneros além do conto, mas não de forma colaborativa. Apenas um dos alunos tinha vasta experiência com a escrita de textos literários. Todos demonstravam ter noção sobre algumas características do conto e conheciam autores renomados. Três estudantes já conheciam as *fanfictions*, bem como seus modos de produção, apesar de nunca terem escrito ou colaborado na criação de uma. Os demais não conheciam os modos de produção de escrever histórias ficcionais na internet.

A dinâmica de EC foi realizada por meio do Google Docs, mais especificamente do aplicativo Word Online, e Google Drive, serviço de armazenamento e sincronização de arquivos. Ribeiro (2011), ao fazer considerações sobre a EC e a ferramenta Google Docs, menciona que usá-la faz com que o escrever colaborativamente seja realizado com mais flexibilidade e controle sobre os processos de escrita, pois estes ficam mais visíveis e passíveis de acompanhamento. Discussões coletivas em grupo também fizeram parte de nossa dinâmica, oportunizando uma aproximação ao que de fato ocorre nos *fandoms*. Como forma de registrar impressões durante as discussões em grupo, um diário de campo foi por nós produzido durante as aulas.

Os repositórios mais populares de *fanfictions* foram adaptados para a sala de aula, sendo substituídos pelo Google Drive. Os ambientes de revisão dos textos e a realização da primeira *betagem* das narrativas foram reunidos na ferramenta Google Docs. As interações coletivas entre os fãs, após a publicação dos textos, tomaram a forma de rodas de discussão em sala de aula. A dinâmica teve início com cada estudante escrevendo um conto e compartilhando-o no Google Drive. Os textos poderiam estar “concluídos” ou não. Após esse primeiro passo, todos deveriam ler os contos e escolher um para

² Termo usado para se referir aos escritores de *fanfictions*.

desempenhar a função de leitor *beta*, ou seja, primeiro interlocutor da narrativa. Isso poderia ser feito de forma assíncrona.

Os alunos não foram orientados em relação ao tipo de intervenção que deveria ser realizada. Apresentamos apenas as ferramentas e o objetivo da dinâmica: construir os contos de forma colaborativa. Após a escolha do texto, o leitor *beta* foi de fato “betar” o conto, usando os recursos do Google Docs para comentar e sugerir modificações. Os autores, posteriormente, decidiriam quais modificações acatar até a última fase do processo.

Após os *betas* realizarem a primeira *betagem*, foram feitas discussões em grupo. Assim, dois ou três contos foram selecionados por aula, foram lidos previamente por todos, que poderiam fazer novas intervenções, de qualquer natureza, mas que deveriam ser expostas apenas no momento da discussão em sala. Assim, cada aluno fez sugestões, opinou e betou novamente os contos. Só após a discussão é que os autores puderam de fato entregar as “versões finais”.

4 Dos resultados da dinâmica com contos e escrita colaborativa

Emergiram das produções colaborativas três categorias de intervenções textuais: textual, enredo e composicional. Foram elas que empregamos para a análise dos contos dos participantes do curso de Letras.

A intervenção “textual” é aquela geralmente relacionada à aplicação da gramática normativa. A categoria “enredo” é uma intervenção no conteúdo ou rumo da narrativa. A “composicional” toca elementos que compõem o gênero discursivo conto. O Quadro 1 mostra os resultados das intervenções nos textos, por categoria. Ao todo, 131 intervenções foram computadas, considerando que cada comentário, dica ou revisão feita pelo leitor *beta*, no segundo estágio da dinâmica, constitui-se como um dado para a construção deste quadro.

Quadro 1 - Categorias de intervenção

Categoria da intervenção	Número de intervenções realizadas
Textual	106
Enredo	5
Composicional	20
Total	131

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Vejamos um exemplo típico das ocorrências durante o processo de EC proposto aos estudantes:

Primeira versão

Após formar em história, a moça passou a trabalhar em um museu e depois de três anos trabalhando lá, uma inquietação começava a se formar em seu interior. Talvez fosse aquele quadro.

Em um verão muito quente, o museu recebeu uma exposição de obras surrealistas, como curadora Laura passava grande parte do tempo com as obras. Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A *Galarina*.

Intervenção

Após formar em história, a moça passou a trabalhar em um museu. Três anos se passaram e e depois de três anos trabalhando lá, uma inquietação começava a se formar em seu interior. Talvez fosse aquele quadro.

Em um verão muito quente, o museu recebeu uma exposição de obras surrealistas. Como, como curadora, Laura passava grande parte do tempo com as obras. Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A *Galarina*.

Versão final

Após formar em história, a moça passou a trabalhar em um museu. Três anos se passaram e uma inquietação começava a se formar em seu interior. Talvez fosse aquele quadro.

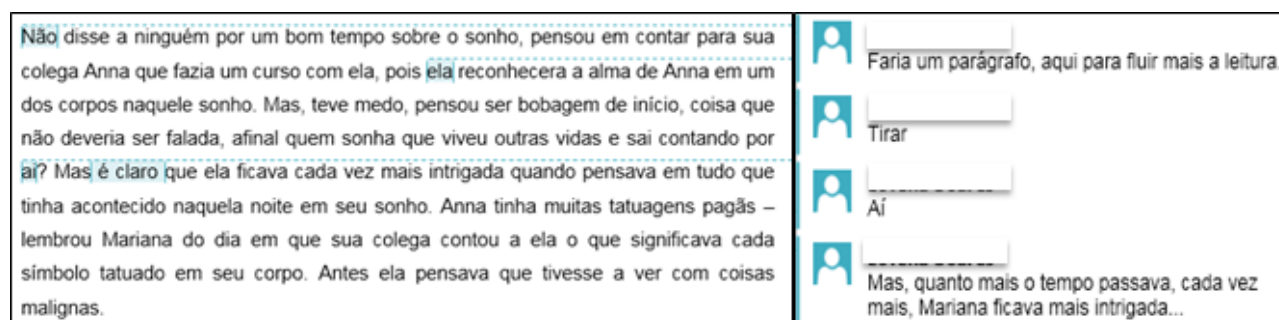
Em um verão muito quente, o museu recebeu uma exposição de obras surrealistas. Como curadora, Laura passava grande parte do tempo com as obras. Dentre os vários pintores, estava Salvador Dalí, não que esse fato fosse importante pra ela, mas um quadro em particular lhe chamara a atenção. A *Galarina*.

Fonte: *Screenshots da interface.*

No exemplo, o leitor *beta* utilizou a ferramenta de revisão do Word para intervir, sendo a primeira e a segunda intervenções de tipo textual. As sugestões não alteram significativamente o sentido, mas foram acatadas pelo autor. Em outras intervenções, também há sugestões textuais, principalmente quanto à pontuação. Todos os casos mostram o predomínio de intervenções textuais, que ora higienizam, ora acrescentam expressões que não modificam a ordem nem o rumo dos acontecimentos.

Além das intervenções puramente textuais, há as de enredo e composicionais. Um exemplo é quando os *betas* sugerem que o autor seja mais claro em relação ao tempo durante o qual os acontecimentos se desenrolam na narrativa. Essa intervenção é realizada por meio de um comentário sobre a problemática do texto e revela também que o leitor *beta* busca um diálogo com autor. É apontado, por exemplo, o excesso de personagens na história.

O recurso do comentário também foi usado para realizar intervenções, como se pode verificar a seguir.



Fonte: *Screenshot da interface.*

Nesta etapa da dinâmica, os *beta* leitores se preocuparam muito mais com os aspectos linguísticos e formais do que com outros. Apesar de usarem ferramentas que propiciam intervenções diversificadas nos textos, como os comentários, houve predomínio do uso da ferramenta de revisão, o que reforça o caráter de intervenções puramente gramaticais. Apesar de não termos solicitado que os participantes fizessem esse tipo de correção, a intervenção e, de certo modo, a colaboração na narrativa do outro

foram compreendidas dessa forma pela maioria. Isso pode ser explicado por uma prática, muito presente na Educação Básica, segundo a qual intervir em um texto é revisá-lo gramaticalmente, e não operar em outras dimensões. Embora isso tenha importância, é pouco, se comparado a aspectos como seleção vocabular, coesão e coerência discursivas (FERRAREZI, 2015). Quando passamos a examinar versões dos contos na íntegra, pudemos averiguar de que forma a etapa de discussão em grupo colaborou para o progresso de escrita dos contos. Os textos não serão disponibilizados aqui em razão do espaço deste artigo, mas pensamos que nosso relato possa dar uma boa ideia das ocorrências analisadas.

O conto “A 23ª geração da família Von Doellinger” era a história de um casal prestes a ter o primeiro filho. A narrativa cria suspense, quando um tio do casal questiona o sexo da criança, insinuando algo de errado com o bebê. Depois disso, o casal se muda para a Finlândia, e o parto acontece. Então, o foco se volta para o nascimento, e o conto termina deixando a dúvida sobre o sexo do bebê que nasceu naquele dia. Esse foi o conto eleito para a primeira discussão em grupo. Em sua segunda versão, ele ainda não tinha um título, então os alunos sugeriram um. Caroline,³ a autora principal, anotou todas as sugestões. Depois disso, os estudantes quiseram saber sobre o sexo do narrador, que também é personagem da história. Esse tópico abriu espaço para uma discussão sobre como a autora deixou de marcar questões de gênero. Fizeram uma segunda leitura do conto, dessa vez procurando indícios que dessem respaldo à afirmação da neutralidade do narrador-personagem. Tal discussão durou alguns minutos, e os alunos concordaram que, ao finalizar a escrita, essa incógnita deveria ser mantida. Para finalizar a discussão, Lori ponderou: “Acho que esse conto merecia um final diferente”. Caroline concordou e disse que iria reescrever o final da história.

As contribuições dos alunos na terceira etapa da dinâmica ultrapassaram os limites das intervenções gramaticais presentes na primeira *betagem*, feita individualmente. É interessante observar como o foco das intervenções mudou, no momento das discussões em grupo. O debate, inclusive sobre o sexo de personagens, instigou os alunos, e cada um queria dar sua opinião.

“A GaLarina”, título do segundo conto, é sobre Laura, uma historiadora recém-formada que trabalha como curadora em um museu. A história narra um momento melancólico da protagonista, que se sente estagnada na vida, sem forças para sair da rotina. Esse quadro de melancolia se agrava com a chegada de obras surrealistas no museu e, mais especificamente, de um quadro de Salvador Dalí. Os acontecimentos que se seguem giram em torno da relação entre Laura e a obra. O conto se encaminha para o fim descrevendo a forma como Laura resolve o drama: “Em um ato súbito e definitivo, começou a rasgar a pintura e comê-la. Não havia outra solução, estava sendo sugada.”

O conto “A GaLarina” chegou pela metade na terceira etapa da dinâmica, propiciando que a discussão girasse em torno da sua continuação. Os participantes faziam sugestões como “Ela poderia se apaixonar pelo quadro” ou “O que vocês acham de continuar com esse tom de mistério?”. Ficaram interessados pelo tema, mas a autora não deu muitos *feedbacks* em relação às sugestões. Na discussão desse conto, foi possível perceber também que as intervenções relacionadas a aspectos meramente gramaticais foram deixadas de lado. O movimento de discutir e acrescentar trechos ao conto partiu da turma, e não da primeira autora. Apesar do pouco interesse da autora principal, os alunos não deixaram de discutir o texto e tomaram para si a responsabilidade de finalizá-lo. Embora tivessem em mente que somente a autora poderia continuar a escrita, o consenso do que deveria ser escrito foi proposto pelo grupo, e a autora apenas seguiu o direcionamento. Esse tipo de interação se assemelha à estratégia descrita por P. Lowry, Curtis e M. Lowry (2004) como *group single-author writing*, quando uma única pessoa é responsável por escrever em nome do grupo.

“A encomenda”, terceiro conto compartilhado, é sobre Isabel, uma mulher de 27 anos, empreendedora e destemida. Em uma noite, durante uma conversa entre amigos, surge a

3 Por cuidados éticos, os nomes dos sujeitos são fictícios e foram sugeridos pelos próprios alunos.

oportunidade de ela expandir seus serviços *on-line* para Portugal. Depois de muito hesitar, ela decide partir. Porém, chegando a Lisboa, Isabel é abordada no aeroporto por policiais. Eles alegam que há algo errado em sua mala e que ela está envolvida com o tráfico internacional de drogas. O conto chega ao fim com Isabel sendo algemada e levada para uma viatura. A história deixa várias dúvidas no ar, principalmente em relação aos “negócios” com que a protagonista trabalhava.

A segunda versão do conto chegou à discussão em grupo cheia de lacunas. A autora estava muito empolgada em compartilhar o que já havia escrito e constantemente lançava perguntas para a turma. Vários detalhes de enredo foram acrescentados. A autora esperava pelas sugestões dos colegas. O movimento de discussão foi o inverso do conto de número 2. Notadamente, quem comandou a discussão foi a autora. Apesar de não sugerir nada, ela fazia, por meio de perguntas, com que os colegas participassem.

O quarto conto, “Desejar, acreditar, realizar”, narra a história de cinco crianças pequenas que encontram um poço dos desejos. Cada uma delas faz um desejo e todos vão embora. No dia seguinte, ao voltarem, percebem que o poço havia sumido. Anos mais tarde, os amigos o reencontram no mesmo lugar. Quase todos fazem novos desejos, que são atendidos, e, com isso, o conto se encerra. Essa narrativa já chegou “finalizada” para a terceira etapa da dinâmica. O autor abriu a discussão relatando como foi o processo de escrita, em que se inspirou e por que pensou em escrever a história. Os colegas não discutiram questões temáticas, mas houve algumas intervenções linguísticas. O autor estava engajado e interessado, mas o grupo, não. O assunto não pareceu despertar tanto interesse, e isso fez com que a turma deixasse de alimentar a discussão.

O conto “Ponteiros Banzeiros: eiras, beiras” remeteu a lembranças amorosas embaraçadas pela desilusão ou pela esperança do reencontro. O autor, com muita destreza, fez contrapontos entre a leveza do momento e o peso do passado. A discussão sobre o texto, no entanto, foi muito truncada. A linguagem usada pelo autor dificultou o entendimento sobre o conteúdo. Nenhuma intervenção ocorreu. O autor do conto, por ser tímido, não se abriu e não deu muitos detalhes sobre sua composição. O leitor *beta*, no momento da discussão, relatou que encontrou dificuldades de vocabulário, e o restante da turma ficou dividida entre aqueles que defendiam uma “escrita mais inteligível” e aqueles que defendiam a ideia de que o conto completava o sentimento de inquietação e complexidade que o personagem parecia vivenciar. Ao final, os alunos entraram em um consenso e ficou decidido que o conto iria permanecer com a mesma linguagem.

Essa segunda sessão de análises nos revelou aspectos contrários aos presentes na primeira etapa da dinâmica. As discussões em grupo propiciaram um tipo de interação bem diferente da que ocorreu na etapa em que os leitores *beta* entrevistaram no texto de forma individual. Assim como as coordenadas dadas na primeira etapa, o propósito da segunda etapa da dinâmica também era de intervir no texto do colega, na intenção de melhorá-lo e dar continuidade à escrita, se fosse o caso. Com base no que ocorreu durante as discussões em grupo, notamos que o número de intervenções que priorizam os aspectos de enredo superou consideravelmente o de intervenções de caráter puramente gramatical, o que nos leva a crer que são tipos de intervenções que se complementam, sendo que ambas favorecem o processo de construção dos textos.

O gênero conto literário foi um disparador interessante e que motivou os alunos a participarem da dinâmica, porém não foi eficaz o bastante, em alguns casos, para manter o interesse dos alunos até o fim do processo. Uma estratégia interessante para esse tipo de dinâmica pode ser realizar a escolha das temáticas em grupo, antes de começar o processo de escrita, para que haja interação efetiva, durante todo o processo, devido à existência de consenso desde o início do trabalho (LOWRY, P.; CURTIS; LOWRY, M., 2004).

5 Percepções dos produtores de texto sobre a escrita colaborativa

Aqui discutiremos as respostas dos participantes a um questionário, aplicado ao final da dinâmica, cujo objetivo foi investigar a percepção deles em relação ao processo de EC. Todos os respondentes sinalizaram como positivo o fato de terem recebido retorno sobre sua produção, e isso também foi apontado como fator de estímulo para que o texto fosse desenvolvido. Discutir as ideias com o grupo foi considerado divertido e proveitoso, e o dinamismo da proposta de atividade foi visto como algo que estimula a habilidade de escrever, de acordo com um respondente: “Foi muito divertido e proveitoso discutir as demais ideias do grupo. Cada um com uma ideia diferente, contribuições diversas e certamente um ambiente leve e divertido. Cada história ali, que poderia ser individual, se tornou um trabalho do grupo, de certa forma” A discussão foi vista como a etapa mais significativa do processo. A oportunidade de expor dúvidas e opiniões e ouvir o que os colegas tinham a dizer foi apontada como fator positivo, conforme a afirmação de outro respondente: “Me ajudou a não ter medo do que os outros vão dizer sobre o que vc escreve, sendo bom, ou ruim, mas sempre será construtivo”

Quanto aos critérios utilizados para escolher um conto a ser *betado*, os participantes ficaram divididos entre selecionar pela temática ou pelo grau de proximidade com o autor do texto. Eles também foram solicitados a responder sobre as contribuições feitas pelo leitor *beta*, que lhes pareceram sempre pertinentes e aceitáveis. Outras percepções advieram da experiência de compartilhar e comentar textos em processo, de modo geral de maneira positiva. Disse uma estudante: “Me senti empoderada para escrever mais” Enquanto outro respondeu: “Percebi que tenho muito apego às minhas criações e, por vezes, fica difícil não levar para o lado pessoal, rs. Mas é algo a ser trabalhado, porque o texto só melhora”. A consciência de grupo, um dos pilares da escrita de *fanfictions*, foi, de certa forma, apropriada pelos participantes. Assim como nos textos que fazem parte de *fandoms*, discutir os contos literários colaborativamente gerou um sentimento de pertencimento.

Finalmente...

Tendo em mente que o trabalho com a produção escrita é algo vivido por professores desde a Educação Básica até o Ensino Superior, acreditamos ser necessário refletir sobre possíveis alternativas para o engajamento dos autores na produção textual. Em que sentido as *fanfictions* e seus processos de produção, sempre muito vibrantes e produtores, poderiam contribuir para a escrita em ambiente acadêmico? Pesquisas como as de Paris (2016) e Alves (2015) relatam a utilização de *fanfiction* em sala de aula para discutir questões relativas à descrição de práticas de letramento dos jovens. Ao lançar um olhar sobre esses estudos, percebe-se que o engajamento na produção de textos nesses ambientes ocorre, principalmente, porque os envolvidos compartilham os mesmos assuntos e gostos, a ponto de se sentirem motivados a escrever e ler juntos. É possível perceber então que, tanto na sala de aula da pesquisadora quanto nos *fandoms*, há afinidades que motivam a escrita.

No decorrer de nossa pesquisa, aproximamo-nos ainda mais do universo plural e, por vezes, confuso de escrita de textos ficcionais feita por fãs, processo que se reconfigura continuamente. Essa aproximação reforçou ainda mais nossa noção de que o escrever e o publicar *fanfictions* merece estudo, e que o campo educacional tem muito a ganhar com as descobertas provenientes das pesquisas feitas nessa área, já que os sujeitos precisam se engajar em eventos de letramento cada vez mais modernos e diversificados, novos em relação às práticas institucionalizadas.

Nossa intenção de contribuir para essa aproximação envolveu uma proposta de EC inspirada em processos existentes no universo das *fanfictions*, tendo em vista que a complexidade da EC se manifesta nas complexidades sociais, intelectuais e de procedimento (LOWRY, P.; CURTIS;

LOWRY, M., 2004). Assim sendo, ao analisar os textos produzidos colaborativamente e os processos de escrita dos alunos, foi possível, num primeiro momento, evidenciar o predomínio de intervenções de caráter textual/gramatical por parte dos *beta* leitores, enquanto, na segunda etapa da dinâmica, os participantes *betaram* os textos oralmente e colaboraram mais profundamente para o progresso de escrita dos contos.

As análises das respostas ao questionário demonstraram que a interação foi um aspecto bem avaliado pelos sujeitos. Também é possível dizer que a dinâmica de EC foi uma experiência positiva para a maioria deles, que, em geral, atuaram num esquema de *group single-author writing* (LOWRY, P.; CURTIS; LOWRY, M., 2004). É importante destacar que o estudo apresenta suas limitações, tanto porque não propõe outras estratégias de EC, quanto porque o assunto de cada conto influenciou na forma como a discussão em grupo ocorreu. Acreditamos, a partir disso, que escolher as temáticas previamente pode ser mais produtivo. São alinhamentos sempre possíveis, quando estamos abertos à reconfiguração dos processos e a elementos que só podemos verificar *ad hoc*.

Cremos que os resultados obtidos permitem uma reorganização da taxonomia de P. Lowry, Curtis e M. Lowry (2004) quanto aos papéis de escritor, consultor, editor, revisor, líder do grupo e facilitador, em contexto de *fanficwriting*. O leitor *beta* é um participante das comunidades de *fanfictions* que merece seu posto entre os categorizados nas atividades que envolvam a EC, mas com uma atuação muito mais fluida e múltipla, conforme a necessidade das etapas de produção do texto. Ademais, acreditamos que o estudo aqui relatado reúne elementos que podem contribuir para que professores e alunos se sintam motivados a repensar o modo como trabalham com a escrita, na sala de aula ou fora dela, e dar espaço para novos modos de produção textual que surgem em contextos como o das *fanfictions*. Consideramos possível aplicar a dinâmica elaborada aqui na produção de outros gêneros textuais, de forma que os envolvidos se sintam protagonistas, motivados e, acima de tudo, que façam da competência de escrever combustível para transformar suas vidas.

Referências

- ALMEIDA, Mariana Rodrigues Montenegro de *et al.* **Self-publishing como escolha ativa**: como o *marketing* de *e-books* é desenvolvido nesse cenário. 2016. 57 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.
- ALVES, Waldinéia Lemes da Cruz. **Letr@mento no universo fanfiction**: do impresso à tela. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.
- CARVALHO, C. R. A escrita colaborativa no ensino superior. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Formação de Professores, Complexidade, Trabalho docente. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 10.345-10.355.
- CASTILHO, Wagner Francisco *et al.* **Escrita coletiva**: cabeças distantes, conhecimentos articulados. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** 2007.
- CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. O gênero digital *fanfiction* e a modernidade líquida. **Revista EducaOnline**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 104-118, 2016.
- CORCELLES, M. *et al.* Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante na revisión colaborativa: percepciones de los estudiantes. **Revista Signos**, Chile, v. 50, n. 95, p. 337-360, 2017.
- COSTA, Fernando Albuquerque; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *WebQuests*: oportunidades para alunos e professores. **Actas do Encontro sobre WebQuest**, p. 8-25, 2006.

- COSTA, M. J.; BULHÕES-CAMPOS, Jailma. Reflexões sobre a apropriação pedagógica do gênero digital Fanfiction para práticas de leitura e escrita, **A Palavrada**, Bragança, v. 4, p. 57, 2013.
- CRUZ, R. R. *Fanfiction*: impulsionando prática de leitura em tela e produção textual entre adolescentes. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO – multimodalidade e ensino. **Anais Eletrônicos**, Recife, p. 1-16, 2008.
- FARACO, C. A. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p 2-3.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. **São Paulo. Parábola Editorial**, 2015. 224 p.
- GEE, J. P. The new literacy studies: from “socially situated” to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.
- GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. **Computers in Entertainment (CIE)**, University of Wisconsin-Madison, v. 1, n. 1, p. 20-20, 2003.
- JENKINS, Henry. **Textual poachers**: studies in culture and communication. Abingdon-Onthames: Routledge, 1992.
- JENKINS, Henry. **Invasores do texto**: fãs e cultura participativa. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2015.
- KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Studying new literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 58, n. 2, p. 97-101, 2014.
- LACERDA, Tiago de Oliveira. **Fanzines**: uma faceta da comunicação alternativa na cidade de Campina Grande. 2008. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2008.
- LANKSHEAR, C. Literacies studies in education. In: PETERS, M. (org.). **After the disciplines**: the emergence of cultural studies. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1999. p. 99-227.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Open University Press, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. 2. ed. Glasglow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader**. New York: Open University Press, 2011.
- LEANDRO, Diêgo Cesar; WEISSHEIMER, Janaína; COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em Inglês como Língua Adicional: produção *on-line* e presencial em contexto universitário. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 10, p. 1-18, 2013.
- LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.
- LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, Washington, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021943603259363>>. Acesso em: 2 out. 2017.
- MIRANDA, Fabiana Móes. *Fandom*: um novo sistema literário digital. In: FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo (org.). **Intersecções**: ciência e tecnologia, literatura e arte. Recife: Edufpe, 2009. p 1 -21.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NEVES, André de Jesus. A literatura marginal na internet: o fenômeno *fanfiction* como instrumento de

- disseminação e divulgação das/nas margens. **Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas, v. 1, p. 153-166, 2011.
- OLIVEIRA, C. F. A cultura de fãs e *fandom* como perspectiva das práticas participativas de consumo de mídia. In: BULHOES, M.; MORAIS, Osvando J. de. (org.). **Ciências da Comunicação: circularidades teóricas e práticas acadêmicas**. Sarapu, SP: OJM Casa Editoria, 2015. p. 630-655.
- PAIVA, F. A. Conclusões sobre propostas de escrita colaborativa em *wiki*. In: SIELP, 4., 2014, Uberlândia-MG. **Anais do SIELP**, 2014.
- PARIS, Larissa Giacometti. **Oficina de *fanfictions* na escola**: uma análise das práticas de revisão e reescrita. 2016. 125 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000967959>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.
- PIVA, Heidi Campana; AFFINI, Letícia Passos. Apontamentos sobre o conceito de *fanfiction*. In: X CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE MÍDIA CIDADÃ E V CONFERÊNCIA SUL-AMERICANA DE MÍDIA CIDADÃ UNESP, FAAC, Bauru-SP, 22-24 abr. 2015.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Escrita colaborativa mediada por computador: relato de caso no Brasil. In: LACO, Liliana; NATALE, Lucía; ÁVILA, Mónica (org.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 2011. v. 1. p. 209-216.
- SANTANA, Inácia. **A aprendizagem da escrita**: estudo sobre revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora, 2007.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia e seu uso na formação de professores

Eliane Gouvea Lousada*

Flavia Fazion**

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia (IS) e seu uso na formação de professores, além de propor uma reflexão sobre o interesse em estudar a função epistêmica (SCHNEUWLY, 2008; BLASER; LAMPRON; SIMARD-DUPUIS, 2015) da escrita como auxiliar do método da IS. Para tanto, analisamos os comentários escritos redigidos por professores que assistiram a um curso de pós-graduação sobre o trabalho docente e que vivenciaram o método da IS como uma maneira de ligar os saberes teóricos do curso à sua aplicação prática. Para atingir nossos objetivos, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade (CLOT, 1999; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2010; FAÏTA, 2004), acrescidos de conceitos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2008) para a compreensão do agir languageiro expresso nos textos produzidos pelos participantes. Na análise dos dados, percebemos que o professor, ao escrever o texto comentário enquanto escuta a IS, torna-se um outro para si mesmo, observando sua prática de um outro ponto de vista. Alguns índices linguísticos e os sentidos dos conteúdos enunciados permitem identificar esses momentos e, assim, contribuem para mostrar a função epistêmica da escrita no conhecimento de si como professor e de sua prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Instrução ao sócia (IS). Comentário escrito. Função epistêmica da escrita.

Le rôle du commentaire écrit dans la méthode de l’instruction au sosie et son utilisation dans la formation des enseignants

Résumé

L’objectif de cet article est de discuter le rôle du commentaire écrit dans la méthode de l’instruction au sosie (IS) et de son utilisation dans la formation des enseignants, ainsi que de proposer une réflexion sur l’intérêt à étudier la fonction épistémique (SCHNEUWLY, 2008; BLASER; LAMPRON; SIMARD-DUPUIS, 2015) de l’écriture en tant qu’appui à la méthode de l’instruction au sosie. Pour ce faire, nous avons analysé les commentaires écrits rédigés par des enseignants ayant suivi un cours de troisième cycle sur le travail d’enseignement et ayant expérimenté la méthode de l’IS comme moyen de relier les connaissances théoriques du cours à leur application pratique. Pour atteindre nos objectifs, nous nous sommes appuyées sur le cadre théorique et méthodologique de la Clinique de l’activité et de l’Ergonomie de l’activité (CLOT, 1999; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2010; FAÏTA, 2004), ainsi que sur les concepts de l’Interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999; 2008) pour la compréhension de l’agir langagier exprimé dans les textes produits par les participants. En analysant les données, nous avons constaté que l’enseignant, en écrivant le commentaire lors de l’écoute des instructions du sosie, devient un autre pour lui-même, observant sa pratique d’un autre point de vue. Certains indices linguistiques et la signification des contenus énoncés permettent d’identifier ces moments et contribuent ainsi à montrer la fonction épistémique de l’écriture dans la connaissance de soi en tant qu’enseignant et de sa pratique.

Recebido: 20/03/2019

Aceito: 19/07/2019

* Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

** Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Pós-doutoranda no Programa Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2018).

Introdução

Inúmeras das linhas teóricas que embasam o campo da formação docente têm se baseado no potencial das verbalizações sobre a atividade de trabalho dos professores como uma maneira de conscientizá-los sobre suas ações e contribuir para sua formação. É o caso dos trabalhos sobre o professor reflexivo, iniciados por Schön (1995; 2000) e seguidos por vários outros pesquisadores (ZEICHNER, 1993; LIBERALI, 1996), dos estudos sobre as narrativas de vida (CONNELLY; CLANDININ, 1995) e de tantos outros trabalhos com inspirações diversas. Nessa vertente, embora com objetivos, inspirações e pressupostos teórico-metodológicos bastante diversos, mais recentemente, encontramos os estudos que partem do vasto campo das Ciências do Trabalho (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002), que propõem o uso de diversos tipos de verbalizações sobre o trabalho aplicados à formação docente (MACHADO, 2004; LOUSADA, 2006; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011). Essas pesquisas partem do princípio de que a linguagem tem o poder de reconstruir as atividades vividas, por si ou por outros, no trabalho e sobre o trabalho docente, com o intuito de trazê-las para o plano consciente, buscando a transformação da ação. O estudo que apresentaremos neste artigo inscreve-se nessa corrente ao propor uma análise das verbalizações de professores sobre seu trabalho, procurando contribuir para a sua formação, partindo de pressupostos teórico-metodológicos propostos por algumas das vertentes que estudam o trabalho, tais como a Clínica da Atividade (CLOT, 1999; 2001a; 2010) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2002; 2004; SAUJAT, 2004; 2010).

Os dados que analisaremos provêm de um curso de pós-graduação intitulado “Analisar o trabalho educacional: uma abordagem a serviço do *métier*”, que teve por objetivo discutir o papel de algumas das vertentes das Ciências do Trabalho para a formação de professores. Com base nos estudos vygotskianos (1934/1997, 1925/2004) que ressaltam a importância da prática para a aprendizagem, o curso procurou colocar os pós-graduandos em situações em que tivessem que verbalizar sobre o trabalho, para que pudessem, de fato, experimentar os métodos propostos pela Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade. Dessa forma, os mestrandos e doutorandos não apenas estudaram do ponto de vista teórico os conceitos que embasam essas vertentes, mas também utilizaram alguns desses métodos para produzirem verbalizações sobre o seu trabalho. De forma específica, esses alunos vivenciaram o método da IS, proposto por Oddone e outros na década de 70 (ODDONE *et al.*, 1981) e retomado por Clot (2001b) a partir dos pressupostos da Clínica da Atividade. O método da IS prevê a criação de uma situação hipotética na qual o trabalhador é um “instrutor” que conta para um “sósia” sua jornada de trabalho, com o objetivo de que o trabalhador verbalize sobre seu trabalho. Reconstruído por Clot (2001b), o método prevê que se criem pequenos grupos de trabalhadores nos quais um deles é o instrutor e os outros são os sócias. Em um primeiro momento, trata-se de fazer a instrução e debater com os colegas sobre o trabalho. Em um segundo momento, a instrução e o debate, que foram gravados em áudio, são objeto de comentários escritos pelos participantes. Em um terceiro momento, os pequenos grupos se reúnem novamente para que os textos escritos sejam lidos e discutidos.

Neste artigo, são os comentários escritos pelos professores sobre o áudio gravado durante a IS que constituem nossos dados de análise. Nosso objetivo é justamente o de discutir o papel do comentário escrito no método da IS e seu uso na formação de professores. Essa escolha se justifica pelo fato de não haver muitos estudos sobre o papel desses comentários escritos na IS e também pelo interesse em estudar a função epistêmica (SCHNEUWLY, 2008; BLASER; LAMPRON; SIMARD-DUPUIS, 2015) da escrita como auxiliar do método da IS. Para tanto, apresentaremos uma análise dos textos-comentários escritos como uma das etapas do método da IS, aplicado no curso de pós-graduação, com o objetivo de criar um distanciamento em relação à prática docente que poderia contribuir para a reflexão sobre o trabalho de ensinar e que, nesse sentido, poderia ser um instrumento útil na formação

de professores. O objetivo específico é mostrar que a escrita, quando usada no âmbito da formação de professores e, sobretudo, quando é associada a métodos que valorizam a dimensão social da atividade de trabalho, pode ser um instrumento importante para criar um distanciamento de si que permite refletir sobre as ações.

Para atingir nossos objetivos, apoiamo-nos nos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade (CLOT, 1999; 2001a; 2010; AMIGUES, 2002; 2004; SAUJAT, 2004; 2010; FAÏTA, 2002; 2004), acrescidos de conceitos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) para a compreensão do agir linguageiro expresso nos textos produzidos pelos participantes, por meio do modelo de análise de textos. Nosso estudo faz parte das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq (LOUSADA, 2006; 2017; BUENO, 2007; DANTAS-LONGHI, 2017; MENEZES, 2015; SOARES, 2016; FAZION, 2016) no que diz respeito ao papel dos textos (orais ou escritos) para a formação de professores e, sobretudo, quanto ao papel da linguagem nos dispositivos de “análise das práticas” (BULEA; BRONCKART, 2010; YVON; SAUSSEZ, 2010) que contribuem para a formação de professores. Ele se diferencia de outras pesquisas que utilizam textos orais ou escritos com o objetivo de formação, pois considera o papel do coletivo e seu potencial no desenvolvimento dos professores; preocupa-se em dar voz aos professores em lugar de levá-los a pensar de uma determinada maneira; procura fazer com que a experiência vivida por cada um deles e pelos pares possa se tornar uma maneira de viver outras experiências (CLOT, 1999; 2001a).

1 Quadro teórico-metodológico

Há muito tempo duas preocupações têm acompanhado o homem: melhorar a eficiência do trabalho humano por um lado e, por outro, diminuir seu sofrimento no trabalho e prevenir riscos à saúde (LAVILLE, 2007). Nesse caminho surge, na década de 60, um projeto de ergonomia francófona cuja especificidade é a análise da atividade estudada em situação de trabalho. Dentre as várias correntes das chamadas Ciências do Trabalho que surgiram desde então, baseamo-nos na Clínica da Atividade (CLOT, 1999; 2001a), que tem por objetivo transformar as situações de trabalho, ampliando o poder de agir do trabalhador, e na Ergonomia da Atividade (FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), que tem por objetivo compreender a situação de trabalho docente, levando em conta todos os participantes envolvidos, e procura compreender os conflitos nessa situação de trabalho.

Para a ergonomia francófona clássica, no estudo sobre o trabalho humano, um dos conceitos principais é a distância entre a tarefa, que é o que deve ser feito (trabalho prescrito), e a atividade, o que se faz (intitulado trabalho real). Essa distância é natural e inevitável: para os ergonomistas, o trabalho real nunca é igual ao prescrito (GUÉRIN *et al.*, 2001).

Nesse quadro, surgem outras pesquisas, como, por exemplo, na vertente da Psicologia do Trabalho, os estudos de Clot (1999; 2001a). Para esse autor (CLOT, 1999; 2001a), o querido, o possível e o impossível fazem, tanto um como outro, parte do real do trabalho. Baseando-se nos estudos de Vygotski (1934/1997), para o qual o homem está cheio, a cada instante, de possibilidades de ação — ainda que apenas uma se realize — Clot (2001a) propõe a noção de “real da atividade”. De acordo com ele (CLOT, 2001a, p. 125), “o que se faz — e que podemos considerar como atividade realizada — é somente a atualização de uma das atividades realizáveis na situação na qual acontece”.¹ O autor explica que a distinção e as relações entre atividade realizada e real da atividade explicam o fato de a Clínica da Atividade se preocupar em realizar um estudo minucioso do que é feito pelos trabalhadores,

1 Tradução nossa, com base no original: "Ce qui se fait — et que l'on peut considérer comme l'activité réalisée — n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour."

com o interesse de lhes oferecer a possibilidade de um retorno ao real a partir do estranhamento sobre uma atividade realizada (CLOT, 2001a). Nessa perspectiva, Clot (1999; 2001a) propõe o termo “trabalho realizado”, já que o termo “real”, para ele, designa outro conceito, o de real da atividade.

Os estudos da Clínica da Atividade vão se concentrar, assim, em desenvolver métodos para reconstruir a experiência vivida, fazendo com que o “real da atividade”, que não pode ser apreendido na ação que se concretizou, já que muitas ações foram impedidas ou amputadas, possa emergir. Dessa forma, partindo do princípio vygotskiano de que a experiência vivida somente é acessível por meio de traços que precisam ser reconstruídos com a ajuda de métodos indiretos (VYGOTSKI, 1934/1997; 1925/2004), ou seja, que propõem organizar um redobramento da experiência vivida, alguns pesquisadores (CLOT, 2001a; FAÏTA; VIEIRA, 2003) propuseram métodos “indiretos” de intervenção nas situações de trabalho que visam a criar uma relação mediada do sujeito com sua atividade de trabalho por meio de verbalizações sobre a atividade. Por meio das verbalizações, a atividade é recriada, revivida em um outro contexto, permitindo que o indivíduo se torne um outro para si mesmo. É uma maneira de fazer emergir o real da atividade e fazer com que os trabalhadores ampliem seu poder de agir em relação a essas situações.

Um dos métodos que nos interessa particularmente neste estudo é a IS. Desenvolvido por Ivar Oddone no final dos anos 70, na Fiat, no contexto dos seminários de formação operária da Universidade de Torino (ODDONE *et al.*, 1981), o método foi adaptado por Clot (1999), no intuito de transformar as situações de trabalho. O “exercício” da IS implica um trabalho do coletivo do qual um voluntário recebe a seguinte instrução: “Suponha que sou seu sócia e que terei que te substituir em seu trabalho. Quais instruções você me daria para que ninguém percebesse essa substituição?”. A partir dessa instrução, o instrutor-trabalhador passa a contar para o sócia-interveniente todos os procedimentos necessários para a sua hipotética substituição. A instrução é gravada em áudio e, em seguida, em sua casa, o instrutor-trabalhador retoma os áudios, escolhe trechos para transcrever e produzir comentários por escrito. Após a produção dos comentários escritos, o grupo inicial se reúne novamente em um “retorno ao coletivo” em que cada instrutor traz os comentários escritos para debate. De acordo com Clot (2001b), esse procedimento possibilita a confrontação do sujeito consigo mesmo e com sua atividade em dois tempos. Em uma primeira fase, o sujeito se confronta consigo mesmo pela mediação da atividade do sócia. Na segunda, ele se confronta com os traços materializados na gravação da atividade de instrução, mediado por uma atividade de escrita que pode ser dirigida tanto ao sócia quanto ao grupo (CLOT, 2001b; SAUJAT, 2002). A atividade de escrita pode, então, tornar-se ponto de partida para uma outra história, já que o distanciamento possibilitado pela escrita pode fazer com que a experiência vivida, projetada na IS e revivida na leitura do comentário escrito, se torne a experiência de outro.

No campo da formação docente, o método da IS tem sido utilizado tanto para professores iniciantes (SAUJAT, 2004; SOARES, 2016) quanto mais experientes (MENEZES, 2015). Como aponta Saujat (2004, p. 6), ao procurar fazer com que o sócia aja de determinada forma para que ele realmente possa fazer a substituição, o professor iniciante descobre coisas novas em si mesmo. Trata-se de uma forma de perceber, por intermédio da atividade endereçada ao sócia, as escolhas que foram feitas e as que poderiam ter sido feitas, em outras palavras, o real da atividade. Para citar Clot (2001b, p. 9), ao se transformar em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam.² Nesse sentido, em seu primeiro momento, o método da IS permite o confronto com a própria atividade, sua reorganização pela linguagem, um distanciamento e a adoção de um outro ponto de vista em relação à atividade projetada e, em consequência, uma tomada de consciência que pode contribuir para sua modificação futura, ou, ao menos, a modificação da relação do sujeito com sua atividade.

2 "En se transformant en langage les activités se réorganisent et se modifient." (CLOT, 2001b).

Em seu segundo momento, em que o professor redige um comentário escrito sobre a própria atividade, o método da IS permite um outro distanciamento propiciado pela atividade de escrita. Na esteira de Saussez e Yvon (2014), podemos interpretar o papel da escrita da mesma forma que propõe Schneuwly (2008), ao desenvolver a ideia de que a relação com a escrita, quando a criança inicia sua aprendizagem na escola, permite ter acesso reflexivamente aos processos de controle de suas intenções e da forma de executá-las, em outras palavras, de controle de si. Schneuwly (2008, p. 113) afirma, também, que as unidades linguísticas mobilizadas na escrita contribuem para instaurar uma relação de distanciamento do texto, que demanda uma atitude voluntária e consciente. Para Chartrand, Blaser, Gagnon (2006, p. 277), a escrita solicita instâncias psicológicas de controle e de gestão da produção languageira que são mais complexas do que no oral, já que as exigências formais da escrita demandam uma maior abstração. Durante a escrita, o sujeito se vê privado das interações e tem que organizar sozinho sua produção languageira, o que demanda um trabalho cognitivo mais complexo (CHARTRAND; BLASER; GAGNON, 2006, p. 277).

Embora, em nosso caso, diferentemente do que relata Schneuwly (2008), trate-se de adultos que já dominam a atividade de escrita, levantamos a hipótese de que a mediação da escrita, por meio do texto-comentário redigido ao escutar sua instrução endereçada ao sócia, engaje o professor em formação em uma atividade heurística de descoberta e de tomada de consciência (ou de vivência de “estranhamentos”) em relação à sua prática. E, justamente, pelo fato de que a IS permite um terceiro momento, de debate com os pares do grupo inicial, ou seja, o “retorno ao coletivo”, sobre os estranhamentos causados pela escuta da IS e pelo comentário escrito, parece-nos que esse método é profícuo na formação de professores.

Antes de avançarmos para os aspectos contextuais, metodológicos e para as análises dos comentários escritos sobre a IS, parece-nos importante tecer dois comentários. O primeiro diz respeito ao método da IS como parte dos dispositivos de “análise das práticas” frequentes, há algumas décadas, na formação de professores em países francófonos. O segundo traz a questão do aspecto inovador da análise dos comentários escritos da IS.

Bulea e Bronckart (2010, p. 44) mencionam o fato de que, na atualidade, dois tipos de “engenharia didática” estão presentes na formação de professores. O primeiro é a já conhecida formação por transmissão de saberes, bastante corrente, a nosso ver, nos cursos de formação de professores no Brasil, quer seja em ambiente universitário (licenciatura) ou não. Ele ocorre, sobretudo, por meio de aulas, nas quais os conteúdos da Didática e da Pedagogia são transmitidos. O segundo, oriundo das Ciências do Trabalho, tem sido organizado a partir de dispositivos de análise das práticas, nos quais os (futuros) professores são confrontados, por meio de vídeos, áudios ou transcrições, a situações em que é possível ver o trabalho realizado por outros professores, ou o seu próprio trabalho. Para Bulea e Bronckart (2010, p. 44), esse dispositivo conduz a tomadas de consciência ou a relações de inteligibilidade de certas características do trabalho docente. No curso de pós-graduação cujos dados analisamos neste artigo, a preocupação era a de mostrar aos professores e pós-graduandos que o trabalho do professor podia ser considerado a partir de uma outra perspectiva, a do ensino como trabalho, e que, para tanto, os métodos da autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003) e IS podem ser utilizados. Dessa forma, os professores e pós-graduandos foram expostos a um dispositivo de análise das práticas, seja da prática de outros, quando analisamos autoconfrontações e instruções ao sócia vividas por outros, ou, ainda, pela IS vivenciada por eles próprios, na atividade executada em aula.

No caso da IS, como apontam Bulea e Bronckart (2010, p. 52), a atividade de trabalho é projetada em seus mínimos detalhes, abordando os modos de comportamento, as relações com os colegas e com a hierarquia, entre outros. A partir de uma “planificação” de um de seus momentos correntes de trabalho que ele tem que indicar a um substituto fictício, o professor toma consciência das propriedades efetivas ou possíveis de sua atividade de trabalho.

Nesse sentido, dando continuidade ao que propõem Bulea e Bronckart (2010), podemos considerar a IS no quadro dos dispositivos de análises das práticas nos quais os futuros professores são confrontados a suas situações reais de trabalho, à verbalização sobre a atividade, seja por escrito ou oralmente (BULEA; BRONCKART, 2010). Para Yvon e Saussez (2010, p. 211), a IS, ainda que proposta no quadro da psicologia do trabalho, pode fazer parte do dispositivo de análise das práticas de forma original, já que a atividade de trabalho visada é a cotidiana, em seu caráter trivial. Para eles (YVON; SAUSSEZ, 2010), a análise das práticas está normalmente centrada na transformação dos sujeitos por meio da análise do que é feito, e é por meio da linguagem que a atividade é identificada e interpretada. Trata-se, segundo esses autores, de um projeto de autoconhecimento (YVON; SAUSSEZ, 2010), que, geralmente, se organiza em três fases: uma fase descritiva, uma fase de questionamento e uma fase de interpretação (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 208). Ao analisar o que é feito em sua atividade profissional, a análise das práticas pode ser um instrumento de profissionalização, voltado para o indivíduo para o qual o grupo, ou seja, a dimensão coletiva, é um recurso (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 211).

Passemos a nosso segundo comentário, que diz respeito à proposta de análise do comentário escrito da IS. Apesar de sua longa história, que data dos anos 70, e dos frequentes usos e adaptações que têm sido feitos do método da IS por pesquisadores da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, poucos são os artigos que abordam o papel do comentário escrito, pois a maioria dos estudos focaliza os efeitos que a própria entrevista de IS causa nos sujeitos, ou seja, a análise das transcrições da IS. Com efeito, as pesquisas desenvolvidas e que já mencionamos (SAUJAT, 2004; CLOT, 2001b; MENEZES, 2015; SOARES, 2016) propuseram uma análise e interpretação das transcrições das entrevistas de IS. A nosso ver, o comentário escrito da IS tem uma função bastante importante e, por isso, deveria ser também objeto de análise. Como dissemos, é o caráter epistêmico da escrita que nos parece importante para a formação de professores. Segundo Blaser, Lampron, Simard-Dupuis (2015, p. 51), o potencial epistêmico da escrita favorece a apropriação do conhecimento e a construção dos saberes, tendo um potencial heurístico, já que propicia a descoberta e a criação. A seguir, veremos o contexto em que as ISs e os comentários escritos foram realizados, para, em seguida, mostrarmos as análises que realizamos dos comentários escritos, ressaltando seu papel para a formação dos pós-graduandos e professores.

2 Contexto do curso e utilização do método da instrução ao sócia

Os dados foram coletados em um curso de pós-graduação (Analisar o trabalho educacional: uma abordagem a serviço do *métier*) ministrado em 2017, do qual participaram 13 alunos, 11 regularmente matriculados e dois ouvintes. Todos os alunos estavam inscritos no mestrado ou no doutorado, mas eram professores, tendo diferentes experiências em ensino, e realizavam pesquisa na área.

O curso teve por objetivo propor uma reflexão sobre a formação para o trabalho de ensino, discutindo como as ferramentas de análise do trabalho, pertencentes ao quadro teórico da ergonomia da atividade, podem contribuir para isso. Ele visou a colocar em discussão a análise da atividade de ensino, a questão dos dilemas do trabalho de ensino, os métodos de compreensão, análise e transformação das situações de trabalho educacional, a transmissão de gestos profissionais, entre outros. Para tanto, o curso tomou por base os pressupostos teóricos e metodológicos da ergonomia da atividade dos profissionais da educação (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004) e da clínica da atividade (CLOT, 1999; 2001a). Em lugar de fornecer exemplos e ensinar modos de fazer

docentes, o curso buscou discutir o que os professores faziam em suas aulas, procurando colocar em diálogo diferentes maneiras de realizar o trabalho do professor. No curso, os alunos-professores “experimentaram” os métodos para melhor se apropriarem deles.

O curso contou com seis aulas de quatro horas, que combinaram formação teórica e prática. A parte prática consistiu na exposição dos pós-graduandos e professores dos métodos chamados indiretos, tais como autoconfrontação e IS, seja vivenciados por eles próprios ou pela observação das atividades de trabalho de outros professores, que era trazida para a aula. Por exemplo, os pós-graduandos e professores puderam ler a transcrição de uma entrevista de IS, discutir sobre o que observaram, antes de vivenciar o método por si mesmos. Tratou-se, assim, de um dispositivo de análise das práticas que foi combinado com a parte teórica característica de um curso de pós-graduação.

Sendo assim, na quarta aula do curso, foi colocado em prática o método da IS. Para tanto, foram formados quatro grupos, três com três participantes e um com quatro. Em cada grupo, foi escolhido um sócia e dois instrutores. No grupo de quatro, foram três instrutores. A recomendação dada foi: pensar em um dia típico e preciso de seu trabalho de professor e dar a instrução como se o sócia fosse substituí-lo naquele dia e com aquele grupo específico. O pós-graduando que assumiu a função de sócia deveria fazer perguntas de esclarecimento, procurando conhecer a atividade de trabalho em seus mínimos detalhes, para assegurar a substituição fictícia. Ele devia centrar suas perguntas no “como” e não no “por que”.

Durante a aula, os grupos iniciaram a instrução, da seguinte forma, nos diferentes grupos:

- Instrução do 1º professor-instrutor, com perguntas de esclarecimento do sócia (10 minutos)
- Instrução do 2º professor-instrutor, com perguntas de esclarecimento do sócia (10 minutos)
- No grupo de quatro pós-graduandos e professores, instrução do 3º professor, da mesma forma.
- Debate com os dois professores-instrutores e o sócia: cada professor tinha a oportunidade de discutir a atividade imaginada e relatada do outro (10 minutos).

Em cada grupo, os momentos de instrução e de debate foram gravados em áudio e os arquivos foram distribuídos entre os participantes dos respectivos grupos. Em casa, como tarefa para a aula seguinte, os alunos deveriam escutar o áudio com sua fala, observar os estranhamentos, questões e interpelações, escolhendo trechos e transcrevendo-os. Os trechos escolhidos deveriam constituir objeto de um comentário escrito e seriam trazidos para a discussão na aula seguinte.

Uma semana depois, fizemos o “retorno ao coletivo”, em que os mesmos grupos foram formados e o procedimento foi o seguinte:

- Leitura do 1º professor de seus comentários escritos sobre o trecho que causou estranhamento, interpelações, quando escutou a IS em casa.
- Todos no grupo fazem perguntas/comentários sobre o que ouviram (10 minutos).
- Perguntas do sócia (5 minutos).
- Leitura do 2º professor de seus comentários escritos sobre o trecho que causou estranhamento, interpelações, quando escutou a IS em casa.
- Todos no grupo fazem perguntas/comentários sobre o que ouviram (10 minutos).
- Perguntas do sócia (5 minutos).
- Repetição do procedimento no grupo de quatro pós-graduandos e professores.
- Discussão, debate com todos os membros do grupo sobre os comentários escritos, os estranhamentos (10 a 15 minutos).

Esse encontro também foi registrado em áudio, de modo que, no final, contamos com duas gravações em áudio de cada um dos quatro grupos e um total de nove comentários escritos (dois instrutores em cada um dos três grupos de três e três instrutores no grupo de quatro), disponibilizados pelos estudantes-professores que optaram por compartilhar seus textos com a professora-pesquisadora.

3 Seleção dos dados e procedimentos de análise

Para este artigo, selecionamos os comentários escritos por dois pós-graduandos-professores que estavam em grupos diferentes e que assumiram o papel de instrutores. Cabe ressaltar que esses dois comentários foram escolhidos, pois, justamente, nestes dois grupos, o método da IS pareceu ter tido maior impacto em sua experiência. Essa afirmação baseia-se em dois elementos: primeiramente, observamos, durante as ISs realizadas na aula, mudanças de atitude e de comportamento que fizeram com que os alunos acabassem comentando-os e verbalizando o impacto do método; em segundo lugar, na aula de encerramento do curso, foi proposta uma discussão sobre o uso dos métodos no curso, e esses dois grupos foram os que mais ressaltaram terem sido “afetados”, no sentido de Clot (2015), pelo método.

Dentro desses dois grupos, dois pós-graduandos apresentaram, no trabalho final, excertos de seus comentários escritos e, portanto, são esses os dados que traremos para a análise. A título de ilustração, traremos, também, algumas transcrições de uma IS, quando necessário, para explicar os dados e os conteúdos abordados. Abaixo, um quadro explica os dados que serão objeto de análise, atribuindo siglas ao que será analisado.

Quadro 1

Dados coletados	Grupo 1		Grupo 2	
	Instrutor 1 (I1)	Instrutor 2 (I2)	Instrutor 1 (I1)	Instrutor 2 (I2)
Instrução ao sôcia (IS) - transcrição do áudio		G1-IS		
Debate após a IS - transcrição do áudio				
Comentário escrito sobre a IS ou sobre o debate		G1-CE	G2-CE	
Retorno ao coletivo - transcrição do áudio				

Fonte: Dados coletados por uma das autoras.

Para analisar os dados, baseamo-nos em algumas categorias de análise do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Primeiramente, procuramos discutir o contexto de produção físico e socio subjetivo das entrevistas de IS e dos comentários escritos. Em seguida, concentramos nossas análises nos mecanismos enunciativos, a terceira camada da arquitetura textual, ou seja, das vozes e modalizações. Para a análise das vozes, baseamo-nos, também, em autores como Maingueneau (2001). De modo específico, procuramos observar as vozes e as modalizações, da seguinte forma:

- Análise das vozes: identificação dos dêiticos de pessoa empregados e a quem se referiam; sinais gráficos que indicavam presença de outras vozes; mudanças de sentido, deslocamentos na fala da mesma pessoa entre dois momentos diferentes.

- Análise das modalizações: identificação de verbos modais, advérbios, adjetivos que permitiram classificar os complexos modais em lógicos (certeza/incerteza), deônticos (deveres/permissões), apreciativos (julgamentos de valor) e pragmáticos (ações, intenções).

Fizemos, primeiramente, a identificação dos dêiticos de pessoa, sobretudo o uso de “eu” (*je*) ou “você” (*tu, vous*), procurando perceber quem enunciava a cada momento. Em seguida, procuramos perceber se, nos momentos de IS e do comentário escrito, os conteúdos veiculados coincidiam ou se havia deslocamentos, mudanças, entre os sentidos, no primeiro e no segundo momentos. Procuramos, também, identificar caracteres gráficos que indicavam inserção de outras vozes, como, por exemplo, no caso de metacomentários em negrito. Em ambos os casos, tanto de deslocamentos e mudanças de sentidos quanto nos metacomentários, consideramos que se tratava de outra voz que aparecia no momento da redação do texto escrito, que, embora se tratando da mesma pessoa física, no plano sociossubjetivo, já não se tratava do mesmo enunciador. Identificamos, assim, uma distância entre o enunciador da IS e o enunciador do comentário escrito, possibilitada pelo distanciamento no tempo, mas, sobretudo, pela própria atividade de escrita.

A análise das modalizações procurou dar apoio às outras análises, possibilitando chegar a nuances interpretativas sobre o papel dos comentários escritos no método da IS.

4 O que revelam os comentários escritos no método da instrução ao sósia

Antes de passarmos para as análises propriamente ditas dos comentários escritos, cabe tecer algumas considerações sobre o contexto em que as ISs e os textos comentários foram produzidos. Tratou-se, como dissemos, de um curso de pós-graduação em que os alunos eram todos professores e realizavam pesquisa na área. Eles haviam lido sobre o método da IS e outros métodos indiretos antes de vivenciá-los no curso. Por um lado, tratou-se de um “exercício”, o que talvez explique o fato de que dois grupos não tiveram os mesmos benefícios da vivência do método. Por outro lado, nos grupos que escolhemos para a análise, o método alcançou seu potencial, provavelmente por ter sido realizado dentro de um projeto que os pós-graduandos encararam como contribuindo para seu próprio autoconhecimento. Um dos fatores que contribuiu para isso foi o fato de que não havia nota nem obrigação de realizar a experiência com o método da IS.

No momento da IS, os pós-graduandos dirigiam-se a seu pequeno grupo de dois ou três colegas de profissão e de mestrado/doutorado. O professor da disciplina não representava um destinatário em si, pois, embora pudesse escutar as ISs, sabia-se que apenas alguns trechos seriam objeto de discussão na aula. Quanto ao comentário escrito, os pós-graduandos sabiam que os destinatários seriam seus colegas no pequeno grupo de três ou quatro e, de maneira incidental, o professor da disciplina e os participantes dos outros grupos.

Também sobre o contexto de produção, parece-nos importante destacar que houve três momentos de produção: o da IS, o do comentário escrito e o do retorno ao coletivo. Para efeitos de análise, consideramos que se tratava, em cada momento, do mesmo emissor, a mesma pessoa física, no entanto, eram enunciadores “diferentes”, pois já não tinham a mesma relação com o que estava sendo ou havia sido dito.

No excerto que analisaremos a seguir, apresentamos três momentos de distanciamento proporcionados pela IS realizada durante o curso de pós-graduação. Os pós-graduandos e professores

realizaram a transcrição de trechos de sua instrução e produziram o comentário por escrito para o retorno ao coletivo. Observamos, assim, um primeiro momento de distanciamento da atividade durante a instrução. Esse distanciamento é marcado pelo uso do “você”, uma vez que, para instruir o sócia, há o deslocamento de sua atividade da primeira para a segunda pessoa. Ele é importante para que o instrutor-professor possa ver sua atividade a partir do ponto de vista do outro:

Exemplo 1: “*Você* vai interfonar, de preferência chega 5 minutos antes, e aí *você* vai subir. Chegando no apartamento dela, *você* brinca um pouco com o cachorro dela, que é um cachorro muito fofo e que late muito. Se *você* não brincar, *você* não vai conseguir dar aula.” (G1 - I1 - instrução ao sócia).

No entanto, como em outras situações de uso do método da IS, muitas vezes o instrutor tem dificuldade para “sair de si”, usando “você”, e acaba usando “eu”. Essa dificuldade pode ser observada abaixo:

Exemplo 2: “**Use** muito a lousa. **Eu** te reco... ..É, **você** deve usar a lousa é... a lousa é grande, então **você** vai usar sempre que der... **você** conjuga verbo. Atividade de exercício **você** também deve colocar sempre as respostas.” (G1 - I1 - instrução ao sócia).

Esses lapsos ocorreram mais de uma vez, mas não chegaram a comprometer o método da IS, ao contrário, foram objeto de discussões posteriores sobre a dificuldade de sair de si, deslocando sua atividade e vendo-a como a atividade do outro.

O segundo momento de distanciamento se dá quando o estudante escuta a instrução gravada, em sua casa, seleciona e transcreve trechos que julgou importantes, realizando em seguida um comentário escrito sobre eles. Nos comentários escritos, é comum o uso de “eu”, o que se explica por se tratar de outro momento. O fato de que o comentário escrito se distancia no tempo do momento da IS nos ajuda a compreender os papéis que o uso do “você” ou o distanciamento pelo tempo podem ter no processo de reflexão sobre a sua própria atividade de trabalho:

Exemplo 3: “e o que me chamou a atenção também na minha fala daí no geral é que às vezes parece que eu sou tão ++ assertiva.” (G2 - I1- comentário escrito).³

O terceiro momento de distanciamento acontece durante o retorno ao coletivo, quando o pós-graduando-professor faz a leitura dos trechos que selecionou e dos comentários escritos. Como dissemos, nossas análises incidem sobre os comentários escritos pelos pós-graduandos-professores ao escutarem a IS.

Mas voltemos aos dados trazidos para a análise, os comentários escritos pelos pós-graduandos-professores. A transcrição foi realizada por um dos pós-graduandos-professores, aqui autodenominado Instrutor 2 - I2. O outro pós-graduando-professor foi identificado como Instrutor 1 - I1, e o sócia - S. Ao transcrever os trechos considerados pertinentes para o retorno ao coletivo, I2 transcreve, além de suas falas, as falas de I1. Observamos que, além de se confrontar com os traços de sua verbalização, o estudante trouxe a verbalização do outro instrutor como um apoio ao movimento do sentido da atividade para si (SAUJAT, 2002). Esse movimento vai se seguir durante a transcrição dos debates, na qual o estudante introduz comentários, em letras menores e destacados em negrito do texto da transcrição, como um prolongamento de sua reflexão sobre a atividade traduzido pela linguagem escrita na forma de comentar. Vemos um exemplo no excerto abaixo:

I2: ...Então... ..eu *ainda tenho dúvidas* de como proceder... então eu *poderia* te dizer o seguinte é... corrige... *Geralmente, às vezes*, eu passo quatro (4) ou cinco (5) exercícios, e *às vezes* eu corrijo um (1) ou dois (2)... eu não consigo corrigir tudo e... bom... é isso...

³ Os sinais ++ indicam pausa média.

Eu corrijo às vezes... Eu corrijo tudo, às vezes eu não corrijo. (IS-I2) (**dilema**).” (G1 - CE sobre a IS).

O pós-graduando-professor, ao transcrever sua IS, mostra um indício de distanciamento da própria prática ao escolher um termo que tinha sido abordado na parte teórica do curso de pós-graduação (dilema), para qualificar a sua dificuldade em saber como proceder na correção de exercícios. O pós-graduando, ao escutar o áudio da IS, observa, muito provavelmente, a quantidade de uso de expressões de frequência variadas (às vezes - utilizado 4 vezes, geralmente) e a expressão “ainda tenho dúvidas” para estabelecer uma ligação com os conceitos teóricos que estava estudando no curso, o que lhe permitiu qualificar a questão da correção de exercícios como um dilema em sua prática. Aqui, observamos o potencial da escrita, primeiramente da transcrição da IS, para permitir a descoberta e a reflexão sobre como qualificar a dificuldade. É novamente a escrita que possibilita registrar como ele interpretou aquele momento, permitindo que fosse discutido posteriormente, durante o retorno ao coletivo.

Analisando do ponto de vista linguístico-discursivo, observamos que há duas vozes sobrepostas: I2 no momento da IS; I2' no momento da transcrição da IS. O fato de que I2 pode qualificar sua própria fala no momento da IS de dilema mostra que ele já desenvolveu outro ponto de vista em relação à sua ação, já não se trata mais de I2 e, sim, de I2', ou seja, a escrita permitiu uma atividade heurística de descoberta, tomada de consciência e reflexão sobre palavras para qualificar sua ação.

O excerto abaixo traz a transcrição do áudio do debate logo após a IS. No debate, as diferentes posturas dos dois pós-graduandos-professores quanto ao uso do quadro ficam evidentes e levam I2 a se questionar sobre esse uso. I1, pelo que podemos inferir, utiliza muito pouco o quadro, enquanto I2, autor da transcrição, o utiliza muito. Como no exemplo anterior, os comentários estão destacados do texto da transcrição em negrito e entre parênteses. Vejamos a transcrição e os comentários que aparecem desta vez antes mesmo da própria transcrição do debate:

(Tomada de consciência do uso excessivo do quadro e sua relação com o tempo gasto em sala de aula)

I2: “Eu sou o oposto, eu sou uma pessoa muito *dependente de quadro*. Se eu não tiver um quadro, uma lousa, pincel colorido, principalmente, *eu não consigo trabalhar*, é... é uma *dependência minha* como professora. Eu *sinto necessidade de escrever*. Até *acho que escrevo muito*...

[...]

O quadro é grande eu encho ele inteiro. *Eu escrevo muito*... Eu *acho que eu precisaria pensar uma outra forma de usar o quadro*. Eu *perco tempo* também escrevendo.”

(Tomada de consciência em relação ao método - metodologia de dar aulas, de usar o quadro) (repensar o método de dar aulas e de usar o quadro). (G1 - CE sobre o debate).

No excerto acima, I2 parte de suas observações sobre o uso que faz do quadro (em itálico: dependente do quadro, não consigo trabalhar, dependência, necessidade de escrever, escrevo muito) para qualificar o momento de “tomada de consciência”, conceito que tinha visto na parte teórica do curso de pós-graduação. Em seu comentário escrito, vemos que ele qualifica duas vezes seus comentários como sendo uma tomada de consciência, primeiramente em relação ao uso excessivo e ao tempo gasto e, no segundo momento, em relação à própria maneira (método, metodologia, segundo ele) de dar aulas. Observamos, também, que a última frase em negrito e entre parênteses é bastante interessante, pois ela representa um conselho que I2 dá a si mesmo quanto à sua maneira de ensinar: “repensar”, no infinitivo, tem um valor injuntivo, de modalização deontica, como se ele dissesse: “é

preciso” repensar a maneira de dar aulas e de usar o quadro.

Também vemos, aqui, a função da escrita, por meio de metacomentários, como uma maneira de se distanciar da ação concreta, permitindo a reflexão e a adoção de posturas diferentes em relação à sua prática.

Utilizando o mesmo tipo de análise linguístico-discursivo, observamos novamente que há duas vozes sobrepostas: I2 no momento da IS; I2’ no momento da transcrição da IS. O fato de que I2 pode qualificar sua própria fala no momento da IS de “tomada de consciência” mostra que ele já se distanciou de sua ação, tornou-se um outro para si, já não se trata mais de I2 e, sim, de I2’, ou seja, a escrita permitiu uma atividade de reflexão sobre sua ação que poderá ser o início de uma mudança, ainda mais pelo fato de que o pós-graduando-professor utiliza a linguagem, nesse segundo momento, para dar indicações para si mesmo. Retomando Schneuwly (2008), podemos observar que a linguagem permite ter acesso aos processos de controle de intenções e da forma de executá-las, ou seja, de controle de si.

O excerto abaixo diz respeito ao Grupo 2, em que um dos pós-graduandos-professores estranha o fato de que, na IS, ele pareceu ter certeza dos procedimentos que instruiu o sócio a fazer, enquanto que ele próprio não tem tanta certeza sobre suas ações:

I1’: “E o que me chamou a atenção também na minha fala daí no geral é que às vezes parece que eu sou **tão ++ assertiva** pra falar assim o que *deve* o que a sócia *deveria* fazer sendo que muitas vezes eu fico tão em dúvida da ação que eu *devo* fazer ou não +⁴ *eu não sei* esse tom de de de tipo de certeza que eu expressei na hora da fala às vezes não corresponde à minha prática porque eu fico + bom mas pera aí + vou escolher essa atividade mas e se não der certo e se né a gente pensa em tanta coisa antes e quando eu fui descrevendo ++ pra sócia todas as minhas ações é como se não tivesse essa dúvida.” (G2 - CE sobre a instrução ao sócio).

No excerto acima, ao analisarmos as vozes presentes no comentário escrito, vemos apenas a fala de I1’, ou seja, não temos traços do que foi de fato dito na IS, pois já entramos diretamente em contato com o comentário de I1 a partir de um outro ponto de vista, posterior, que permite dizer que se trata, na verdade, de I1’. É a atividade de escrita que permite o distanciamento do momento da IS, fazendo com que o pós-graduando-professor possa perceber que sua instrução soou mais assertiva do que ele acha que deveria ter sido. No momento da escuta da IS e da redação do comentário escrito, I1 percebe que, na verdade, ele tem dúvidas em relação às ações projetadas na IS, mas que essas dúvidas não apareceram no momento da instrução. O uso do verbo “dever” com valor injuntivo, indicando obrigação ou mesmo dúvida (no futuro do pretérito), o emprego do termo “dúvida” (duas vezes) e da expressão de tempo às vezes/muitas vezes (três vezes no comentário) expressam o caráter de incerteza e indagação sobre si. O estranhamento é expresso pela modalização apreciativa “tão assertiva”, que indica que ela se percebe de outra forma em um momento posterior à IS.

Nos três excertos que analisamos, podemos observar duas vozes que emanam de dois enunciadores: o pós-graduando-professor no momento da IS e o pós-graduando-professor’, que aparece no momento da redação do comentário escrito. Embora se tratando da mesma pessoa física, podemos ver que há uma mudança de percepção em relação a si e a suas ações, que é permitida pelo distanciamento e reflexão proporcionados pela escrita.

Conclusões

Neste artigo, tínhamos por objetivo discutir o papel do comentário escrito no método da IS e seu uso na formação de professores. Para tanto, analisamos os comentários escritos redigidos por

⁴ O sinal + indica pausa curta.

professores que assistiam a um curso de pós-graduação sobre o trabalho docente e que vivenciaram o método da IS como uma maneira de ligar os saberes teóricos do curso à sua aplicação prática. Tratou-se, também, de um projeto de autoconhecimento e de contato com a própria maneira de realizar o trabalho de ensino, pela própria natureza do método (YVON; SAUSSEZ, 2010).

Na análise dos dados, percebemos que o professor, ao escrever o texto comentário enquanto escuta a IS, torna-se um outro para si mesmo, observando sua prática de um outro ponto de vista. Alguns índices linguísticos e os sentidos dos conteúdos enunciados permitem identificar esses dois momentos e, assim, contribuem para mostrar a função epistêmica da escrita no conhecimento de si como professor e de sua prática.

Com efeito, o fato de falar/escrever sobre si dirigindo seu texto a um outro (no momento da escrita, mas, também, no momento de ler o texto escrito para o coletivo) produz um distanciamento, um desdobramento do sujeito, que faz com que ele se torne um outro para si mesmo. Porém, mais do que um projeto de autoconhecimento que fez com que os pós-graduandos-professores refletissem sobre suas práticas e sobre as práticas de seus colegas, percebemos que a escrita permitiu o acesso a instâncias psicológicas de controle de si, o que levou um dos pós-graduandos a formular um conselho (uma ordem?) a si mesmo, sobre a necessidade de repensar sua maneira de dar aulas. Nos dizeres de Clot (2010), tornar-se um outro para si mesmo e entrar em contato com maneiras de agir de outros pode contribuir para viver novas experiências, ampliando o poder de agir e permitindo fazer diferente da próxima vez.

Nesse sentido, as funções heurística e epistêmica da escrita não podem ser negligenciadas e parecem ter um papel preponderante no método da IS. Podemos até nos indagar se, pelo desdobramento da experiência em momentos diferentes, pelos diversos endereçamentos das ISs e dos comentários escritos e pela função epistêmica solicitada pelos comentários escritos, a IS não seria um método mais completo, que poderia trazer efeitos mais perenes nas mudanças das maneiras de fazer propiciadas pelas diversas formações baseadas na análise das práticas.

Referências

- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (ed.) **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- BLASER, C.; LAMPRON, R.; SIMARD-DUPUIS, E. Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. **Lettrure**, Seilles, n. 3, 2015.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre Linguagem).
- BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre Linguagem).
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation et d'analyse des pratiques pour la

formation des enseignants. **Linguarum Arena**, Porto, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.

CHARTRAND, S.-G.; BLASER, C.; GAGNON, M. Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires: enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, Fribourg, v. 28, n. 2, p. 275-293, 2006.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Y. (org.). Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Education permanente**, Paris, n. 146, p. 7-16, 2001a.

CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (org.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001b. p. 125-146.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Se changer les idées: affects, émotions, sentiments. In: ACTES du 6^{ème} Séminaire International Vygotski. Histoire, Culture, Développement: questions théoriques, recherches empiriques. Paris, jun. 2015.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

DANTAS-LONGHI, S. **A formação como trabalho**: análise da atividade do *tuteur*-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. 370 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor, In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholê**, Aix-Marseille, hors-série 1, 2003.

FAZION, F. **A elaboração de livro didático baseado em gêneros textuais por professores de francês**: análise de uma experiência. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2001.

LAVILLE, A. Referências para uma história da ergonomia francófona. In: FALZON, P. (ed.). **Ergonomia**. São Paulo: Editora Blucher, 2007. p. 21-32.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017.

MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O. **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- MENEZES, M. C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. 2015. 246 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ODDONE, I.; REY, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail**. Paris: Editions Sociales, 1981.
- SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edel, 2004. p. 3-34.
- SAUJAT, F. Quand un professeur des écoles débutant instruit son "sosie" de son expérience... Ou de l'intérêt d'une "méthode indirecte" dans l'analyse de l'activité enseignante. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, Toulouse, n. 7, p. 107-117, 2002.
- SAUJAT, F. **Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation**. Habilitation à Diriger des Recherches. Marseille: Université de Provence, 2010.
- SAUSSEZ, F.; YVON, F. Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. In: PAQUAY, L. (org.). **Travail réel des enseignants et formation**. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques? Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2014.
- SCHNEUWLY, B. **Vygotsky, l'école et l'écriture**. Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2008.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 77-91.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem como trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKI, L. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997. (Edição original: 1934). VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento (Edição original: 1925). In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- YVON, F.; SAUSSEZ, F. **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2010.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

A correção de resumos acadêmicos: a monitoria de disciplina como atividade de mediação da (re)escrita

Maíra Avelar*

Beatriz Graça**

André Lisboa***

Hayat Pinheiro****

Resumo

O objetivo deste artigo é focalizar as estratégias de correção e intervenção textual do discente-monitor em resumos acadêmicos produzidos por discentes da disciplina “Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos”, verificando se, de fato, a monitoria de disciplina contribui para a orientação e mediação da reescrita de textos. Ancorando-nos em estudos sobre o gênero textual resumo, bem como numa categorização de intervenções textuais, que variam de intervenções resolutivas a interativas, comparamos duas correções de resumos acadêmicos que compõem o nosso banco de dados: uma, realizada de maneira individual, por uma discente que não discutiu sobre o processo de correção e mediação da escrita de gêneros acadêmicos; e outra, realizada por dois discentes que já tinham passado pelo processo de atuarem como monitores e, assim, de discutir com a professora orientadora, ao longo de sua atuação, sobre as possibilidades e os limites de intervenção num texto cuja escrita e a palavra final é do discente-autor. A partir da comparação das duas correções, foi possível constatar que o trabalho de formação de corretores, um dos aspectos desenvolvidos na formação de monitores, revela-se como um processo relevante na formação de futuros professores de Língua Materna que, dentre outras tarefas, precisam atuar como corretores, ou seja, interlocutores e mediadores da (re)escrita do texto de discentes, seja nos Ensinos Fundamental e Médio, seja no Ensino Superior.

Palavras-chave: Correção textual. Reescrita textual. Resumo acadêmico. Monitoria de disciplina.

The correction of academic summaries: the academic monitoring as writing rewriting mediation activity

Abstract

The aim of this paper is to analyze the strategies used by the assistant-student to correct the author-student's text, in order to verify the positive contributions of the course “Reading and Writing Lab” to the instructions of rewriting the text genre summary. Based on the studies of the text genre summary and on textual interventions that were resolute and interactive, we aim to compare two corrections of students texts found at our database: one made individually by a student that did not went through the textual correction and writing mediation training and another made by two students that already had experience in academic monitoring. Through the comparison of the corrections, we verified that the work developed in the academic monitoring is relevant in the professional formation of language teachers because it prepares them to work as interlocutors and mediators in the writing and rewriting process at the classroom.

Keywords: Textual correction. Writing and rewriting. Academic summary. Academic monitoring.

Aceito: 20/02/2019

Recebido: 12/07/2019

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Adjunta do DELL e membro do quadro efetivo do PPGLin..

** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestranda em Linguística.

*** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestrando em Linguística.

**** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutoranda em Linguística.

Introdução

A escrita acadêmica e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem de gêneros acadêmicos fazem parte do conjunto de habilidades e saberes necessários ao futuro professor de Língua Materna (LM) que ingressa na universidade. Pretendemos, então, discutir o processo de ensino e aprendizagem de um gênero acadêmico específico, o resumo, num contexto de monitoria da disciplina “Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos”, ministrada no primeiro semestre do curso de Letras de uma instituição de Ensino Superior pública.

A disciplina de Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos compõe o quadro de disciplinas da grade curricular do curso de Letras da universidade pública de onde coletamos o material analisado no presente artigo. A disciplina em questão é ministrada no primeiro semestre do curso. Dessa forma, com exceção de poucos alunos que cursam uma segunda graduação, os discentes que a frequentam não possuem contato prévio com os gêneros acadêmicos, objetos de estudo da disciplina. Na ementa, é proposto que se trabalhem os gêneros resumo e resenha acadêmicos, bem como os mecanismos de textualidade responsáveis pela coesão e coerência de um texto.

No nosso entendimento, a disciplina funciona como uma “porta de entrada” para o domínio discursivo acadêmico, bem como para o saber-dizer e, conseqüentemente, o saber-fazer próprios desse domínio discursivo. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros pertencentes a uma determinada esfera discursiva possuem correlação com as práticas sociais próprias da esfera em questão. Nesse sentido, o trabalho de monitoria, discutido mais detalhadamente ao longo deste texto, configura-se como uma interlocução e mediação da escrita, em que discentes do curso de Letras, de semestres mais avançados, têm a oportunidade de atuar como corretores e mediadores do processo de reescrita de texto. Sendo assim, é um processo em que os discentes também refletem e, ao ensinarem, aprendem sobre a atividade de intervenção no texto do outro, aprimorando, assim, a habilidade de atuarem como corretores de texto, o que também é relevante para a formação de futuros professores de LM.

1 O ensino e a aprendizagem de gêneros acadêmicos na formação de professores de LM

Conforme argumenta Antunes (2015), a imagem que se projeta sobre a figura do professor tem sido reformulada, isto é, já não se pensa no professor como aquele que detém todo o conhecimento, mas sim como aquele que não pode deixar de ser um aprendiz. Desse modo, a formação inicial de professores de LM é um processo fundamental no fazer pedagógico, pois é sendo aluno que se aprende a ser professor. Nesse sentido, é muito importante que a profissionalização docente esteja atrelada às mudanças que acontecem no âmbito escolar e às perspectivas e concepções que envolvem as práticas pedagógicas. Dessa forma, levando em conta a ideia de que o professor de LM deve ensinar a ler e a escrever por meio de gêneros textuais que circulam socialmente, a formação docente precisa privilegiar uma construção de saberes que faça os futuros professores assumirem uma postura crítica e reflexiva em relação ao texto.

De acordo com Marcuschi (2008), não é possível dissociar o ensino de línguas dos textos orais e escritos. Nesse sentido, quando se pensa na formação de professores, a disciplina Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos é fundamental, uma vez que ela se funda em uma concepção de língua na qual a maior preocupação recai nos processos de reescrita e autoavaliação das produções textuais, e não, necessariamente, no produto.

Ainda segundo o autor (MARCUSCHI, 2008), há muito mais gêneros na escrita do que na fala, pois, na modalidade escrita, dispõe-se de uma maior diversidade de ações linguísticas. Na perspectiva da formação docente, o material utilizado na disciplina possui um caráter fortemente didático, ou seja,

não é direcionado para o pesquisador em Linguística Textual, por exemplo, mas sim ao aluno, que, nesse caso, se configura como o futuro professor de LM.

A partir da escrita e reescrita de textos, mais especificamente, de resumos, os alunos têm acesso aos padrões, funções e objetivos sociocomunicativos do gênero. Além disso, eles têm a oportunidade de exercitar as práticas discursivas e docentes que estarão presentes na futura esfera profissional, como a correção de produções textuais, por exemplo.

Os objetivos da disciplina dialogam com a proposição de Marcuschi (2008): de acordo com ele, quando se domina um gênero textual, domina-se “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). No entanto, o trabalho em Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos consiste, também, em desmistificar algumas noções dos alunos acerca do gênero resumo, uma vez que, tal como discutiremos mais detalhadamente adiante, chegam à universidade com ideias de senso comum, como, por exemplo, a de que elaborar um resumo consiste, apenas, em reduzir o tamanho do texto-base a ser resumido.

2 O gênero resumo na esfera de atividade acadêmica

Para instanciar a discussão a respeito do gênero resumo na esfera de atividade acadêmica, partimos da noção de gênero textual proposta por Marcuschi (2008). O autor estabelece que a noção de gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são, portanto, os textos encontrados em nossa vida diária. Conforme descreve o autor, esses textos “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos comumente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Ele admite, em consonância com Bakhtin (1979 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 155), que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados orais e escritos “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”. Sendo assim, Marcuschi (2008) defende que não se pode tratar do gênero do discurso de forma independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. A partir dessas considerações a respeito de gênero textual, discutiremos, de maneira específica, a respeito do gênero textual resumo, um dos gêneros textuais em circulação na esfera de atividade acadêmica.

Matencio (2002) afirma que a ação de resumir está envolvida na atividade de leitura. Para a autora, ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a escrita de outro texto. Van Dijk (1988 *apud* MATENCIO, 2002) trata desse processo ao descrever as macrorregras de sumarização. Essas macrorregras, descritas pelo autor, podem ser consideradas como estratégias através das quais o leitor sumariza o texto, ao reter informações que considere centrais. Elas envolvem estratégias de apagamento, em que há seleção de proposições relevantes, e estratégias de substituição, em que se dá a generalização e a construção. A generalização implica substituição de um conjunto de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome, propriedade ou ação mais geral. Já a construção caracteriza-se pela substituição de uma sequência de proposições por uma proposição que dela é deduzida.

De acordo com Matencio (2002), quando a ação de resumir um texto, além de implicar leitura, envolve retextualização, há produção do gênero resumo. Matencio (2003) propõe que a retextualização envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Isso significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, assim, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. Em outras palavras, na concepção adotada por Matencio (2003),

retextualizar implica redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, enfim, de atribuir um novo propósito à produção textual.

Nas práticas acadêmicas, conforme esclarece Matencio (2003), ensinar o aluno a resumir é uma forma de inseri-lo no universo de produção dessas práticas, é possibilitar que ele produza enquadres que considerem as regularidades linguísticas, textuais e discursivas, em um movimento que engloba tanto um *saber-fazer*, ou seja, a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos, quanto um *saber-dizer*, isto é, os modos de referência e de textualização dos saberes. De acordo com a autora, entender a relação entre *saber-fazer* e *saber-dizer* envolve a compreensão da especificidade do discurso científico e sua articulação com os discursos de transmissão de conhecimento (discurso de divulgação científica e discurso didático), seja em relação aos traços que caracterizam a dimensão pragmática dos textos que configuram esses diferentes discursos, seja no que diz respeito ao seu modo de configuração linguística.

Para tratar, de maneira mais detalhada, do gênero resumo, na esfera de atividade acadêmica, retomaremos a proposta de Matencio (2002), a respeito dos tipos de resumos produzidos nessa esfera de atividade. A autora descreve três tipos de resumos e menciona um quarto tipo.

Segundo Matencio (2002), o primeiro tipo de resumo vincula-se estritamente apenas a algumas das macroestruturas do texto-base. A autora cita como exemplos desse tipo de resumo aqueles encontrados no interior de artigos, dissertações e teses, que têm como função integrar a discussão do estado da arte ao objeto de estudo daquele que retextualiza. O segundo tipo é constituído por aqueles resumos que, integrados a um texto acadêmico, possuem a função central de descrever o modo de realização do trabalho acadêmico, e não necessariamente sua estrutura. São exemplos desse tipo de resumo, conforme sinaliza a autora, os *résumés* ou *abstracts* do trabalho científico. O terceiro tipo de resumo, descrito por Matencio (2002), é encontrado nas práticas acadêmicas e está envolvido no processo de elaboração da pesquisa. Esse resumo possui a função de mapear um campo de estudos a ser desvendado pelo retextualizador e também possui função de servir como referência para consulta em momentos posteriores da pesquisa. A autora ressalta que, frequentemente, a elaboração desse tipo de resumo implica um alto grau de subordinação ao texto-base, ou seja, às suas macroposições.

A autora menciona, ainda, um quarto tipo de resumo, os resumos que são produzidos na escola, cuja função primordial é indicar a compreensão do texto-base. Ao discorrerem a respeito desse tipo de resumo, Guimarães Silva e Da Mata (2002) afirmam que caracterizá-lo como um gênero da esfera de atividade acadêmica, decorrente das atividades de retextualização dos mais variados gêneros textuais (artigos, ensaios, teses, monografias, capítulos de livros etc.), implica, necessariamente, considerar as operações mentais de compreensão de um texto-fonte envolvidas nesse processo, que corresponderiam às macrorregras propostas por Van Dijk.

Em consonância com a proposta de Matencio (2002), para Guimarães Silva e Da Mata (2002), o resumo escolar — e, acrescentamos, também o resumo acadêmico solicitado por professores das mais variadas disciplinas — funciona, muitas vezes, como uma atividade de avaliação de leitura. Em outras palavras, na concepção adotada pelas autoras, esse tipo de resumo constitui uma prática discursiva da comunidade acadêmica que responde a uma demanda de atividades de ensino/aprendizagem: atividade de leitura e, por extensão, de produção de texto. Nessa perspectiva, é possível compreender a função e o uso social desse tipo de resumo que envolve verificar se o aluno-produtor possui competências/habilidades necessárias para o que lhe é proposto: ler/compreender e registrar linguisticamente tal compreensão. Portanto, de acordo com as autoras, a função/finalidade do gênero regula o propósito discursivo do produtor que visa a apresentar, de forma clara, as informações consideradas relevantes, em função dos objetivos de leitura.

Esses exemplos de tipos de resumos produzidos na esfera de atividade acadêmica, descritos por Matencio (2002), demonstram o quanto varia a configuração de um resumo, em decorrência da variação que se tem da ação de resumir e das diversas funções que essa ação pode receber nas práticas discursivas. Além disso, de acordo com a proposição da autora, esses exemplos parecem indicar a existência de um *continuum* entre os diferentes tipos de resumo, que iriam daqueles que mais se aproximam do texto-base (cuja função primordial é a de registrar a leitura) até aqueles que guardam apenas referências do texto-base (que podem ser utilizados para uma nova produção de texto).

2.1 A percepção dos discentes a respeito do gênero resumo

Os alunos do primeiro semestre do curso de Letras, ao estabelecerem um primeiro contato com a disciplina Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos, apresentam algumas representações dos gêneros acadêmicos, especialmente do gênero resumo, que são constituídas por noções de senso comum e por regras presentes em manuais de produção textual da educação básica.

A primeira representação muito comum de resumo, reproduzida pelos alunos, indica que todo e qualquer resumo deve reproduzir todas as ideias do texto-base, ou seja, é esperado que o aluno faça uma leitura parafrástica do texto-base, sem que altere seu conteúdo informacional e semântico, gerando, portanto, um trabalho de “colagem” de informações (GUIMARÃES SILVA; DA MATA, 2002). Nesse caso, quando é demandado do discente que produza um resumo, ele focaliza, apenas, a estratégia de apagamento e acaba não lançando mão de outras macrorregras como a sumarização, a substituição e a generalização, que implicam escolhas subjetivas, além de demonstrarem a interpretação e compreensão, por parte do discente-autor, das ideias do texto-base, ainda que essa compreensão esteja fortemente correlacionada às ideias contidas no texto-base.

Nesse sentido, os discentes costumam reproduzir, no início do curso de Letras, uma concepção de resumo que é fruto de prescrições normativas do senso comum que reduzem o gênero à simples ideia de condensação de informações. Consequentemente, além de não fazerem uso de outras metarregras de sumarização, também produzem resumos que não cumprem as funções sociocomunicativas do gênero. A fim de ampliar a visão dos discentes a respeito do resumo, para que eles possam compreender que a escrita de um gênero — e a futura discussão que realizarão em sala de aula, como professores — precisa ser feita levando-se em consideração o contexto de produção e circulação daquele gênero, seus propósitos sociocomunicativos, sendo que isso reflete, consequentemente, na escolha de estratégias textuais e dos modos de dizer do discente-autor do resumo. Nas palavras da professora¹ da disciplina de Laboratório:

O primeiro desafio que enfrento, ao solicitar a produção de resumos acadêmicos, ou de qualquer outro gênero da esfera acadêmica, é o de demonstrar para os alunos que, ao contrário do que eles trazem da escola, a produção escrita de um gênero não se resume a seguir uma fórmula, uma receita de bolo. O autor do resumo precisa demonstrar sua compreensão do texto-base, guiando o leitor em relação aos movimentos feitos no texto-base, mas produzindo um texto autônomo, que seja capaz de ser interpretado sem que o leitor precise recorrer ao texto-base.

Verificamos, a partir dessa fala, que a professora aponta o fato de que a escola, nos moldes tradicionais, desencoraja o aluno a se colocar como sujeito de suas próprias produções, limitando-se a reproduzir fórmulas para escrever, ao invés de produzirem um texto em que se leve em consideração a compreensão do leitor e os aspectos sociocomunicativos que envolvem qualquer produção textual.

¹ Todos os trechos de entrevista fazem parte do nosso banco de dados. Por questões éticas, optamos por manter o anonimato dos sujeitos entrevistados.

Entretanto, consideramos que, dada a predominância da solicitação de resumos cuja função didática é verificar a compreensão do discente a respeito de um determinado assunto, esses discentes acabam por assumir que o professor, que já teria acesso ao texto-base, é o interlocutor e que, portanto, não há necessidade de contextualizar ou relatar os movimentos que o autor do texto-base realiza. Coloca-se, então, como mais um desafio, a questão de contornar a artificialização da produção dos resumos.

3 Mediação da reescrita de e por professores em formação: o trabalho da monitoria

Um dos recursos oferecidos aos discentes cursantes da disciplina de Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos é obter um atendimento individualizado e sanar dúvidas de produção escrita na monitoria de disciplina. Como a disciplina em questão possui um caráter predominantemente prático, uma vez que exige que os alunos produzam textos e sejam proficientes na escrita acadêmica, isso requer um processo de reflexão e reescrita do próprio texto. Nesse sentido, o trabalho dos monitores tem como objetivo contribuir para um desenvolvimento mais produtivo da disciplina, já que o trabalho orientado de monitoria disponibiliza um espaço de diálogo que permite que o aluno, com ajuda dos monitores, reflita sobre o seu próprio processo de escrita e interpretação de textos. Dessa forma, nota-se que há um melhor aproveitamento e satisfação dos alunos em relação à disciplina, visto que a monitoria oferece a oportunidade de debater sobre questões textuais com alunos de Letras mais experientes.

A atividade de monitoria em disciplinas de texto é relevante, ainda, na formação teórica e prática do aluno de Letras, pois permite que tanto o discente do primeiro semestre quanto os monitores da disciplina refinem os conhecimentos linguísticos e lidem, na prática, com atividades fundamentais na realidade profissional de futuros professores de LM, como a correção e orientação de reescrita, por exemplo. O trabalho de monitoria, descrito em etapas a seguir, foi realizado em 2016, direcionado a turmas de primeiro semestre dos cursos de Letras Modernas e Vernáculas de uma instituição de Ensino Superior pública.

As tarefas desempenhadas pelos alunos-monitores tinham como foco fornecer um suporte aos alunos da disciplina, oferecer um atendimento individual nas dependências da universidade, auxiliar na elaboração de atividades de (re)escrita, bem como na interpretação dos textos teóricos da disciplina, orientar quanto às dúvidas das matérias ministradas em aula, ministrar aulas de revisão com a supervisão direta da professora orientadora e participar dos processos de correção de atividades e avaliações.

As atividades de reescrita são entendidas como parte do processo de escrita e, durante os atendimentos, representavam, para os discentes do primeiro semestre, um momento de reflexão e análise a respeito do que eles mesmos escreveram, uma vez que, dada a necessidade de reescrever um texto, o discente-autor precisa (re)avaliar os objetivos da sua produção e tomar decisões acerca da forma como o texto deverá ser reformulado (ANTUNES, 2015). Ao mesmo tempo, do ponto de vista do discente-monitor, também é preciso pensar em estratégias de intervenção em textos que apresentam problemas de escrita e precisam ser reescritos.

De modo mais específico, o planejamento das atividades de monitoria envolvia as seguintes etapas: i) leituras teóricas orientadas; ii) seleção e organização orientada de material; iii) acompanhamento de aula; iv) orientação dos alunos; v) reuniões de planejamento. Na primeira etapa, com a indicação da professora orientadora, foi realizada a leitura dos materiais teóricos que serviam de base para as disciplinas, para que se pudesse oferecer aos alunos um atendimento mais qualificado. Já na segunda, foi efetuada a organização do material didático utilizado pela professora. Esse material consistia em uma apostila com conceitos teóricos, elaborada pela própria professora da disciplina, resultante de

uma condensação de livros voltados à teorização e ao ensino e aprendizagem dos gêneros acadêmicos e atividades sobre gênero, texto e textualidade. Os monitores, ainda, auxiliavam na seleção dos textos-base para as produções textuais dos discentes da disciplina de Laboratório, de acordo com as áreas de interesse de cada curso.

Nos acompanhamentos de aula, terceira etapa do trabalho de monitoria, os monitores assistiam a algumas aulas da disciplina, voltadas à orientação para a reescrita de textos a ser realizada na monitoria, no intuito de observar a dinâmica da sala de aula do Ensino Superior. Com isso, foi possível aos discentes-monitores compreenderem melhor o funcionamento da disciplina, a partir de um olhar externo de quem não mais a cursava, e, conseqüentemente, compreenderem o papel que poderiam desempenhar como discentes-monitores e futuros professores de LM.

A quarta etapa, por sua vez, foi o momento de lidar com os alunos de maneira mais individualizada por meio de plantões previamente organizados pela orientadora, nos quais era realizada a leitura, com os discentes-autores, de suas produções textuais. A partir disso, os discentes-monitores dialogavam com os discentes-autores a respeito de eventuais dúvidas ou problemas decorrentes do processo de escrita. Em seguida, os discentes-monitores orientavam as atividades de reescrita, nas quais os discentes-autores tinham a oportunidade de revisitar seus próprios textos e, desse modo, refletir sobre o seu processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos trabalhados na disciplina de Laboratório. As reuniões de planejamento, quinta etapa das atividades de monitoria, possibilitaram o relato, por parte dos discentes-monitores, de sua experiência como corretores e mediadores de reescrita de textos à professora orientadora. A partir disso, de maneira conjunta, eram planejadas as próximas etapas da disciplina de Laboratório. Nesse sentido, o trabalho de monitoria mostrou-se benéfico não apenas para os discentes, mas também para a professora orientadora, ministrante da disciplina, que teve a oportunidade de reconfigurar algumas etapas do planejamento das aulas, de modo a trabalhar e elaborar, de maneira mais específica, questões relacionadas ao ensino e aprendizagem do gênero em pauta, naquele momento da disciplina, bem como aos gêneros que ainda seriam objeto de ensino e aprendizagem, contemplando, de maneira mais satisfatória, demandas específicas da turma.

4 O processo de correção e mediação da reescrita: procedimentos metodológicos e análise de duas intervenções textuais

4.1 Procedimentos metodológicos

Optamos, neste artigo, por focalizar as estratégias de intervenção do discente-monitor no texto do discente-autor, de modo a efetuar correções nos textos dos discentes que apresentaram dúvidas e dificuldades em relação à produção escrita do gênero resumo acadêmico e, por essa razão, buscaram a monitoria da disciplina. Analisaremos, a seguir, duas correções textuais que compõem o nosso banco de dados. A primeira delas foi realizada por uma discente do curso de Letras que não atuou como monitora da disciplina de Laboratório. Já a segunda correção foi realizada por dois discentes-monitores da disciplina.

No intuito de verificar se, de fato, a monitoria de disciplina contribui de maneira positiva para as intervenções textuais realizadas, pretendemos, então, comparar as duas correções: uma, realizada de maneira individual, por uma discente que não discutiu sobre o processo de correção e mediação da escrita de um resumo, e outra, feita por outros dois discentes que, além de terem tido a oportunidade de dialogar entre si, já tinham passado pelo processo de atuarem como monitores e, assim, de discutir com a professora orientadora, ao longo de sua atuação, sobre as possibilidades e os limites de intervenção num texto cuja escrita e palavra final são do discente-autor.

Foi solicitado, no contexto de sala de aula, que os discentes da disciplina produzissem o resumo de um ensaio filosófico (consultar Anexo) presente no livro **Ensaaios céticos**, de Bertrand Russell. Antes que a produção fosse realizada, a professora ministrante da disciplina solicitou que os discentes buscassem informações sobre o autor do texto e o contexto histórico em que o texto foi publicado, bem como realizou uma leitura coletiva do texto em voz alta. Além disso, a professora solicitou que os discentes se atentassem à produção de um resumo autônomo em relação ao texto-base e lembrou a atividade realizada sobre “atribuição de atos ao autor do texto resumido” (MACHADO, 2004), em que os discentes, após lerem breves textos, tinham que escolher, por escrito, verbos que melhor relatassem as ações contidas no trecho lido anteriormente.

Foi escolhido, então, um resumo realizado no contexto supracitado, para ser corrigido pelos sujeitos selecionados como corretores. Ancoramo-nos em Ribeiro (2017), para categorizar e discutir as intervenções realizadas pelos corretores do resumo. Com base em Serafini (1989) e Ruiz (2011),² Ribeiro (2017) propõe a seguinte categorização para os tipos de intervenção a serem feitas nos textos a serem revisados:

1. Intervenção resolutiva, em que o corretor resolve os problemas que detecta no texto;
2. Intervenção indicativa, em que o corretor marca os problemas que detecta no texto;
3. Intervenção classificatória, em que o corretor utiliza metalinguagem para indicar os problemas que detecta no texto;
4. Intervenção interativa, em que o corretor sugere mudanças e discute aspectos do texto com o autor.

Depreendemos, da categorização apresentada, que a intervenção resolutiva pressupõe menor margem de interação com o autor, mesmo cabendo a ele aceitar ou não as resoluções propostas, enquanto a intervenção interativa pressupõe maior margem de interação e diálogo (ainda que apenas por meio do texto) entre corretor e autor. Por outro lado, as intervenções indicativa e classificatória costumam ser bastante utilizadas no contexto de sala de aula, em que o professor indica problemas no texto do aluno, muitas vezes utilizando metalinguagem (como: falta sujeito na frase) de modo que o aprendiz faça um esforço para compreender e resolver os problemas de escrita. Entretanto, na prática de correção, muitas vezes, a indicação de um problema, sobretudo quando realizada com a utilização de metalinguagem, faz com que o autor do texto não consiga, de fato, modificá-lo, de modo a solucionar o problema indicado, pois, muitas vezes, o autor não sabe o que é ou não consegue identificar “o sujeito da frase”, por exemplo. É necessário, portanto, verificar se o autor do texto possui domínio da metalinguagem utilizada. Do contrário, a correção pode constituir mais um obstáculo a ser transposto, em vez de funcionar como um elemento facilitador para o autor.

4.2 Análise das correções

O primeiro excerto de análise corresponde à intervenção realizada pela discente que não atuou como monitora da disciplina e realizou a correção individual do resumo produzido:

² As referências completas às obras de Serafini e Ruiz podem ser consultadas na obra de Ribeiro (2017).

Letras Vernáculas

Bertrand Russell, em um dos ensaios do livro "Ensaio Céticos", **inicia o texto questionando** o porquê das pessoas terem o desejo de aumentar suas rendas. Ele apresenta a tese de que o desejo por riquezas surge com a intenção de impressionar os outros. O **autor discorre sua tese dando exemplos** que a comprovam, **como a** situação de pais que colocam seus filhos em escolas ou universidades boas e caras, afim de que eles tenham distinções sociais proporcionadas pelo status da **instituição**. **Russe** faz uma crítica à sociedade ao afirmar que uma das grandes paixões humanas é o desejo pela admiração e respeito, que, atualmente, são atrelados aqueles que **parecem ser ricos**. **O filósofo conclui considerando a possibilidade de haver uma mudança**, pelo fato de existirem sociedades divergentes da nossa, em que o dinheiro é visto apenas para o sustento, e o valor estaria nos méritos **conquistados**.

Comentário: Substituir gerúndio.

Comentário: Reformular. Sugestão: Defende sua proposta por meio de exemplos.

Comentário: Gerúndio novamente

Comentário: Um dos exemplos... (citar exemplo)

Comentário: Estabelecer conexão com o parágrafo anterior

Comentário: Rever e desenvolver esse parágrafo: considerar a "ideia" do autor de que os bens adquiridos pelo dinheiro desempenham papel secundário se comparados aos bens materiais

Comentário: Inserir parágrafo

Comentário: Reescrever parágrafo de conclusão. Desenvolver a questão das diferenças entre sociedades e da correção da análise do autor.

Comentário: Gerúndio

Comentário: Inserir parágrafo

Conforme é possível observar, as correções realizadas podem ser categorizadas como predominantemente indicativas. Ainda que por meio do uso de verbos no infinitivo (e não no imperativo), em 6 dos 10 comentários realizados, a corretora indica, de maneira injuntiva, o que deve ser realizado pelo autor do resumo: “substituir”, “reformular”, “rever”, “fazer conexão”, “inserir” (em três comentários) e “reescrever”. A corretora também utiliza a correção classificatória, quando apenas sinaliza, em 2 de seus comentários, o gerúndio no texto, sendo que, em 1 deles, há uma injunção: “substituir”. Em 2 de seus comentários, a corretora demonstra atenção a aspectos de coerência textual e de argumentatividade, como quando recomenda ao autor “desenvolver esse parágrafo” e explica, em seguida, qual é a ideia a ser desenvolvida. Na mesma linha, ao solicitar ao autor “reescrever parágrafo de conclusão”, ela aponta a ideia a ser desenvolvida pelo autor nessa reescrita.

Portanto, de maneira geral, a corretora utiliza modalidades de intervenção no texto que não possibilitam que o autor tenha liberdade de se posicionar como sujeito de sua escrita, uma vez que, com exceção dos 2 últimos comentários discutidos anteriormente, ora a corretora fornece sugestões prontas, que não permitem ao produtor do texto refletir e tomar decisões sobre como reescrever (cf. comentário 2 da imagem), ora indica ao produtor do texto o que fazer, sem, entretanto, estabelecer um diálogo, uma vez que lança mão de injunções, ainda que os verbos utilizados por ela estejam no infinitivo. Além disso, é importante ressaltar que nenhum comentário sobre questões sociocomunicativas do gênero foi realizado: o trabalho de correção focalizou, apenas, questões textuais, mas não indicou ou problematizou aspectos relativos ao gênero resumo.

O segundo excerto de análise corresponde às intervenções realizadas pelos discentes que atuaram como monitores da disciplina e realizaram uma correção a partir das discussões dialogadas sobre o resumo produzido:

Resumo

Letras Vernáculas

Bertrand Russell, em um dos ensaios do livro "Ensaio Céticos", inicia o texto questionando porquê das pessoas terem o desejo de aumentar suas rendas. Ele apresenta a tese de que o desejo por riquezas surge com a intenção de impressionar os outros. O autor discorre sua tese dando exemplos que a comprovam, como a situação de pais que colocam seus filhos em escolas ou universidades boas e caras, afirmando que eles tenham distinções sociais proporcionadas pelo status da instituição. Russel faz uma crítica à sociedade ao afirmar que uma das grandes paixões humanas é o desejo pela admiração e respeito, que, atualmente, são atrelados aqueles que parecem ser ricos. O filósofo conclui considerando a possibilidade de haver uma mudança, pelo fato de existirem sociedades divergentes da nossa, em que o dinheiro é visto apenas para o sustento, e o valor estaria nos méritos conquistados.

Problema de escolha lexical. Evite marcas de oralidade como o uso do gerúndio → o autor inicia o texto questionando. Uma sugestão: "Questiona o fato de as pessoas terem o desejo..."

Esse argumento me parece repetitivo. Verifique que o segundo período marcado poderia ser uma continuação do primeiro. Sugestão: "Ele apresenta a tese... um exemplo disso..."

Problema de escolha lexical. Nesse caso, especificamente, os verbos "comprova" e "corroborar", por exemplo, funcionam melhor.

Perceba que esse período não apresenta uma argumentação sólida e que ele funcionaria melhor como um complemento do período anterior.

A argumentação a respeito da crítica mencionada é pobre e foi realizada de maneira confusa. Rever. Uma sugestão é recuperar e interpretar o texto base.

O que o filósofo conclui? Tenha em mente que o (a) leitor (a) de seu resumo pode não ter acesso ao texto base e, portanto, nesse caso, pode não compreender as conclusões, aqui apontadas.

Rever a relação causa-efeito. A possibilidade de mudança é justificada pela existência de sociedades que possuem uma relação diferente com o dinheiro?

Conforme é possível observar, a correção em questão configura-se como uma intervenção predominantemente interativa: apesar de apresentarem marcas claramente injuntivas, como o uso de verbos no imperativo, todos os comentários realizados podem ser interpretados como uma conversa entre o corretor e o autor do texto, em que o corretor sugere ações mais amplas, tais como: “verifique”, “perceba”, “tenha em mente” e, no infinitivo, o “rever”. Com exceção do último verbo utilizado (que, não por acaso, é o único que se encontra no infinitivo), os demais convidam o autor do resumo a refletir sobre as escolhas metadiscursivas realizadas por ele e, a partir disso, pensar em possibilidades de reescrita do texto. Além disso, quando a intervenção classificatória é utilizada, a metalinguagem (como, por exemplo, “escolha lexical”, termo utilizado em dois comentários), os corretores tentam explicar o problema e oferecem sugestões de correção. Entretanto, essa atitude de oferecer sugestões prontas também é passível de questionamento, uma vez que, potencialmente, retira do autor a possibilidade didática de formular, por conta própria, soluções para os problemas encontrados.

Ao compararmos as duas intervenções, é possível verificar que, apesar de os corretores terem optado, em ambas as correções, por utilizar a ferramenta “Inserir comentários”, apenas na segunda correção é estabelecido, de fato, um diálogo em que é possível, para o autor do resumo, reavaliar algumas escolhas textuais que prejudicam aspectos amplos de argumentatividade, clareza e, em última análise, o leitor do texto. A própria escolha de verbos utilizados em ambas as correções demonstra isso: enquanto a primeira corretora utiliza verbos relacionados a ações a serem desempenhadas na modificação do texto, os dois outros corretores utilizam verbos que estão relacionados a uma atitude reflexiva, por parte do autor, no sentido de revisitar “o que” e “como” ele está produzindo o texto. A comparação das duas correções indica, então, que o trabalho de formação de corretores, um dos aspectos desenvolvidos no trabalho de monitoria, revela-se como um instrumento relevante na formação de professores de LM, que, dentre outras tarefas, desempenharão o trabalho de atuarem

como interlocutores e mediadores da (re)escrita do texto de discentes, seja nos Ensinos Fundamental e Médio, seja no Ensino Superior.

Considerações finais

A partir do relato da atividade de monitoria da disciplina de Laboratório, observamos que a importância do trabalho do monitor para o processo de aprendizagem dos discentes se fundamenta na possibilidade de diálogo, por meio do texto, entre discente-autor e discente-monitor. Nesse sentido, é importante ressaltar que o discente-monitor não atua como autor do texto, mas como um interlocutor qualificado, que realiza intervenções no sentido de fazer com que o discente-autor reoriente a escrita de seu texto, de modo a refinar não apenas questões formais do texto acadêmico, mas, sobretudo, a se atentar para questões sociocomunicativas que envolvem a produção e a leitura/legibilidade de gêneros acadêmicos. Assim, o trabalho de monitoria que relatamos permite que, por meio da escrita, os discentes-autores consigam pensar na produção de resumos acadêmicos de maneira mais ampla, ao mesmo tempo em que possibilita que os discentes-monitores aprendam, na prática, a atuarem no sentido de trabalhar as habilidades dos discentes para a escrita.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GUIMARÃES SILVA, Jane Quintiliano; DA MATA, Maria Aparecida. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.
- MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de inserção de vozes: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores. In: MACHADO, Anna Rachel. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 44-59.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Rio de Janeiro, mar. 2003.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Revisão de textos e “diálogo” com o autor: abordagens profissionais do processo de produção e edição textual. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Em busca do texto perfeito: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual**. Divinópolis: Artigo A, 2017. p. 63-76.
- RUSSEL, Bertrand. **Ensaio céticos**. 2. ed. São Paulo, 1957.

Anexo

Na verdade, por que desejamos, quase todos nós, aumentar nossa renda? À primeira vista, pode parecer que desejamos bens materiais. Mas, na verdade, os desejamos principalmente para impressionar o próximo. Quando um homem muda-se para uma casa maior num bairro melhor, reflete que gente “de mais classe” visitará sua esposa, e que alguns pobretões deixarão de frequentar seu lar. Quando manda o filho a um bom colégio ou a uma universidade cara, consola-se das pesadas mensalidades e taxas pensando nas distinções sociais que tais escolas conferem a pais e filhos. Em toda cidade grande, seja na América ou na Europa, casas iguaizinhas a outras são mais caras num bairro que noutro, simplesmente porque o bairro é mais chique. Uma das nossas paixões mais potentes é o desejo de ser admirado e respeitado. No pé em que estão as coisas, a admiração e o respeito são conferidos aos que parecem ricos. Esta é a razão principal de as pessoas quererem ser ricas. Efetivamente, os bens adquiridos pelo dinheiro desempenham papel secundário. Vejamos, por exemplo, um milionário, que não consegue distinguir um quadro do outro, mas adquiriu uma galeria de antigos mestres com auxílio de peritos. O único prazer que lhe dão os quadros é pensar que se sabe quanto pagou por eles; pessoalmente, ele gozaria mais, pelo sentimento, se comprasse cromos de Natal, dos mais piegas, que, porém, não lhe satisfazem tanto a vaidade. Tudo isso pode ser diferente, e o tem sido em muitas sociedades. Em épocas aristocráticas, os homens eram admirados pelo nascimento. Em alguns círculos de Paris, os homens são admirados pelo seu talento artístico ou literário, por estranho que pareça. Numa universidade teuta é possível que um homem seja admirado pelo seu saber. Na Índia os santos são admirados; na China os sábios. O estudo dessas sociedades divergentes demonstra a correção de nossa análise, pois em todas encontramos grande percentagem de homens indiferentes ao dinheiro, contanto que tenham o suficiente para se sustentar; mas que desejam ardentemente a posse dos méritos pelos quais, no seu meio, se conquista o mérito.

(RUSSEL, Bertrand. **Ensaio céticos**. 2. ed. São Paulo, 1957. p. 67-68).

Prática de correção textual e formação de escreventes: viés dialógico

Norma Seltzer Goldstein*

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho**

Resumo

Sendo o dialogismo processo inerente à linguagem, seria paradoxal considerar uma produção de texto — réplica dialógica escrita — como monológica ou, mesmo, como incorreta. Na escola, porém, algumas correções de texto são realizadas segundo esse paradoxo. A avaliação escolar desconsidera o princípio da dialogia, ao aplicar critérios de correção que distinguem a boa réplica da má, caso este em que o texto é considerado inadequado. Discutimos alguns desses critérios, de modo a observar sua aplicabilidade na perspectiva do dialogismo. Elegemos analisar um texto pelo viés de seu dialogismo constitutivo e propor essa perspectiva para a avaliação de texto, de modo a operar na formação do aluno-escrevente e do professor. A concepção de “erro” é relativa: pode traduzir a não aprendizagem de algum tópico pelo aluno; e pode, ainda, ser indício da necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica, sendo, neste caso, uma oportunidade de formação docente. Propomos, a partir de exemplificação, um olhar dialógico e inclusivo para os textos dos alunos, trabalhando aspectos constitutivos de suas próprias produções. A nosso ver, tanto a produção quanto a avaliação da produção são atos responsivos dialógicos que afetam, na relação de alteridade, a constituição dos sujeitos que lidam com a escrita e podem, assim, ensinar e aprender mutuamente.

Palavras-chave: Dialogismo. Produção de réplicas escritas. Avaliação de textos na escola. Formação discente e docente na e pela escrita.

Pratique de correction textuelle et formation d'étudiants en tant que producteurs de textes: biais dialogique

Résumé

Le dialogisme étant un processus inhérent au langage, il est paradoxal de considérer une production de texte — une réplique dialogique écrite — comme monologique ou comme incorrecte. Cependant, à l'école, des corrections de texte sont parfois effectuées suivant ce paradoxe. L'évaluation scolaire ne tient pas compte du principe du dialogue, lorsqu'elle applique des critères de correction qui délimitent ce qui serait une bonne ou une mauvaise réponse; et dans ce cas-là le texte est annulé. Nous discutons ces critères afin d'observer leur applicabilité selon une perspective du dialogisme. Nous avons choisi d'analyser un texte à la lumière de son dialogisme constitutif et de proposer la même perspective pour l'évaluation d'une production écrite, comme si elle pouvait jouer un rôle dans la formation de l'élève et de l'enseignant. Le concept de “faute” est relatif: il peut indiquer que certains aspects n'auront pas été appris par l'étudiant; et peut encore indiquer le besoin d'une réflexion sur la pratique pédagogique, c'est à dire, contribuer à la formation des enseignants. Nous proposons, à partir d'exemples, un regard dialogique et inclusif sur les textes des étudiants, en considérant les aspects constitutifs de leurs productions énonciatives. Cette perspective, à notre avis, peut contribuer à la formation des étudiants et aussi à celle des enseignants. La production et son évaluation sont des actions dialogiques qui affectent le rapport d'altérité, la constitution des sujets, l'occasion d'enseigner et d'apprendre par l'interaction.

Mots-clés: Dialogisme. Production de répliques écrites. Evaluation de la production des étudiants. Formation des étudiants et des enseignants par le biais dialogique de l'écriture.

Recebido: 11/03/2019

Aceito: 16/07/2019

* Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Atualmente é professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Linguística Aplicada

** Universidade de São Paulo (USP) e Instituto Federal de São Paulo (IFPS). Mestre em Linguística Aplicada e Doutoranda em Letras. Atualmente é professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFSP, *campus* de Campos do Jordão.

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Introdução

Os enunciados concretos são constitutivamente dialógicos (BAKHTIN, 2006), resultantes de um processo de diálogo intrínseco e presumido, segundo o qual um ato de linguagem responde a outros e antecipa futuras respostas, em uma interação recíproca e imbricada. Todos os enunciados realizados são, portanto, réplicas discursivas. No entanto, pensando especificamente em réplicas escritas, tal constituição pode ficar mascarada na organização e materialidade verbal do texto ou pode ser apresentada explicitamente, por meio de recursos enunciativos que permitam entrever a dialogia estabelecida pelo leitor-escrevente. Esses recursos provocam, quando explícitos, efeitos polifônicos e, quando subentendidos, podem instaurar no texto efeitos monofônicos (BARROS, 2011). No segundo caso, os enunciados passam a ter aspecto monologizado, como se pudessem ter sido engendrados sob o simulacro da monologia.

No contexto escolar, muitas vezes, a leitura e a escrita são realizadas sob esse simulacro, devido a um conjunto de fatores que passam pela própria organização institucional, pelas concepções de leitura e mesmo pela visão de linguagem dos sujeitos, pelas práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com os enunciados em sala de aula e por toda a situação de produção, situada e sócio-histórica, que operam no modo como os alunos replicam e são influenciados a replicar.

Este artigo¹ enfatizará algumas práticas pedagógicas relacionadas ao olhar do professor sobre a réplica escrita de seus alunos; olhar este que é parte do processo de formação tanto do aluno-escrevente, como do professor-avaliador-escrevente, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como processo em direção dupla, isto é, que age no aluno e também no professor. Nesse sentido, a correção de texto na escola pode ser considerada como formadora dos atores envolvidos: quando o professor orienta o processo de escrita de seu aluno por meio da avaliação de textos, ele também olha para si próprio, como também escrevente e enunciativo de réplicas. A própria correção é uma réplica, que produzirá efeitos discursivos materializados em respostas dadas, futuramente, pelos alunos.

É objetivo, em aulas de língua materna, voltadas à formação dos alunos, a adoção de estratégias e metodologias que lhes permitam realizar réplicas autônomas, críticas, abertas ao diálogo com outras que serão projetadas. Nesse processo, inclui-se a reflexão sobre o modo constitutivo dos enunciados e sobre os recursos enunciativos que podem ser empregados ou não, em função do tipo de réplica que se busca elaborar. Para tanto, a heterogeneidade dos sujeitos, que marca a linguagem deles, não pode ser concebida como traço negativo.

Buscamos, neste artigo, discutir alguns critérios avaliativos de réplicas escritas produzidas por alunos em contexto escolar. Assim, delimitamos dois objetivos específicos: analisar um texto produzido² por um aluno do Ensino Médio, considerando seus aspectos dialógicos constitutivos; e propor, no decorrer das reflexões teóricas e analíticas, uma perspectiva de avaliação de textos que contribua com a formação de alunos e professores, escreventes ativos e dialógicos. Nesse contexto, algumas

1 O presente artigo faz parte da tese de doutorado em Letras, pela Universidade de São Paulo, a ser defendida em dezembro de 2019 pela autora Viviane Bartho, orientada por N. Goldstein.

2 A produção textual a ser analisada foi delimitada do *corpus* de pesquisa de doutorado referida na nota 1.

concepções imbricadas na avaliação de produções escritas serão discutidas, por exemplo, a própria noção de “erro”. Não pretendemos descrever uma sistematização fechada e homogeneizada, que se apresente pronta a aplicações em sala de aula. Apenas buscamos contribuir com as práticas docentes em relação aos textos discentes, de modo a apontar algumas questões operacionais. Acreditamos que essas práticas, embora direcionadas aos alunos, influenciam, como já foi dito, a própria formação do professor, como sujeito que também replica dialogicamente.

Iniciamos pela reflexão sobre a escrita como ato dialógico. Em seguida, apresentamos a análise de um texto segundo sua constituição dialógica. A partir dessa análise, discutimos alguns critérios específicos da avaliação de texto na escola, a fim de desvendar aspectos que ficam excluídos, mas que podem ser observados em uma abordagem essencialmente dialógica. Finalmente, tecemos comentários acerca da avaliação de produção de textos dos alunos, a partir de práticas de ensino recorrentes na escola e refletimos sobre a concepção de “erro”.

1 Escrita como ato dialógico

Abordamos aqui a base teórica principal para as reflexões a seguir. A epígrafe com a qual iniciamos o trabalho expressa o princípio dialógico da linguagem, que permeia toda a obra bakhtiniana. Por esse princípio, todo ato de linguagem seria uma forma de resposta a enunciados já realizados, a qual, por sua vez, incita novas atitudes responsivas (BAKHTIN, 2006). Assim, o enunciado concreto é, necessariamente, constituído de discursos outros e projeta outros tantos como respostas futuras, incluindo as formas de silêncio. Essa dinâmica inerente às relações sociais rege os atos enunciativos e revela a consequente heterogeneidade dos discursos e dos sujeitos, efeito das relações de alteridade.

As considerações em torno do dialogismo orientam a compreensão do próprio funcionamento do sentido. Como o processo de interação enunciativa é contínuo, em que um enunciado está ancorado a outro, em inter-relação tensa, nem sempre de consonância, mas também de dissonância, o sentido sempre é dado (ampliado ou modificado) pelo outro (BAKHTIN, 2006). A construção dos sentidos é, pois, inacabada, sempre dependente da ação do outro com quem (ou com o quê) se dialoga. Tem-se, assim, o eu constituído sempre do outro, bem como os discursos ditos carregam os já-ditos.

A linguagem, segundo explica Brandão (2017), é atividade constitutiva do sujeito, atividade enunciativa e atividade de interação social. Interessa-nos, para este trabalho, a linguagem enquanto atividade de interação, não apenas dual e imediata, entre um “eu” e um “tu”; mas, como apontava Bakhtin (2006), uma interação ampla, com um “outro” social, histórico, discursivo. Nas palavras de Brandão (2017, p. 152), em interpretação ao pensamento bakhtiniano: “A natureza social da enunciação é o motor que dá dinamicidade e impulsiona a variabilidade das formas de enunciação e a evolução real da língua”. Assim, como meio de economia comunicativa, as interações enunciativas são realizadas por meio de gêneros discursivos, que são realizações enunciativas concretizadas sob características formais, estilísticas e de conteúdo, mais ou menos padronizadas. Esse padrão sofre interferências de forças sociais, culturais e individuais, que podem provocar instabilidade do/no gênero. O sujeito enunciador lida, portanto, com formas estáveis, que lhe chegam já formatadas e que passam a constituí-lo, e com brechas no sistema discursivo que lhe permitem emergir em sua singularidade (BRANDÃO, 2017). Não há enunciado tão padronizado que só traduza o trabalho reprodutivo e não o produtivo-criativo. Há gêneros mais propícios a um trabalho individual em sua estrutura, e outros, mais fechados a essa proposta. Essa maneira de observação dos produtos da enunciação está relacionada ao conceito de estrutura e acontecimento em Pêcheux (2015), quando o autor discorre sobre o sentido sedimentado, naturalizado, que chega aos sujeitos como evidência, funcionando como estrutura pré-construída, mas que, na verdade, seriam repetições imperfeitas, pois se realizam conjugadas a sujeitos diferentes, em contextos enunciativos diferentes, constituindo o acontecimento discursivo inédito.

Neste artigo, enfocamos réplicas escritas, produzidas em contexto escolar, como gêneros do discurso que são materializados em um processo de dialogismo, mas cujo caráter essencialmente dialógico — segundo o qual seria possível observar o trabalho do escrevente, do “eu” enunciador, na estrutura — fica subjugado, muitas vezes, a um olhar apenas para a estereotipia genérica. Consideramos que uma abordagem da produção de textos dos alunos levando em conta seus aspectos plurais, de estabilidade e instabilidade, poderia contribuir para a formação de escreventes mais autônomos para replicar. É a partir dessa proposta que segue a análise do texto delimitado.

2 Análise de produção textual pelo viés do dialogismo

Apresentamos, neste item, a análise de um texto considerado como réplica de leitura de um aluno do Ensino Médio de uma instituição de ensino público federal. Tal réplica é resultante de uma proposta de produção escrita a partir da leitura de duas letras de canções, “Construção”, de Chico Buarque, e “Cidadão”, do compositor Lúcio Barbosa, interpretada por Zé Ramalho. As músicas foram ouvidas pelos alunos e as letras lhes foram entregues com três intuítos: a) continuação de estudos de aspectos expressivos da linguagem, como as figuras (houve uma sequência de aulas sobre o assunto); b) possibilidade de intertextualidade e interdiscursividade em relação ao livro **Vidas secas**, de Graciliano Ramos, lido em um bimestre anterior à atividade; e c) realização de uma leitura crítica e dialógica. Embora estivessem claros para o professor, esses objetivos não foram explicitamente verbalizados aos alunos, pois também era pretensão observar se eles se concretizariam naturalmente e de que forma. Como recomendações para a produção, apenas fora estabelecido que escrevessem um texto dissertativo-reflexivo sobre as letras de canções lidas. Não houve determinação de regras. Os enunciados resultantes foram considerados enunciados concretos e, quanto ao gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), foram entendidos como “comentários de leitura”. Segue um texto transcrito *ipsis litteris*, integralmente. Os destaques em *itálico*, **negrito** e sublinhado foram inseridos por nós, autoras.

*As pessoas sobem em prédios altos para ganhar uma micharia no final do mês muitas pessoas morrem na obra e eles não dão nada para a família em troca então eu acho errado eles exploram as pessoas demais e a falta de serviço no Brasil que atrapalha isso porque muitas pessoas jovens que cursou o ensino médio fez uma boa faculdade e podia estar trabalhando em um bom emprego e vai para as [ilegível para a transcrição] onde trabalha o dia inteiro embaixo de sol quente ou chuva por falta de serviço no Brasil como se falou na música o homem estava admirando o prédio que construiu aí chega um cidadão e pergunta você está admirando ou esta querendo roubar intão **isso tem mudar no Brasil é muita injustiça um pessoa ganha 2 mil para ficar sentado sem fazer nada e um pedreiro que fez faculdade ganha 900 R\$ por mês por falta de serviço que teve aí teve que ir pra obra pra ganhar seu dinheiro e sustentar a família intão vamo mudar isto.***

O texto, numa avaliação institucional, seria mal classificado, levando-se em conta aquilo que a escola espera, sob uma visão basicamente pautada pelo emprego de determinados aspectos: predomínio da norma padrão; uso de elementos coesivos³ próprios de um texto dissertativo-expositivo etc., a começar com a aparente falha no processo de referência anafórica pela falta de um referente textual para o pronome pessoal “eles”, na segunda linha: (“As pessoas sobem em prédios altos para ganhar uma micharia no final do mês muitas pessoas morrem na obra e *eles* não dão nada para a família em troca”). No entanto, o referente de “eles”, bem como a compreensão de quem ou do que se trata, nas partes em *itálico* no texto, podem ser estabelecidos por meio do resgate do contexto sócio-histórico relacionado às condições trabalhistas no Brasil. De modo geral, os leitores desse texto

3 Tomamos os trabalhos de Koch, como *As tramas do texto* (KOCH, 2014), para tratar de aspectos de coesão e de coerência textuais aqui referidos.

saberiam identificar quem são “eles que não dão nada para as famílias dos trabalhadores”, quem são “as pessoas que sobem em prédios e morrem na obra”, como termos relacionados às condições exploratórias de trabalho, sobretudo, nas construções civis. Interpretariam, inclusive, por que esses fatos ocorrem. O aluno estabeleceu diálogo com o contexto amplo das relações de trabalho, de forma livre e direta, imaginando que a instituição escolar, especificamente na interlocução com o professor, não deixaria de reconhecer dados contextuais a que também tem acesso nem de presumir a alusão às relações de poder entre empregador e empregado, principalmente no âmbito da construção civil das grandes cidades, em que muitos trabalhadores se submetem a condições subumanas de trabalho e, quando sofrem acidentes, por vezes, deixam de ser indenizados. Essa cena trabalhista, que habita, em certa medida, o imaginário discursivo dos cidadãos, — logo, do professor e do aluno —, permite estabelecer referentes para a coesão exofórica construída pelo escrevente. O movimento dialógico ocorre justamente nos pontos de (aparente) falta de contextualização dos textos lidos pelo aluno e nas referências exofóricas, deixando entrever elementos sócio-históricos não diretamente explicitados na leitura que realizou. Esse estilo de diálogo construído revela o pressuposto pelo escrevente de que o leitor de sua réplica conheça os textos lidos, base para a produção, configurando-se como uma aposta de interlocução em direção ao professor, o qual o aluno imagina que, por ter solicitado a leitura e a produção escrita, considere o texto proposto como ponto de partida.

A falta de contextualizações aos moldes acadêmicos, de retomada do já-dito nas letras das canções, de elementos coesivos que, textualmente, sustentariam as referências, enfim, a falta desses aspectos desvenda um tipo de interlocução com a instituição que se faz pela recusa ao enquadramento formal instituído. Entendemos que o diálogo com a instituição é marcado pela indiferença ou pela não prioridade dada a ela, o que não deixa de ser um tipo de ação responsiva. Cabe observar que houve um movimento dialógico em direção ao professor, que pode ser considerado como representante da voz institucional. Esse diálogo ocorreria pela aposta no compartilhamento de informações, e esse modo de replicar poderia provocar um efeito monofônico, segundo o qual a escola não reconheceria os diálogos estabelecidos pelo aluno. Nosso modo de ver é diverso. Em vez de falhas no processo de dialogismo, consideramos ter havido a adoção de estratégias discursivas pelo escrevente que apontam para diálogos presumidos. As marcações em itálico, portanto, apontam para o diálogo que o aluno estabelece com discursos que têm como pano de fundo a cena trabalhista, voltado ao professor, como interlocutor que partilha da coerência desse diálogo.

Nesse mesmo movimento dialógico, o escrevente faz uma colagem de um enunciado que consta em uma das letras de canção lida, ou seja, uma reprodução muito próxima do que consta na letra “Cidadão”, que é: “Mas me vem um cidadão? E me diz desconfiado? Tu tá aí admirado?/Ou tá querendo roubar?”, a partir do que o escrevente produz: “[...] *chega um cidadão e pergunta você está admirando ou está querendo roubar [...]*”. Nomeamos esse recurso de colagem, não de paráfrase, porque esta traria traços mais claros de reconstrução linguística, o que não ocorre. O escrevente, então, retira um trecho da letra da canção de forma quase literal, sem marcação de aspas ou outro recurso que delimite a cópia. O enunciado colado consiste, na letra, em uma passagem de discurso direto e, pela forma enunciativa praticamente reprodutora da voz ressoada no texto lido, provoca efeito de monofonia, em que a voz do escrevente é praticamente aquela mesma com a qual dialoga. Em outra parte da réplica, o escrevente reproduz esse discurso direto, numa mescla entre discurso direto e indireto; tal mesclagem produz efeito polifônico, em que ressoam a voz do eu lírico, em discurso indireto (*como se falou na música...*, isto é, o eu lírico comentou), e a voz de uma personagem que questiona outra: um sujeito, investido da figura do cidadão empregador, indaga se o trabalhador está admirando o prédio ou está querendo roubá-lo.

Já o trecho sublinhado: “[...] e a falta de serviço no Brasil que atrapalha isso porque muitas pessoas jovens que cursou o ensino médio fez uma boa faculdade e podia estar trabalhando em um bom emprego e vai para as [parte ilegível] [...]” desvenda um conhecimento de mundo do escrevente

trazido à sua réplica, como apoio para a análise da situação retratada nas letras das canções. Esse modo de expressar a compreensão dos textos lidos revela que o aluno os compreendeu e estabeleceu conexões de acordo com seu universo pessoal de conhecimento, vivência e experiência. É uma indicação da história de leituras do aluno.

Os enunciados em negrito são pontos de indicação do modo de apreciação do aluno-leitor-escrevente em relação ao tema evocado nos textos lidos e por ele replicados. Essa maneira de apreciar os discursos com os quais dialoga é marcada por traços visíveis de personalidade (**eu acho errado...**), por afirmações categóricas (**isso tem mudar no Brasil**), pela forma como avalia a situação (como **errada, injusta**) e pela forma como a explica (**é muita injustiça um pessoa ganha 2 mil para ficar sentado sem fazer nada e um pedreiro que fez faculdade ganha 900 R\$ por mês por falta de serviço que teve aí teve que ir pra obra pra ganhar seu dinheiro e sustentar a família intão vamo mudar isto**). A falta de pontuação provoca um efeito de leitura acelerada, contínua, sugerindo um tom de indignação e crítica à situação. Interpretamos que tenha havido uma espécie de indignação emocionada que tomou o sujeito, o qual passou a enunciar sem refletir, sem “respirar”, sem fazer pausas. Essa característica do enunciado pode ter, ainda, relação com o que o escrevente imagina que seja um leitor crítico para a escola. Mostrando-se como crítico, estabelece diálogo com a instituição, por meio da busca em dar uma resposta à expectativa institucional, antecipada pelo imaginário discursivo.

Os pontos de visível apreciação, bem como os movimentos de dialogismo estabelecidos, de maneira mais ou menos explícita, revelam como o sujeito-leitor leu os textos, quais posicionamentos ele assume em meio ao processo dialógico. É possível perceber, por exemplo, a aproximação entre a formação discursiva da qual enuncia o escrevente e a formação discursiva da qual emanam discursos em favor do trabalhador tido como explorado e injustiçado. A convergência é ratificada pela frase que conclui o texto: “[...] **intão vamo mudar isto**”.

Os recursos discursivos da réplica escrita permitem entrever, ainda, com quem o escrevente dialoga, apontando os atores sociais que são mais caros à sua constituição subjetiva. O movimento dialógico priorizado nessa réplica foi em direção ao professor, como interlocutor imediato da réplica, e aos atores sociais que compõem a cena trabalhista no Brasil. No entanto, entendemos que a ênfase maior está na forma como se lê e como se replica, importando menos a quem se replica, porque outros possíveis leitores da réplica do aluno, para além do professor, precisariam acessar o enredo das canções para entender o diálogo estabelecido pelo aluno. Não há uma preocupação com o não encontro com outros leitores possíveis; ou o aluno presume que o encontro vai acontecer, independentemente de os dados linguístico-enunciativos serem explicitados ou não. O escrevente não antecipa possíveis equívocos ou não compreensões da sua réplica. É uma réplica, portanto, pouco preocupada com o “leitor-avaliador” e mais preocupada em “querer dizer” e manifestar o próprio ponto de vista.

O modo de ler e replicar concretizado na produção escrita pode levar a figura do professor, na função de avaliador, a se prender ao aspecto organizador da coesão e coerência do texto e a outros aspectos recomendados em propostas de produção escrita e, assim, com base nesses critérios, desconsiderar a dialogia inerente à réplica. É quase desnecessário comentar que o texto em análise mereceria um cuidadoso trabalho de reescrita, conforme sugere Franchi (2006), que pudesse ampliar as possibilidades de adoção de estratégias polifônicas que deem ao texto mais força de posicionamento em relação às vozes sociais que o compõem. A força de posicionamento está atrelada à probabilidade de ser ouvido e entendido pelo outro, isto é, está associada às condições de participações discursivas mais efetivas. Se a intenção, contudo, for avaliar a leitura das letras das canções realizada pelo aluno e a forma como replica por meio da escrita, consideramos que o enfoque no aspecto dialógico evidencia como elas ocorreram.

3 Reflexão sobre alguns critérios de correção textual

A análise do item anterior ocasiona a discussão sobre alguns critérios de avaliação usados na correção de textos escolares, especificamente textos organizados pelo modo dissertativo e dissertativo-opinativo. Essa discussão passa pelo questionamento da possibilidade ou não da aplicabilidade da teoria bakhtiniana em práticas docentes que visam à formação escrita dos alunos.

Dois critérios que salientamos para esta discussão aparecem como constantes na recomendação a textos dissertativos e dissertativo-opinativos: legibilidade (clareza textual, aspectos de coesão e de coerência) e emprego da objetividade. Esses critérios, quando não explícitos em grades de correção, funcionam como itens internalizados ao longo da formação e atuação do professor em relação à correção de textos, conforme detectamos no decorrer de nossas experiências docentes.

Primeiramente, quanto à legibilidade, sobretudo no que diz respeito aos mecanismos da coesão e da coerência, são recomendadas estratégias discursivas estudadas e aprofundadas, principalmente, no âmbito da Linguística Textual, com a definição de texto como uma unidade completa de sentido. Assim, os mecanismos linguísticos precisariam guiar e auxiliar a compreensão do leitor. A preocupação em elaborar o texto como um tecido autossuficiente a ser compreendido, muitas vezes, é presumida em recomendações para que o escrevente faça uma contextualização inicial (no caso do texto analisado, seria uma paráfrase dos textos lidos e comentados), em seu texto, referente ao que se vai desenvolver ao longo dele, a fim de contribuir para a construção de uma textualidade fechada, que ofereça aos futuros leitores informações esclarecedoras, na própria réplica, sem que eles precisem ler os textos impulsionadores dessa réplica. Esse modo de olhar e avaliar a produção textual pode ser considerado como uma tentativa de negar a heterogeneidade, as contradições e as rupturas discursivas, buscando, ao contrário, uma forma homogênea, completa e coerente, sonhada pelos sujeitos, que são, eles mesmos, heterogêneos, fragmentados e incompletos, mas que enunciam sob a ilusão de origem do sentido e de inteireza identitária (PÊCHEUX, 2014). Quando o aluno não segue as recomendações de legibilidade, denuncia sua condição heterogênea e dialógica; dialógica, por presumir que encontrará um interlocutor em quem seu discurso fará eco. Além disso, a quebra da legibilidade está ligada a uma constituição de sujeito que foge à objetivação escolar. Pode evidenciar, assim, muitas coisas, como a resistência a uma espécie de padronização da forma e do conteúdo, logo, do sujeito. Casos de referência exofórica analisados na réplica acima transcrita podem não ser aceitos por uma visão de texto que vise a conduzir e a controlar a construção de sentido (no caso, um único sentido) pelo leitor. No entanto, a coesão que se apresenta pode ser compreendida como um aspecto do dialogismo e da interação intersubjetiva. O escrevente, apostando no encontro dialógico com seu interlocutor, que compartilha das mesmas informações, considera suficiente a coesão exofórica. Logo, uma falha na legibilidade do texto pode significar “erro”, segundo uma determinada visão de correção textual; pode, todavia, revelar uma “correção”, no diálogo estabelecido pelo escrevente com vozes presumidas e leitores projetados, permitindo-se entrever em sua singularidade.

Outro critério de avaliação de texto é a recomendação de um tom objetivo (o que não significa neutro) a textos dissertativos ou dissertativo-opinativos, como é o caso da produção transcrita. Nem sempre é possível manter tom objetivo em uma réplica. Em alguns momentos do comentário de leitura analisado (sobretudo nas partes destacadas em negrito), é possível compreender um envolvimento emotivo de indignação que se materializa no enunciado. Esses casos permitem ao professor flagrar a subjetividade dos alunos-escreventes. São momentos, porém, que poderiam ser vistos negativamente, se avaliados pela aplicação rígida do critério da objetividade. No entanto, pela perspectiva bakhtiniana da linguagem, esses pontos de trabalho do “eu” sobre a estrutura do gênero estão relacionados a um modo de dialogismo próprio da linguagem, isto é, são pontos em que o sujeito, em sua atividade de resposta, atua de maneira singular, conjugando o dado/estabelecido com a sua constituição discursiva. Esse olhar pode ampliar as possibilidades de avaliação e de visão dos modos de enunciação presentes nas produções dos alunos.

4 Produção escrita na escola: a avaliação e a concepção de “erro”

As produções escritas desenvolvidas pelos alunos na escola são, na grande maioria das vezes, reproduções de um gênero do discurso trabalhado como modelo. Segundo Geraldi (2006), o processo de interação nos textos passa por uma espécie de falseamento ou prática artificial, pois o interlocutor é quase sempre o mesmo e o sujeito se anula em razão da função que exerce; assim: “[...] Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola [...]” (GERALDI, 2006, p. 89). Dessa forma, é comum o aluno não se perceber autor da sua própria voz e, na busca por ser bem avaliado, reproduzir uma voz institucionalizada com a qual tem contato nas práticas escolares. Ainda de acordo com Geraldi (2006), há uma diferença entre “redação” e “produção de texto”: a primeira seria uma composição linguística fechada em si, padronizada, funcionando como reprodução de sentidos e vozes; a segunda seria a composição de acordo com uma concepção de texto como espaço para a subjetividade. Relacionamos o conceito de “produção de texto”, em Geraldi, com o tipo de réplica enunciativa que a escola objetiva desenvolver, a saber, uma réplica crítica que, por seus aspectos polifônicos, vislumbra os movimentos de dialogia, pelos quais se pressupõe o trabalho singular do “eu”.

No entanto, esse objetivo escolar nem sempre é alcançado. As réplicas escolares, por vezes, aproximam-se da concepção de “redação”. Isso porque, como bem sintetiza Geraldi (1991), além da predominância do ensino gramatical nas aulas de língua materna, o texto é comumente tomado como “modelo” de três formas: objeto de leitura vozeada (oralização da leitura), objeto de imitação (texto lido como modelo para a produção escrita) e objeto de uma fixação de sentidos. Concordamos com o autor e acrescentamos algumas considerações: quanto ao ensino de aspectos gramaticais, atualmente, observamos avanços, principalmente quando são trabalhados em função do texto, de maneira articulada às reflexões sobre os usos dos recursos gramaticais. Apesar disso, ainda é possível observar um ensino tradicional, preconceituoso e descontextualizado, centrado na chamada gramática normativa. Foram obtidos muitos progressos no ensino de língua materna por meio de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros são os próprios enunciados concretos que apresentam formas relativamente estáveis, relacionados a aspectos composicionais, à temática e ao estilo de linguagem. O que se percebe, porém, é que o trabalho com a gramática aos moldes tradicionais, com nomenclatura gramatical mecanizada, dá lugar, com frequência, a uma espécie de mecanização, agora, dos gêneros. Assim, o que é tido como “relativamente” estável, abrindo possibilidades para a instabilidade no enunciado ou ao que configura a própria atuação subjetiva, foi compreendido e é, não raras vezes, trabalhado em sala de aula como “totalmente” estável, contrariando a tendência enunciativa pela escrita, que deve ocorrer

[...] em função de um sistema genérico preexistente, com o qual o escrevente já teve contato nas suas experiências de leitura. Esse conhecimento prévio faz com que o locutor tome o gênero (semi) conhecido como referência para a estruturação, organização e composição do seu próprio texto tanto para o respeitar, seguir como modelo, quanto para o transgredir. No trabalho da escrita, o escrevente vive de forma crucial [...] a tensão entre um estilo genérico, dado pelo paradigma e um estilo individual, singular, diferenciado, variado. (BRANDÃO, 2017, p. 158-159).

Recorrentemente, os gêneros são levados aos alunos com formas típicas padronizadas que servem de base para a produção de novas réplicas, ignorando-se as possibilidades de transgressão (como criação, espaço de intervenção) do escrevente no acontecimento discursivo, a partir de aspectos enunciativos sedimentados. O que, muitas vezes, o professor avalia como inadequado poderia ser um

ponto de subjetivação pelo qual a voz do escrevente, sujeito sócio-histórico, emerge, de modo singular. Suscitar observações e discussões sobre esses pontos pode ser produtivo para a própria formação do sujeito ativo, autônomo, que realiza suas réplicas em função das respostas que deseja elaborar e não em função de respostas que sejam já previstas. Nesse sentido, o texto analisado anteriormente escapa dos diálogos previstos pela instituição, tanto no que diz respeito à forma, como ao conteúdo e ao estilo de linguagem. Isso não é necessariamente um problema. É uma outra maneira de abordagem da produção escrita.

Concluimos, pois, que os critérios de avaliação de uma produção escrita são limitados e podem ser questionados. Eles atuam no estabelecimento de uma expectativa docente que nem sempre se concretiza. Para além disso, quando tomados de maneira rígida e fechada, podem levar o corretor a ignorar o modo dialógico constitutivo do enunciado que avalia; modo este que poderia revelar como a leitura foi realizada pelo escrevente, qual a história de leitura desse escrevente e como ele articula sua constituição sócio-histórica ao acontecimento discursivo de sua réplica. Em outros termos, o modo dialógico constitutivo do texto pode revelar o próprio sujeito em processo ativo de diálogo com as vozes sociais que estão em interação. Onde a avaliação classificou “erro do aluno” pode haver uma marca de movimento dialógico que ele estabeleceu. A ideia de “erro” é, portanto, indicativa de falta de aprendizagem, segundo dada perspectiva escolar, e é indício de necessidade de reflexão pedagógica. O professor, ao detectar o que comumente chamaria de erro, pode refletir sobre as fragilidades de seu próprio fazer pedagógico, bem como pode tentar observar o modo como o aluno replicou, para auxiliá-lo a encontrar outros recursos linguístico-enunciativos com os quais venha a construir mais adequadamente suas réplicas, em função das esferas sociais, dos interlocutores, dos propósitos comunicativos etc.

Em convergência com o que elucidamos, referimo-nos a Daunay (2014), pesquisador francês no âmbito da didática da língua francesa, que defende uma concepção em estudos didáticos fundada na figura do imbecil, como sendo, de certa forma, uma perspectiva de investigação do lado do aluno. Para o autor (2014, p. 176): “À mes yeux, l’un des rôles importants que peut avoir la théorie en didactique est de penser les difficultés des élèves par la connaissance des limites du savoir — ce qui, en retour, permet de mieux penser le savoir.”⁴ Nesse sentido, o imbecil seria compreendido por uma perspectiva diferente daquela popularmente conhecida; a figura do imbecil teria função imprescindível no avanço da própria teoria didática, uma vez que: “l’imbécile est celui qui, d’un point de vue didactique, peut permettre d’interroger les objets d’enseignement, quand il aide à mettre le doigt sur les difficultés théoriques à cerner ces derniers.”⁵ (DAUNAY, 2014, p. 176).

O interesse do autor não é especificamente detectar o erro, mas, sim, interrogar o *status* do erro. Essa interrogação se conjuga a uma atitude mais positiva e inclusiva perante as produções dos alunos, em uma concepção de educação como a de Paulo Freire (2005), segundo a qual o professor não é detentor do saber que depositaria conhecimento na cabeça dos alunos, considerados vazios, papel em branco a ser preenchido. Ao contrário disso, o professor seria um mediador importante, também ele em posição de aprendizagem.

Na proposta de análise de texto por seu viés dialógico, que se afasta da concepção de avaliação textual, as observações recairiam sobre aspectos inevitavelmente presentes nas réplicas escritas, tendo em vista o dialogismo inerente. O mais relevante, ao menos nessa etapa de abordagem de um texto, seriam os modos de diálogo, os pontos de emergência do sujeito, apesar de sua submissão aos aspectos estruturais do gênero, da linguagem e do discurso. O foco de observação seria o sujeito revelado em sua singularidade, embora constituído do outro — do sentido que não é inédito, mas,

4 A meu ver, um dos papéis importantes que a teoria didática pode ter é refletir sobre as dificuldades dos alunos pelo conhecimento dos limites do saber — o que permite melhor pensar sobre o próprio saber. (Tradução nossa).

5 O imbecil é aquele que, de um ponto de vista didático, pode permitir questionar os objetivos do ensino, quando ele ajuda a colocar o dedo sobre as dificuldades teóricas que cercam esses mesmos objetivos. (Tradução nossa).

sim, resgatado pela memória discursiva, chegando-nos como sedimentado, naturalizado, já dado (PÊCHEUX, 2014). A ideia do “erro”, nessa perspectiva, pode consistir em uma possibilidade de formação para os alunos e para os professores, tendo em vista que ambos buscariam entender por que um recurso ou modo de escrita seriam considerados como “erro”, quais outras formas discursivas poderiam ser empregadas e quais efeitos de sentido cada uma delas produziria.

Conclusão

Como conclusão, salientamos a necessidade de práticas escolares que visem à formação de escreventes, professores e alunos. É preciso, nessa direção, investigar o porquê da classificação de uma produção textual como inapropriada ou incorreta. Muitas vezes, pelos aspectos de monofonia em que se apresenta, um texto é considerado insuficiente, o que nem sempre traduz os processos dialógicos explícita ou implicitamente materializados na escrita.

As produções escritas na escola, para ultrapassar uma concepção de “redação”, meramente considerando a estrutura estabilizada do gênero, articulada a um trabalho singular do escrevente — o aluno como produtor de textos —, poderiam ser abordadas pelo professor a partir do que lhes é intrínseco, o dialogismo. Avaliar pelo processo dialógico — o que culmina na própria necessidade de mudança do termo “avaliar” para, talvez, “analisar” — poderia contribuir para desarraigar o olhar normativo que constitui muitas práticas avaliativas em sala de aula, principalmente em relação aos textos dos alunos. Observar as produções discentes pelo que apresentam de constitutivo é uma atitude positivamente educativa; os desvios de norma poderiam ser tratados não apenas pela perspectiva do erro ou da falta, mas também das marcas dialógicas em que o sujeito emerge e que podem levá-lo a buscar outras formas de concretizar seu diálogo. Essas práticas só podem ocorrer em um contexto democrático, no qual a formação esteja em função do aluno e, sobretudo, do professor, em exercício reflexivo constante sobre sua prática e sua própria escrita.

A longo prazo, esse modo de abordar a escrita, como objeto de reflexão da prática docente e discente, passaria, a nosso ver, a outras atividades em sala de aula, em direção a uma relação professor-aluno que leve em consideração a mediação docente, no sentido vygotskyano (VYGOTSKY, 2004), e o formar-se mutuamente, no sentido freiriano.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-10.
- BRANDÃO, H. N. Atividade enunciativa na produção de linguagem: estereotipia e acontecimento discursivo. In: FANTI, M. da G.; BRANDÃO, H. N. (org.). **Discurso**: tessituras de linguagem e trabalho. São Paulo: Cortez, 2017.
- DAUNAY, B. De l'imbécile en didactique du français: le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. In: DAUNAY, B.; DUFAYS, J. -L. dir.. **Didactique du français**: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2014. p. 175-185. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354230>>. Acesso em: 1º nov. 2018.

- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 57-79.
- KOCH, I. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia(s). In: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2014. p. 139-185.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Comandos de prova de redação: as diferentes finalidades para a produção

Carla Catarina Silva*
Renilson José Menegassi**

Resumo

Este artigo analisa um dos elementos das condições de produção escrita, a finalidade, tendo em vista seu aspecto escolar ou não escolar, em 91 comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para tanto, baseamo-nos nos estudos do dialogismo e adotamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de base interpretativa, na verificação das diferentes manifestações desse elemento do comando. Contamos, ainda, com auxílio da perspectiva quantitativa para ajudar a encontrar as regularidades nas análises. Os resultados apontam que a característica da finalidade, classificada como escolar ou não escolar, está ligada ao contexto do comando e influencia na forma de sua apresentação, que pode ser explícita ou por meio de inferência. Verificamos, ainda, que a maioria dos comandos analisados apresenta finalidade não escolar. A discussão acerca desse aspecto da finalidade é importante no trabalho com a produção textual, não só no concurso vestibular, mas, também, em situações avaliativas gerais, como as conduzidas em situação de ensino.

Palavras-chave: Vestibular. Prova de redação. Comandos de produção textual. Finalidade.

Writing test commands: the different purposes for production

Abstract

This paper analyzes the feature Purpose as one of the elements from the conditions of written production, according to its academic or non-academic aspect, in 91 commands of textual production on the writing test from vestibular (entrance exam) at the State University of Maringá (UEM). To do so, we based our work on the studies of dialogism and adopted a research of qualitative nature with an interpretive basis to verify the different manifestations of this element of the command. We also relied on the quantitative perspective to help find the regularities in the analyzes. The results show that the purpose characteristic, classified as academic or non-academic, is linked to the context of the command and influences the form of its presentation, which can be explicit or through inference. We also verified that most of the analyzed commands present non-academic purposes. The discussion about the aspect of purpose is important in working with textual production, not only in the Vestibular exam, but also in general evaluation situations, such as those conducted in a teaching situation.

Keywords: Vestibular. Writing test. Textual production commands. Purpose.

Recebido: 30/07/2018

Aceito: 12/07/2019

* Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Assistente Acadêmica da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) - Polo de Jacarezinho (PR)

** Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), com pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e no programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Supervisor de Pós-Doutorado da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Introdução

A partir de conceitos fundados pelo Círculo de Bakhtin, discutidos no Brasil, inicialmente, por Geraldi (1984), foi possível o desenvolvimento do trabalho com comandos de produção textual¹ em situações avaliativas na atualidade (MENEGASSI, 2012). Interessados nesse trabalho, ancoramos na Linguística da Enunciação, tendo em vista a concepção dialógica de língua, com ênfase na abordagem sócio-histórica de ensino e considerando os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas desenvolvidas no Brasil, a partir dessa teoria, para analisar, pautados no dialogismo, principalmente em Bakhtin (2015), Geraldi (1993) e Menegassi (2003; 2012; 2016), um dos elementos das condições de produção de textos escritos: a finalidade, em todos os comandos das provas de redação do vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no período entre 2008 e 2016, com foco na caracterização que o elemento pode ter em relação ao contexto que a proposta apresenta, o qual pode levar a finalidade, assim como outros elementos das condições de produção, a ser escolar ou social, a qual denominamos de não escolar, já que a escola também é um campo social.

Nossa escolha se deve ao fato de a prova de redação do vestibular da UEM ir ao encontro da perspectiva do dialogismo em relação à compreensão de língua, uma vez que solicita gêneros textuais como forma de avaliação, o que comunga com o trabalho de produções voltadas ao discurso do cotidiano, das várias áreas de manifestações comunicativas, e não mais somente dissertativo-argumentativas, empregadas nas salas de aula brasileiras por muito tempo. Ademais, desde a introdução dos gêneros textuais na prova, em 2008, não há pesquisas que enfoquem os encaminhamentos da redação que os solicitam.

Para realizar tal análise, adotamos um estudo de natureza qualitativa, de base interpretativa, com auxílio da perspectiva quantitativa para ajudar a encontrar as regularidades nas análises. Os dados são demonstrados por meio de amostragem dos comandos.

Estabelecido o foco analítico e a metodologia utilizada, apresentamos, para melhor compreensão, um panorama geral da prova de redação do vestibular da UEM, a base teórica na qual nos pautamos, para, enfim, apresentar os dados das análises e os resultados obtidos.

1 A composição da prova de redação do vestibular da UEM

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no noroeste do estado do Paraná, trabalhou, até 2007, com tipologias textuais em sua prova de redação de vestibular: a dissertação e a narração. A partir de 2008, a instituição passou a solicitar gêneros textuais diversos, de circulação social e escolar, como forma de avaliação.

A partir da mudança da prova de redação, em 2008, o **Manual do Candidato** de cada edição, presente no *site* da universidade (<http://www.cvu.uem.br/>), passou a apresentar uma lista com as possibilidades de solicitação de gêneros textuais, assim como o estabelecimento da produção de dois a quatro gêneros na prova. Tal solicitação é realizada por comandos de produção textual, questões-estímulo oferecidas com o intuito de orientar o candidato em sua redação (FRANCO JÚNIOR; VASCONCELOS; MENEGASSI, 1997).

As propostas de produção analisadas pertencem a 47 vestibulares aplicados entre 2008 e 2016, pertencentes às três modalidades diferentes de vestibular da UEM: vestibular regular; vestibular na modalidade de ensino à distância (EAD), implantado em 2005; processo de avaliação seriada (PAS), implantado em 2009, em que os alunos realizam uma prova a cada ano do Ensino Médio para

¹ Substituímos, por vezes, o termo “comando de produção textual” por “proposta de produção textual/redação” e “encaminhamento de produção textual/redação”, sem alteração semântica.

somatória de pontos ao final. Porém, pelo fato de o vestibular de verão 2011 e o vestibular EAD 2011 terem aplicado o mesmo caderno de provas e o vestibular EAD 2016 e o PAS 2016 Etapa 3 terem aplicado as mesmas propostas de redação, 45 são os vestibulares considerados. Destes, 44 solicitaram a produção de dois gêneros textuais e um solicitou a produção de três gêneros, o que resulta em 91 comandos de produção textual analisados.

Os encaminhamentos de redação apresentam os elementos das condições de produção escrita, dentre eles a finalidade; apresentamos, então, a base teórica que possibilita sua conceituação.

2 Dialogismo e interação

Formado por intelectuais russos pertencentes a diversas áreas de atuação, o Círculo de Bakhtin, que tem como centro Mikhail Bakhtin, remonta ao século XX (BRAIT, 2012; MENEGASSI, 2012). Vários conceitos acerca da linguagem foram fundados pelo Círculo, e, ainda que os seus textos datem daquela época, no Brasil, sua abordagem teve início por volta dos anos 80, na obra **O texto na sala de aula**, de Geraldi (1984), composto de artigos respaldados pelos conceitos originários da obra do Círculo, com objetivo de ancorar a necessidade de se considerar a perspectiva da língua em uso, diferente da visão que toma a língua como um conjunto de estruturas fixas (BRAIT, 2012; GASPAROTTO, 2014).

A teoria do Círculo amplia a noção de língua para uma concepção dialógica, distanciando-se de duas orientações do pensamento filosófico linguístico do momento, o subjetivismo individualista, que compreende a língua como uma representação fiel do pensamento individual, e o objetivismo abstrato, que concebe a língua como um sistema fixo, pronto, imposto ao indivíduo, sem a consideração do sujeito ou de fatores extralinguísticos. Assim, a partir de um posicionamento sociológico, o Círculo apresenta a compreensão da língua como um fenômeno histórico, inseparável de seu conteúdo ideológico e constituída, em sua verdadeira substância, não “[...] por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127, grifos dos autores), que constitui, portanto, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

A interação entre os sujeitos, proposta como inerente à compreensão linguística, passa a vigorar na concepção de língua viva, permeada de valoração e ideologia presentes na vida humana e consequentemente constitutivas dos enunciados, uma língua dialógica por natureza.

De forma mais específica, o dialogismo refere-se às relações de sentido que se instituem entre enunciados, pois “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado” (FIORIN, 2016, p. 27). Assim, é na interação que o dialogismo se constitui (SOBRAL, 2009) e é no conceito de dialogismo que está a essência unificadora de toda a obra do Círculo de Bakhtin.

3 Os conceitos dialógicos nos comandos de produção

Sempre tendo como base o dialogismo e a interação, o Círculo se ocupou de diversos conceitos, e alguns deles, a partir de suas releituras no Brasil, possibilitaram o desenvolvimento da construção de propostas de provas de redação por meio do trabalho que envolve a sua produção, assim como o subsídio de pesquisas acerca de leitura e produção textual escrita na área de ensino e aprendizagem de línguas (MENEGASSI, 2012).

A formulação e a aplicação da prova de redação em vestibular são realizadas por meio de comandos de produção textual que orientam o candidato em sua produção escrita, como também servem de parâmetro avaliativo para a banca avaliadora das provas (SILVA, 2018). Os conceitos considerados no contexto de produção apresentado nas propostas possibilitaram a Geraldi (1993) sistematizar as condições de produção do discurso e delimitar alguns elementos para a produção do texto escrito (MENEGASSI, 2016), estabelecendo ser necessário que, em qualquer texto:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1993, p. 137).

A partir dos conceitos do Círculo de Bakhtin, Geraldi (1993) discutiu e expandiu as condições de produção escrita, que, ampliadas por Menegassi (2012), constituem-se em: finalidade, interlocutor, gênero discursivo, circulação social, suporte textual e posição do autor. Esses elementos auxiliam na constituição da enunciação e orientam o produtor acerca de vários aspectos a serem considerados em seu enunciado, no caso específico, a redação produzida (MENEGASSI, 2016).

A finalidade é o primeiro elemento a despontar nas condições de produção.

4 A finalidade

Uma vez que o sujeito toma a palavra, ainda que outros discursos se façam presentes nela, a transforma em palavra sua, repleta de sua própria expressão, haja vista que a opera em uma situação sociocomunicativa específica e com uma intenção discursiva determinada. Assim, a inteireza do enunciado é determinada por três elementos ligados, estreitamente, ao seu todo: “[...] 1) a exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.” (BAKHTIN, 2015, p. 281).

O segundo elemento, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, que corresponde mais diretamente ao conceito de finalidade, é a intenção discursiva do sujeito, que determina o todo do enunciado e possibilita a medida da sua conclusibilidade, permitindo, também, a delimitação do próprio gênero discursivo, uma vez que, com toda a sua individualidade, essa intenção se constitui e desenvolve em uma forma específica de gênero. Esse intuito é um momento subjetivo do enunciado que se vincula a uma situação concreta de enunciação, às suas circunstâncias individuais e a enunciados antecedentes, que o compõem em uma relação dialógica, fazendo com que os participantes imediatos da comunicação possam abranger a intenção discursiva ou a vontade discursiva do falante e percebam, desde o início, o todo do enunciado que se desdobra (BAKHTIN, 2015).

A partir disso, a intenção discursiva ou a vontade de discurso do falante (BAKHTIN, 2015) foi renomeada como finalidade (MENEGASSI, 2003; 2012; 2016), tomando como foco de estudo o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente a produção textual escrita nessa situação.

A finalidade se refere ao motivo para escrever o texto, o objetivo dessa produção (MENEGASSI, 2003; 2012; 2016). Tal noção vai ao encontro dos estudos de Geraldi (1993, p. 137) sobre a produção textual escrita em que o autor assevera que, ao se escrever um texto, é necessário que, dentre outros aspectos, “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer [...]”; afirma ainda que a produção escrita como projeto de trabalho se sustenta apenas quando há motivação interna ao próprio trabalho. Dessa forma, na produção textual, em uma situação natural de escrita, a razão para a produção, a sua finalidade, é determinada pelo próprio sujeito ou pela interação social específica que exige uma manifestação comunicativa por meio da escrita (MENEGASSI, 2003). Já na situação específica do

vestibular, a finalidade, ao escrever a redação, é designada ao candidato por meio do comando de produção textual, uma finalidade virtual, uma vez que a verdadeira razão é ser avaliado pela banca avaliadora das provas para concorrer a uma vaga na instituição de Ensino Superior. Ainda assim, o candidato necessita considerar o intuito da produção escrita oferecido pelo encaminhamento de produção, que o marca, por exemplo, ao delimitar que a finalidade é apresentar o ponto de vista dos moradores de um bairro sobre um determinado tema (SILVA, 2018).

Ao se estabelecer um intuito para a produção textual, a artificialização da escrita é amenizada, porém não descartada, já que a presença da finalidade pode contribuir para um texto de autoria e formador de sujeitos, diferente de uma redação sem razão para ser escrita (GERALDI, 1993).

O leitor do texto produzido, assim como o próprio produtor, deve ser capaz de enxergar a finalidade da produção. Ademais, o projeto de discurso, ou a vontade de discurso do produtor (BAKHTIN, 2015), está diretamente ligado ao tema, pois é por meio da finalidade que o modo como o tema será abordado se define, já que, ao definir seu projeto de discurso, a partir da intencionalidade discursiva, o tema do enunciado é determinado.

A finalidade estabelecida no comando de produção textual é muito importante para a produção escrita, pois determina o seu objetivo, ainda que virtual, a partir das condições de produção estabelecidas. Essas condições levam em conta o contexto apresentado pelo encaminhamento, que pode ser, especificamente em relação às propostas da prova de redação do vestibular da UEM, escolar ou não escolar. Quanto a esses aspectos, eles estão ligados ao campo de atividade humana (BAKHTIN, 2015) na qual há a manifestação discursiva e ao local de circulação do gênero (SILVA, 2018). Aqui, consideram-se dois campos específicos e delimitados: o escolar e o não escolar, tendo consciência de que este último é muito abrangente.

O campo de atividade humana compreende as áreas sociais em que as pessoas exercem as mais variadas atividades, como o campo escolar, o campo jornalístico, o campo familiar, o campo profissional etc., cujos modos de organização influenciam na manifestação discursiva que se materializa em gêneros do discurso. Na proporção em que um campo de atividade humana se desenvolve e se complexifica, o repertório de gêneros discursivos cresce e se diferencia (BAKHTIN, 2015).

O local provável em que o gênero circulará é um dos três aspectos que, juntos, compõem a circulação social, ou a circulação do gênero (SILVA, 2018). Essa determinação, quando presente, mais a compreensão do campo ao qual o gênero pertence, incide diretamente nos elementos pertencentes às condições de produção, dentre eles a finalidade. Assim, por meio dessas informações, é possível identificar a natureza dos elementos em relação ao seu campo de atuação: escolar ou não escolar.

A partir dessa compreensão, analisamos a finalidade nos comandos de produção da prova de redação do vestibular da UEM, tendo em vista seu aspecto escolar ou não escolar.

5 A finalidade nos comandos de produção

A produção textual em situação de vestibular pressupõe a interação em diversos níveis, e o comando de redação faz parte desse processo. Ele apresenta os elementos das condições de produção a serem considerados pelo candidato. Dentre esses elementos, analisamos a finalidade virtual de produção, aquela apresentada pelo encaminhamento, uma vez que a finalidade real do vestibulando é ser avaliado pela banca avaliadora das provas do concurso. Ainda que as propostas de redação pertençam às três modalidades de vestibular da UEM, referenciamo-las pelo ano de edição, uma vez que este artigo tem como foco analisar a finalidade dos comandos independentemente das modalidades às quais pertençam.

A finalidade está presente em todos os 91 comandos de produção textual analisados. Em 71 deles, o elemento está explícito, enquanto, nos 20 restantes, é delimitado por uma construção linguística que não o marca explicitamente, mas que o apresenta por meio de inferência. Vejamos dois exemplos:

(Exemplo 1)

Tendo como apoio os textos 1 e 2, escreva uma carta ao editor da revista Rede Imprensa Livre, Sr. Souza, com até 15 linhas, **expondo sua opinião a respeito do projeto de lei do Deputado Federal Márcio Marinho, que proíbe tatuagem em crianças e jovens**. Não utilize nome próprio ou fictício para assinar a sua carta. Escreva apenas a palavra Leitor como assinatura. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2012c, grifos nossos).

(Exemplo 2)

A partir da leitura e dos esclarecimentos e informações sobre o gênero, **produza um RESUMO do texto** ‘São as crianças pobres que fracassam’, com no mínimo 60, (sessenta) e, no máximo, 80 (oitenta) palavras e mais três palavras-chave (aquelas que marcam o assunto-tema) que devem ser colocadas abaixo do texto que compõe o seu RESUMO. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009, grifos nossos).

O primeiro exemplo apresenta uma finalidade determinada explicitamente como “expor sua opinião a respeito do projeto de lei do Deputado Federal Márcio Marinho, que proíbe tatuagem em crianças e jovens”; uma finalidade bem injuntiva, que delimita precisamente o objetivo da produção textual. Já o segundo exemplo indica uma finalidade menos objetiva, ao determinar apenas que se “produza um resumo do texto”. As duas formas de apresentação da finalidade, explícita e por inferência, como nos exemplos, têm relação com o fato de alguns comandos apresentarem contexto de produção escolar e outros apresentarem contexto de produção social, de modo geral, como o jornalístico, o familiar, o profissional etc., os quais estamos denominando de não escolares. O exemplo 1 estabelece um contexto não escolar, voltado ao campo jornalístico da revista para a qual se escreverá a Carta do Leitor, um gênero social. O exemplo 2 estabelece condições escolares, ao determinar a produção do gênero resumo, um gênero escolar, sem delimitação de um contexto diferente do qual normalmente é trabalhado, a escola.

Isso significa que a finalidade, assim como os outros elementos das condições de produção, pode ser escolar ou não, a depender das informações dos encaminhamentos de redação que levam ao contexto da produção, o que pode influenciar na forma de apresentação do elemento, como explícita ou inferida, conforme discutiremos na próxima seção.

6 Finalidade escolar

As condições de produção podem se caracterizar como escolares e, assim, atribuir essa mesma característica aos seus elementos, como a finalidade, em duas situações: a) o comando solicita um gênero escolar (resumo, pergunta argumentativa, pergunta interpretativa, pergunta argumentativo-interpretativa/interpretativo-argumentativa); b) o comando apresenta um gênero comumente não escolar em uma situação de comunicação com o contexto da escola.

Na primeira situação, em que o comando solicita um gênero escolar, a proposta de produção pode apresentar quatro classificações: 1) determina apenas o gênero, e, assim, a finalidade, bem como outros elementos e o contexto, é inferida; 2) determina o gênero, sem especificação de contexto, mas explicita a finalidade; 3) determina o gênero, especifica o contexto de produção como escolar e infere a finalidade; 4) determina o gênero, especifica o contexto de produção como escolar e explicita a finalidade. Vejamos exemplos de cada um dos casos apresentados:

(Exemplo 3)

A coletânea mostra que, por meio do uso de bicicletas, novas alternativas de mobilidade são possíveis. Após a leitura do texto, **elabore uma RESPOSTA ARGUMENTATIVA**, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, **respondendo à seguinte questão: É POSSÍVEL ADAPTAR AS CIDADES BRASILEIRAS ÀS BICICLETAS?** (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013, grifos nossos).

(Exemplo 4)

Redija um resumo, com até 15 linhas, **apresentando as informações sobre o tema *Bullying nas escolas, abordado nos textos***. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2010, grifos nossos).

(Exemplo 5)

Contexto de produção:

Você é aluno do segundo ano do Ensino Médio e, durante o primeiro semestre letivo, nas aulas de Sociologia, sua turma debateu sobre o assunto ‘trabalho infantil’, tendo como apoio os textos ‘Trabalho infantil matou 187 e deixou mais de 20 mil acidentados graves nos últimos oito anos’ e ‘Trabalho infantil no Brasil’. Após o debate, seu professor solicitou que respondessem a uma questão, como parte da avaliação escrita.

Comando de produção:

A partir do contexto de produção acima apresentado, **redija uma RESPOSTA ARGUMENTATIVA para a seguinte questão: Você considera que o trabalho desempenhado pela criança que vende balas no semáforo e o trabalho da criança que atua em programas ou comerciais de tevê podem ser igualmente prejudiciais para o desenvolvimento físico, emocional e/ou intelectual do futuro adulto?** Sua RESPOSTA ARGUMENTATIVA deve ser escrita com o mínimo de 10 e o máximo de 15 linhas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2016, grifos nossos).

(Exemplo 6)

Considere a seguinte situação: você foi escolhido para **apresentar resumidamente para sua classe os argumentos pró e contra os rolezinhos**. Redija, portanto, um resumo, em até 15 linhas, que **exponha os argumentos utilizados pelos autores de cada texto para justificar o posicionamento deles em relação ao tema prática do rolezinho em *shopping-centers***. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2014b, grifos nossos).

O exemplo 3 corresponde à primeira classificação encontrada, em que o comando determina apenas o gênero, e, assim, a finalidade, bem como outros elementos e o contexto, é inferida. A proposta solicita apenas que se responda a uma pergunta, por meio de uma resposta argumentativa, sem especificação do contexto, que passa a ser inferido como o escolar, caracterizando a finalidade dessa mesma forma, uma vez que os comandos que solicitam gêneros escolares não precisam, necessariamente, apresentar, de maneira explícita, todos os elementos das condições de produção, por se tratar de gêneros que o meio acadêmico espera que o candidato domine ao iniciar o Ensino Superior, haja vista que, estabelecendo o elemento gênero textual, alguns dos outros elementos estão implícitos no processo de escrita (MENEGASSI, 2012). A finalidade, portanto, pode ser inferida pelo gênero textual delimitado. No caso de um resumo, o intuito é sintetizar o(s) texto(s) de apoio e, no caso de perguntas argumentativas, interpretativas ou argumentativo-interpretativas/interpretativo-argumentativas, como no exemplo 3, o objetivo é responder a uma questão proposta pelo professor para avaliar o nível de compreensão de determinado tema ou assunto. Assim, nesse caso específico do vestibular, a finalidade continua a mesma da escola, quando não especificada, de maneira diferente, pela determinação do gênero escolar. Verificamos que, incluindo o exemplo 3, há 17 comandos, dos 91 analisados, correspondentes à primeira classificação.

O exemplo 4 corresponde à segunda classificação encontrada, em que o comando determina o gênero, sem especificação de contexto, mas explicita a finalidade. A proposta determina um gênero escolar a ser produzido, o resumo, e, ainda que as condições de produção sejam inferidas por tal determinação, já que não há um contexto demarcado, há a explicitação da finalidade: “apresentar informações sobre o tema *bullying* nas escolas, abordado nos textos”, algo que não precisaria ocorrer, necessariamente, como apresentado, mas que contribui de maneira significativa com a delimitação do elemento e da própria composição do encaminhamento de produção, uma vez que a finalidade explicitamente marcada, bem específica e injuntiva, atribui mais objetividade ao intuito da produção, elemento tão importante na produção de todo texto (GERALDI, 1993). Do montante total de propostas analisadas, 9 correspondem à segunda classificação.

O encaminhamento de produção seguinte, exemplo 4, se caracteriza dentro da terceira classificação, em que o comando determina o gênero, especifica o contexto de produção como escolar e infere a finalidade. Nesse caso, embora conste a delimitação de um gênero escolar, a resposta argumentativa, e o contexto apresente essa mesma característica, pelas informações da posição de aluno a ser tomada pelo produtor e pelo interlocutor como o professor em sala de aula, não há explicitação da finalidade, que é inferida no processo de escrita de acordo com esse contexto e com o gênero solicitado. Dos 91 comandos analisados, verificamos 4 casos correspondentes à terceira classificação.

Já o exemplo 6 apresenta a característica da quarta classificação, em que o comando determina o gênero, especifica o contexto de produção como escolar e explicita a finalidade. Nessa proposta, há a solicitação do resumo, e há a especificação do contexto pelas informações da proposta que apresentam a classe da escola como o local de circulação do gênero (SILVA, 2018), assim como explicitação da finalidade como apresentar resumidamente para sua classe “os argumentos pró e contra os rolezinhos [por meio de um resumo] que exponha os argumentos utilizados pelos autores de cada texto para justificar o posicionamento deles em relação ao tema prática do rolezinho em *shopping-centers*”. Casos como este, que se enquadram na quarta classificação, somam 6 encaminhamentos, dos 91 analisados.

As quatro classificações da primeira situação, em que a finalidade é escolar, somam 36 casos, do montante total de propostas. Todas elas são pertinentes, ainda que os casos em que a finalidade se encontra explícita contribuam de maneira mais significativa com a composição do comando de produção.

A segunda situação em que a finalidade pode ser escolar corresponde ao comando que apresenta um gênero comumente não escolar em uma situação de comunicação com contexto de produção da escola. Vejamos um exemplo:

(Exemplo 7)

A escola onde você estuda está organizando um evento em homenagem à terceira idade. Como parte das atividades, os alunos deverão **relatar histórias** de idosos que vivem bem nessa fase da vida. Redija, portanto, um RELATO, em até 15 linhas, **sobre um(a) idoso(a) que você conheça, apresentando o que essa pessoa faz para garantir sua qualidade de vida na terceira idade**. Caso precise dar nome a esse(a) idoso(a), use dona Benta ou tio Barnabé. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, grifos nossos).

Esse encaminhamento especifica o contexto de produção como escolar, por meio das informações do local de circulação do gênero (SILVA, 2018), a escola. Embora se trate de um comando que solicita a produção do relato, um gênero comumente social, mas que pode fazer parte de várias áreas, a finalidade, marcada explicitamente, é escolar, uma vez que é um elemento constante nas condições de produção, e estas estão condicionadas ao contexto que, nesse caso, remete ao âmbito da escola. Casos como esse ocorrem em 8 propostas de produção das 91 analisadas, das quais 4 são semelhantes ao exemplo 7, em que a posição de produtor é a de aluno que escreve tendo em vista uma atividade

escolar. Os outros 4 casos se referem a comandos que determinam uma posição do autor que não corresponde à posição de aluno ou cuja finalidade não se refira a uma atividade escolar, mas a outro intuito. Vejamos dois exemplos:

(Exemplo 8)

No texto “O mundo dos espelhos”, o autor afirma que ‘É no confronto que a verdade se sobressai das opiniões’. Com base nessa ideia, imagine que você é o instrutor do laboratório de informática de uma escola de ensino médio e deseja que os alunos (usuários da *web*) não usem apenas a internet personalizada. A partir disso, elabore um TEXTO INSTRUCIONAL, para ser publicado no mural desse laboratório de informática, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, **apontando sugestões para que os usuários da web expandam seus horizontes e não se tornem ‘homens-sim’**. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2012b, grifos nossos).

(Exemplo 9)

Você está no último ano do ensino médio e ainda tem muitas dúvidas em relação à profissão que pretende escolher. Redija uma CARTA DE SOLICITAÇÃO, em até 15 linhas, ao diretor de sua escola, professor Sr. José Operário, **reivindicando a promoção de algum evento que auxilie os alunos a escolher uma profissão**. Você deverá assinar sua carta, usando o nome Getúlio ou Amélia. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2014a, grifos nossos).

O exemplo 8 apresenta a solicitação de um gênero social em um contexto escolar, o que caracteriza a finalidade como, também, escolar, pelas informações do comando que levam ao local de circulação do gênero como sendo a escola, mais especificamente um laboratório de informática. Porém, a posição social do produtor não é a de aluno, mas a de professor, o que muda a perspectiva com a qual lidamos com a compreensão da finalidade. Da mesma forma, no exemplo 9, há a delimitação de produção de um gênero comumente social, a carta de solicitação, no local de circulação da escola, mas com uma finalidade que não tem relação com uma atividade escolar, o objetivo é “reivindicar a promoção de algum evento que auxilie os alunos a escolher uma profissão”. Isso significa que há uma diferença entre a finalidade escolar, apenas pelo contexto da produção, e a finalidade escolar relacionada a uma atividade realizada na posição de aluno.

Nos três últimos exemplos apresentados, exemplos 7, 8 e 9, que se referem à segunda situação em que a finalidade pode ser escolar, a finalidade se caracteriza dessa forma apenas pelo fato de as condições de produção serem escolares, em consequência de as informações de contexto das propostas de redação especificarem o local de circulação do gênero como a escola. Já nos casos que se aplicam à primeira situação em que a finalidade é escolar pela determinação do gênero, isso ocorre pela compreensão do processo de escrita que acontece em sala de aula, processo que normalmente apresenta o trabalho com gêneros específicos que possibilitam o desenvolvimento da escrita, em consideração à posição social de aluno em uma atividade escolar. Isso significa que apenas nessa primeira situação a finalidade é voltada ao contexto de ensino e aprendizagem escolar, pois as condições de produção das propostas se assemelham às condições de uma sala de aula em que o aluno escreve uma redação, um gênero textual (MENEGASSI, 2012), o que faz com que essa finalidade virtual não seja tão distante da real, uma vez que os vestibulandos são ou foram alunos de uma sala de aula em que escreviam para serem avaliados, haja vista o fato de estarem em uma situação avaliativa na posição de candidatos que concorrem a uma vaga na instituição de Ensino Superior. Esse fato faz, também, com que se justifique o porquê de 20 comandos, do montante total, não apresentarem uma finalidade explícita, já que 15 deles solicitam os gêneros resposta argumentativa, interpretativa ou argumentativo-interpretativa/interpretativo-argumentativa, e os 5 restantes, o gênero resumo, ou seja, todos apresentam gêneros textuais escolares.

Ressaltamos que alguns comandos podem solicitar gêneros escolares, mas apresentar contexto diferente, o que caracteriza a finalidade como social, ou seja, não escolar, o que veremos melhor na próxima seção.

Ademais, quando o gênero solicitado não é escolar, ainda que o contexto seja assim classificado, o comando sempre apresenta a finalidade explícita, uma vez que, nesses casos, não seria possível inferi-la.

A finalidade escolar, portanto, é aquela voltada ao âmbito da escola, seja pela determinação da produção de um gênero escolar, dentro desse contexto, explícito ou não, seja pela informação de o local de circulação do gênero (SILVA, 2018) ser a própria escola, mesmo na solicitação de outros gêneros textuais. O elemento, assim caracterizado, se encontra em 44 dos 91 comandos verificados e é coerente com a composição dos comandos de produção.

7 Finalidade não escolar

As condições de produção podem se caracterizar como não escolares e, assim, atribuir a mesma característica aos seus elementos, como a finalidade, quando o contexto do comando leva a uma área social, como a pessoal, a profissional, a religiosa etc., independentemente do gênero que se solicite. Vejamos um exemplo:

(Exemplo 10)

No texto “Vivendo em voz alta”, o autor aborda constrangimentos causados pelo hábito de falar alto ao celular. Imagine que você trabalha no setor de Recursos Humanos de uma empresa onde esse hábito é comum e causa prejuízo às atividades. Para tentar resolver o problema, escreva um TEXTO INSTRUCIONAL, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, **apresentando aos funcionários medidas e sugestões de uso do celular para evitar inconvenientes**. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2012a, grifos nossos).

A finalidade apresentada pelo encaminhamento de redação é “apresentar aos funcionários medidas e sugestões de uso do celular para evitar inconvenientes”; o elemento, por ser vinculado ao contexto, que determina as condições de produção das quais a finalidade faz parte, remete, nesse caso, ao campo de atividade profissional (BAKHTIN, 2015), por indicar que o local de circulação do gênero (SILVA, 2018) solicitado, o Texto Instrucional, é o “setor de Recursos Humanos de uma empresa”. A finalidade constitui-se, portanto, como social, ou seja, não escolar. Casos como este, em que o gênero solicitado é comumente social e o contexto se caracteriza dessa mesma forma, o que incide sobre a finalidade, somam 38 encaminhamentos.

Há, ainda, um comando, do montante total, que solicita um gênero comumente escolar, mas determina um contexto diferente dessa área, um contexto social, o que caracteriza, consequentemente, a finalidade como não escolar. Vejamos a proposta:

(Exemplo 11)

Imagine-se na seguinte situação: o bairro Jardim Sonata, da cidade Canção, onde você mora e do qual é representante, tem uma grande concentração de bares, muitos deles com música ao vivo ou mecânica. Por essa razão, um dos jornais da cidade, na elaboração de um caderno temático sobre ‘Poluição Sonora’, o convidou para **apresentar o ponto de vista dos moradores do seu bairro**, por escrito, tendo de responder à pergunta: A presença de música ao vivo ou mecânica nos bares do bairro tem causado prejuízos aos moradores? Redija, com o mínimo de 10 e o máximo de 15 linhas, uma RESPOSTA ARGUMENTATIVA a essa questão. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015a, grifos nossos).

Neste exemplo, ainda que o comando solicite um gênero escolar, a resposta argumentativa, a produção textual tem como finalidade explicitamente marcada: “apresentar o ponto de vista dos moradores do seu bairro”, em um contexto social, pelas informações que apontam a revista como suporte do gênero que circulará a partir de condições especificamente jornalísticas. Esse fato demonstra que, embora a natureza do gênero solicitado pelo comando possa influenciar na caracterização da finalidade, o contexto da produção faz toda a diferença, já que a própria finalidade está condicionada a ele. Casos como esse exigem explicitação da finalidade, para que a proposta fique mais objetiva diante do gênero solicitado.

Os comandos verificados com finalidade não escolar somam 39 casos, dos 91 analisados, porém há ainda 8 comandos que podem ter o elemento classificado dessa forma por inferência, pois, ainda que não apresentem informações suficientes de contexto, o gênero solicitado não é comumente o da escola, o que infere um contexto não escolar, que, consequentemente, caracteriza dessa mesma forma a finalidade. Vejamos um exemplo:

(Exemplo 12)

A coletânea mostra que, por meio do uso de bicicletas, novas alternativas de mobilidade são possíveis. Após a leitura do texto, **escreva um RELATO**, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, **de um fato (uma situação real ou fictícia) em que fique evidente que O USO DA BICICLETA PROPORCIONOU A ALGUÉM OU A UM GRUPO MAIOR MOBILIDADE, BEM-ESTAR E/OU FELICIDADE**. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013, grifos nossos).

O comando solicita o gênero relato, um gênero comumente voltado ao contexto social. A finalidade é relatar “um fato (uma situação real ou fictícia) em que fique evidente que o uso da bicicleta proporcionou a alguém ou a um grupo maior mobilidade, bem-estar e/ou felicidade”, que, sem especificação do contexto, só pode ser classificada como não escolar, haja vista a natureza do gênero solicitado. Dos 8 casos em que isso ocorre, 7 solicitam o gênero relato e 1 solicita o artigo de opinião.

Ressaltamos que casos como esse, que inferem o contexto como social, são mais vagos se comparados aos comandos que inferem o contexto escolar, pois o último é mais restrito e amplamente conhecido em relação aos processos de produção textual. Um contexto social pode ser vários, de acordo com o campo (BAKHTIN, 2015) ao qual pertence, o que significa que a finalidade, nesses casos, também é mais vaga em relação à sua natureza.

A finalidade não escolar, portanto, é aquela voltada ao âmbito social, pela determinação da produção de um gênero social ou não, dentro desse contexto, explícito ou inferido. O elemento, assim caracterizado, se encontra em 47 dos 91 comandos verificados.

8 Discussão dos resultados

A finalidade, para ser classificada como escolar ou não escolar, precisa ser analisada tendo em vista o contexto do comando e o conjunto dos elementos das condições de produção, dentre os quais se destaca o gênero textual e um dos aspectos da circulação social do gênero, o local em que ele chegará ao seu interlocutor.

Alguns aspectos encontrados devem ser considerados na compreensão da finalidade como escolar ou não escolar:

- A finalidade escolar é voltada ao contexto da escola: a) pela solicitação de produção de um gênero escolar, dentro desse contexto, explícito ou não; b) pela determinação da escola como o local de circulação do gênero, independentemente do gênero textual solicitado;

- A finalidade escolar se encontra em 44 dos 91 comandos verificados;
- A finalidade não escolar é voltada ao contexto social, pela solicitação de produção de um gênero social, com esse contexto específico, explícito ou não;
- A finalidade não escolar se encontra em 47 dos 91 comandos analisados;
- A forma de apresentação da finalidade, explícita ou por inferência, tem relação com a caracterização escolar ou não escolar que lhe é aplicada;
- Ainda que a finalidade possa ser classificada, também, como escolar pela informação do local de circulação do gênero, a finalidade genuinamente escolar é aquela voltada ao contexto de ensino e aprendizagem, em que as condições de produção das propostas se assemelham às condições de uma sala de aula em que o aluno escreve uma redação, um gênero textual, tendo em vista, conseqüentemente, a marcação do gênero textual comum a esse cenário e da posição social do autor como sendo a de aluno, ainda que inferida.

Considerações finais

A finalidade é um elemento muito importante na determinação das condições de produção, uma vez que é o primeiro a despontar e orienta para a delimitação dos outros elementos.

Ambas as características, escolar e não escolar, verificadas na finalidade presente nos encaminhamentos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM, são coerentes com a proposta do concurso em solicitar gêneros escolares e sociais como forma de avaliação, uma vez que há gêneros comuns a uma área e outra, respectivamente. Ainda assim, verificamos que há comandos que solicitam gêneros escolares com contexto social e comandos que solicitam gêneros sociais com contexto escolar, pelas informações disponíveis no comando.

A maioria das propostas analisadas apresenta finalidade não escolar, mais especificamente 47. Contudo, o número de comandos com finalidade escolar não fica muito atrás, com recorrência em 44 encaminhamentos de produção.

A abordagem desse aspecto específico da finalidade contribui com o trabalho de elaboração de comandos de produção em situações avaliativas em geral, já que esse é um elemento relevante que constitui as condições de produção das propostas de redação.

A discussão acerca dessa característica se faz importante, também, para a reflexão do trabalho com os gêneros de diversas áreas sociais e contextos, não só no vestibular, mas em situações avaliativas em geral, bem como reafirma a importância da abordagem dos gêneros escolares em sala de aula, que, na nossa compreensão, é a base do desenvolvimento do trabalho com a produção textual, uma vez que, a partir deles, é possível apreender mais facilmente outras práticas sociais manifestadas por escrito em diversas áreas, o que será refletido na produção textual em situação de vestibular.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1, p. 79-98.

- FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FRANCO JÚNIOR, Arnaldo; VASCONCELOS, Silvia I. C. C.; MENEGASSI, Renilson J. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. (org.). **Trama & texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1997. v. II, p. 96-108.
- GASPAROTTO, Denise M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1993.
- MENEGASSI, Renilson J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.
- MENEGASSI, Renilson J. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C. *et al.* (org.). **Sociedade, cognição e linguagem: apresentações do IX CELSUL**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 251-276.
- MENEGASSI, Renilson J. A escrita como trabalho em sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.
- SILVA, Carla C. **Caracterização dos comandos de produção textual da Prova de Redação do Vestibular da UEM**. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre Linguagem.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Processo de Avaliação Seriada da UEM - PAS-UEM 2009 Etapa 1. **Prova de Conhecimentos Gerais, Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira**. Maringá, 2009. Disponível em: <<http://www.pas.uem.br/provas2009/PASUEM2009G1.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Vestibular UEM Educação a distância - EAD 2010. **Prova 2 – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Redação**. Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/2010-EAD/uemEADJulho2010p2g1.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Processo de Avaliação Seriada UEM 2012 - PAS Etapa 2. **Prova de Conhecimentos Gerais, Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira**. Maringá, 2012a. Disponível em: <http://www.pas.uem.br/provas2012/PASUEM2012_Etapa2_G1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Processo de Avaliação Seriada UEM 2012 - PAS Etapa 3. **Prova de Conhecimentos Gerais, Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira**. Maringá, 2012b. Disponível em: <http://www.pas.uem.br/provas2012/PASUEM2012_Etapa3_G1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Vestibular UEM Inverno 2012. **Prova 2 – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Redação**. Maringá, 2012c. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/2012-I/uemI2012p2g1.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Processo de Avaliação Seriada - PAS UEM 2013 Etapa 1. **Prova de Conhecimentos Gerais, Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira**. Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.pas.uem.br/provas2013/PASUEM2013_Etapa1_G1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado.

Processo de Avaliação Seriada – PAS UEM 2014 Etapa 3. **Prova de Conhecimentos Gerais, Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.** Maringá, 2014a. Disponível em: <http://www.pas.uem.br/provas2014/PASUEM2014_Etapa3_G1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Vestibular de Inverno 2014 UEM. **Prova 2 – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Redação.** Maringá, 2014b. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/2014-l/uemI2014p2g1.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Processo de Avaliação Seriada – PAS UEM 2015 Etapa 3. **Prova de Conhecimentos Gerais e Línguas.** Maringá, 2015a. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/7/E3G1CG.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Vestibular UEM Ensino a distância – EAD 2015. **Prova 1 – Provas Objetivas e de Redação.** Maringá, 2015b. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/2015-EAD/ConhecimentosGeraisEAD2015.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Processo de Avaliação Seriada – PAS UEM 2016 Etapa 2. **Prova de Conhecimentos Gerais e Línguas.** Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/provas/pas16/E2G1.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor

Carolina Fernandes*
Matheus Rodrigues dos Santos**

Resumo

Este artigo trata da escrita em sala de aula a partir do escopo teórico da Análise do Discurso de linha materialista, que considera a linguagem como materialidade discursiva, ou seja, produzida pela relação constitutiva do material linguístico com sua exterioridade que engloba os contextos enunciativo e sócio-histórico. Em nossas análises, investigamos a produção de autoria em três textos argumentativos produzidos por alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio. Buscamos também observar de que forma o discurso pedagógico polêmico pode intervir na produção textual dos alunos sobre temas socioculturais, favorecendo que o sujeito-aluno se coloque na posição de autor. Comprovamos nossa hipótese de que, a partir de um discurso polêmico, estimula-se a polissemia, o que leva à criação de condições para o aluno ocupar discursivamente a posição-autor. Além disso, através dessa reflexão teórico-metodológica, discutimos sobre a abordagem de temáticas socioculturais na escola como forma de contribuir ativamente para a formação de sujeitos-cidadãos, capazes de refletir e discursivizar o mundo ao seu redor com singularidade assim como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 com a proposta da educação integral.

Palavras-chave: Discurso pedagógico polêmico. Autoria. Temas socioculturais.

L'écriture scolaire de l'analyse du discours: le discours pédagogique polémique de l'école pour le développement d'un élève-auteur

Résumé

Cet article s'agit de l'écriture en classe através le champ théorique de Analysis du Discours de ligne matérialiste qui considère le langage comme une matérialité discursive, c'est-à-dire, produite par la relation constitutive du matériau linguistique avec son externalité englobant l'énoncé et le socio-historique. Dans nos analyses, nous avons examiné la production de l'auteur dans trois textes argumentatifs produits par des élèves de primaire et de collège. Nous avons également cherché à observer comment le discours pédagogique polémique pouvait intervenir dans la production textuelle des élèves sur des sujets socioculturels, en favorisant l'étudiant en tant qu'auteur. Nous avons confirmé notre hypothèse selon laquelle, à partir d'un discours polémique, il y a un stimulus à polysémie et, par conséquent, il existe donc des conditions pour que l'étudiant puisse occuper discursivement la position-auteur. En outre, à travers cette réflexion théorique-méthodologique, nous discutons de l'approche des questions socioculturelles à l'école comme un moyen de contribuer activement à la formation de sujets-citoyens, capables de réfléchir et de discursiver le monde qui l'entoure avec singularité comment le BNCC de 2018 avec la proposition d'éducation intégrale.

Mots-clés: Discours pédagogique polémique. Auteur. Sujets socioculturels.

Aceito: 16/01/2019
Recebido: 12/07/2019

* Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com ênfase em Teorias do Texto e do Discurso. Professora do curso de Letras e do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa.

** Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Graduando do curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé.

Neste texto, propomos uma análise da produção da escrita de textos escolares a partir do funcionamento do discurso pedagógico escolar¹ (doravante DPE) polêmico (ORLANDI, 2009) com o propósito de compreender como esse tipo de discurso opera com relação à autoria na escrita dos alunos. Além disso, em uma reflexão teórico-metodológica, buscaremos atentar para a importância de o sujeito-professor abordar temáticas socioculturais na escola, pois elas permitem observar o funcionamento da língua em uso, além de corroborar ativamente para que os alunos consigam se colocar em uma *posição-autor* que lhes dê a oportunidade de vivenciar a polissemia para refletir e discursivizar o mundo ao seu redor com singularidade, assim como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) com a proposta da “educação integral”.

Para tanto, enquanto objeto de análise, ocupar-nos-emos de textos argumentativos que registram os gestos de leitura dos alunos frente a notícias que foram relacionadas ao preconceito racial implícito em nossa sociedade. Os textos selecionados foram produzidos por alunos de terceiro ano do Ensino Médio e por um aluno de oitavo ano do Ensino Fundamental, todos oriundos da rede pública de ensino do município de Bagé, no Rio Grande do Sul.

Como aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho, recorreremos à teoria da Análise de Discurso (AD), de vertente materialista, uma vez que, para Orlandi (2009), essa vertente procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte daquilo que é social, constitutivo do homem e de sua história. Isso permite que, ao estudarmos o “discurso”, seu principal objeto, possamos observar a exterioridade que o constitui, essencial, portanto, a abordagens de temas transversais, ou, como preferimos, temáticas socioculturais.²

Dessa maneira, voltamos nossa atenção para a prática docente ancorada nos conceitos de autoria e de discurso pedagógico escolar polêmico, o qual compreende um processo interpretativo polissêmico que permite aos sujeitos-alunos assumirem uma posição de autor dos seus dizeres, transpassando a noção do sujeito-enunciador, reproduzindo a fala docente e ou do senso comum, para uma posição-autor em seus textos, sejam estes orais ou escritos. Para Assolini (2013, p. 44), “ocupar a posição de autor é, assim, ter direito ao exercício da palavra, quesito essencial para a formação de um sujeito-cidadão, que responde pelo seu dizer”. Logo, refletir sobre os meandros que essa relação pode pressupor torna-se fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que pense a significação de um texto e a forma como os seus sentidos podem vir a ser deslocados a partir da posição-sujeito daquele que o lê ou produz.

1 A língua como prática social

Na era da tecnologia digital, torna-se cada vez mais recorrente o debate acerca de qual seria a metodologia pedagógica mais adequada a fim de que os alunos passem a produzir textos marcados por autoria. Nessa conjuntura, temos defendido uma posição que enfatiza a possibilidade de o sujeito-aluno desviar-se do senso comum, bem como deslocar-se por distintos lugares interpretativos, o que só é possível de acontecer se lhes for oportunizado o contato historicizado, em sala de aula, com diferentes temáticas socioculturais. Entendemos que esse “contato historicizado” com alguma temática de cunho social e cultural significa que, além de entender as condições estritas da produção de um enunciado, o aluno consiga perceber e compreendê-las num sentido amplo, isto é, sócio-histórico, que indica toda uma rede de sentidos que cerca o discurso.

1 Especificamos o discurso pedagógico estudado aqui como sendo “escolar”, visto que discursos religiosos ou mesmo o de um pai e uma mãe podem funcionar de modo pedagógico quando o propósito for o de educar/disciplinar o sujeito.

2 O termo se refere à sociedade e à cultura que a caracteriza; por “cultura”, consideraremos, neste artigo, tal como é definida nas ciências sociais, como um **conjunto de saberes (crenças, leis, moral), comportamentos, símbolos e práticas sociais**, aprendidos de geração em geração, através da vida em sociedade.

Para isso, é preciso refletir sobre a “língua” a partir de uma concepção que a entende enquanto prática social e histórica, resultado de processos discursivos que compreendem os movimentos parafrástico e polissêmico de significação, deixando, portanto, de ser vista como um sistema totalmente abstrato e autônomo. Pensar a língua como prática social e histórica nos faz refletir sobre as condições de leituras nas quais ela se materializa. Assim, segundo Pêcheux (2009), o sentido estrito de um texto não existe somente em si, sendo este definido pelas posições ideológicas desenvolvidas no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Frisamos que os sentidos de uma produção textual se instauram não apenas pelo que está dito/explicito, mas igualmente a partir dos não ditos que ressoam no texto. Isso ocorre porque os discursos são manipulados estrategicamente ou manifestos inconscientemente pelo sujeito-enunciador, segundo sua inscrição em determinada formação discursiva, como explica Pêcheux:

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja “próprio”, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Michel Pêcheux (2009, p. 160) entende que as formações discursivas (FDs) dizem respeito àquilo que, “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Essa determinação dos dizeres é histórica e ideológica, não se diz o que não se crê e não se reconhece na produção histórica do dizer. É, portanto, a partir de processos histórico-ideológicos que se constituem os discursos, assim nos é de fundamental importância, no ensino de língua portuguesa, “refletir sobre (e não a função) do efeito do-eu-aqui-agora” (ORLANDI, 2009, p. 116) na produção de dizeres e de sentidos.

Com isso, procuramos pensar as questões teórico-metodológicas a partir da vertente materialista da AD, investigando os modos de como fazer com que os sujeitos-alunos consigam compreender e interpretar um texto e todas as especificidades que o englobam para produzir o efeito de novo em seu discurso. Afinal, diferentemente de outras teorias discursivas, na AD, consideraremos os processos e também “as condições de produção” de um discurso. Segundo Orlandi: Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2007, p. 30).

Assim, para M. Pêcheux (1997), o “discurso” se faz com base em efeitos de sentido produzidos entre interlocutores, isto é, considerando o seu contexto sócio-histórico e ideológico, o enunciado significará para além do momento de sua produção. Como dito mais acima, a especificidade da AD está no fato de ela considerar a linguagem como parte indissociável da sociedade e de sua história. Orlandi (2009) considera que pensar no desenvolvimento de novos sentidos, bem como no deslocamento de outros já postos, nos permite entender o funcionamento da linguagem a partir do aspecto social no qual se constitui.

Dessa perspectiva teórica, vemos que a relação entre linguagem e exterioridade é indissociável e não complementar simplesmente, tornando, assim, as condições de produção constitutivas de todo o processo discursivo.

2 O sujeito discursivo e o esquecimento simbólico

Para Michel Pêcheux (2009), a construção do sentido estabelece relação com a constituição do sujeito e vice-versa, o que torna impossível que tratemos de um sem tratarmos do outro. Os sujeitos na AD não são representados como indivíduos empíricos, mas sim correspondem “a lugares determinados

na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), ou seja, são representações subjetivas construídas simbolicamente através de mecanismos ideológicos que determinam os sujeitos e os sentidos. Determinado assim, o sujeito não possui total consciência de si e de seus dizeres, tendo apenas a ilusão de que a possui. É constitutiva do sujeito, portanto, a ilusão de ser fonte do seu dizer, sendo condição para haver autoria.

A autoria se dá em decorrência dos dois esquecimentos simbólicos apresentados por Fuchs e Pêcheux (1997). Segundo os teóricos, o “esquecimento nº 1” diz respeito ao assujeitamento ideológico que faz com que o sujeito se coloque na origem do seu dizer, como se este fosse original e único. Esse esquecimento foge ao controle do sujeito, que é levado a rejeitar e/ou apagar, de forma inconsciente, tudo o que não está inserido na FD em que se inscreve, o que lhe dá a impressão de originalidade no seu dizer. No que se refere à “ideologia”, para Althusser (1992), ela deve ser encarada como algo que pode ser materializado, não estando no plano das ideias. Para ele: “O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição” (ALTHUSSER, 1992, p. 8). Esse ato de sujeição se dá a partir das exigências do contexto social no qual o sujeito está inserido, que é o que faz os indivíduos ocuparem seus sempre-já-lugares nessas relações que lhes pertencem. Isso, evidentemente, não se faz apenas no plano da subjetividade, mas num conjunto de práticas e rituais que se encontram dentro de aparelhos ideológicos do estado (AIE) e em aparelhos repressores do estado (ARE) como propõe Althusser (1992).

Quanto ao “esquecimento nº 2”, este se refere ao fato de o sujeito manipular a linguagem de modo a escolher a melhor forma de enunciar. Nesse processo, de modo pré-consciente, ele antecipa seu leitor, desenvolvendo estratégias de escrita, por exemplo, optando por determinados operadores argumentativos e recursos lexicais que compõem a autoria de um texto. Ele “esquece”, portanto, que não tem o pleno controle sobre seu dizer, podendo o leitor se desviar dos sentidos pretendidos.

3 A escrita na Análise do Discurso: a autoria através de temas socioculturais

Na teoria discursiva, a escrita é abordada através da categoria de autor. Segundo a definição trazida de Foucault (1992, p. 53): “O autor é igualmente *o princípio de uma certa unidade de escrita* [...] O autor é ainda aquilo que permite ultrapassar as contradições que podem manifestar-se numa série de textos.” É um princípio de fechamento do discurso, portanto.

Assim como o sujeito discursivo não é o indivíduo de carne e osso, o conceito de autor na AD também não se confunde com o ser biológico que escreve o texto, é mais uma função do sujeito-autor, sendo essencial para estudar o texto como uma materialidade discursiva. Já que discurso é dispersão de sentidos, e, para escrever um texto, é preciso que haja uma organização dessa dispersão para produzir um efeito de unidade, eis a função da autoria, que seleciona os discursos e o modo como serão textualizados com base na memória discursiva e no modo como se posiciona com relação ao tema a ser abordado.

Se o sujeito, ao praticar a função-autor, produz clareza, progressão textual e coerência em seus dizeres, ou melhor, consistência e não contradição em seu posicionamento ideológico, ele estará desenvolvendo a autoria. Assim, todo texto possuiria uma função-autor, no entanto nem todo enunciador se coloca em uma posição-autor, ou pelo menos em uma posição que produza o efeito de originalidade e autenticidade. É o caso do “sujeito-enunciador” que designou Orlandi (2008) ou “sujeito-escrevente” como em Assolini (2011), isto é, quando o sujeito apenas enuncia o já dito, ou repete os dizeres do professor, não produzindo o efeito de novo. É comum isso acontecer quando, na sala de aula, funciona um DPE autoritário que não oportuniza ao aluno se desviar dos enunciados já legitimados pelo professor. Para Assolini (2011), o sujeito-escrevente não se coloca em uma posição

de autor do texto que escreve porque não historiciza seu dizer, apenas reproduz o DPE. Fernandes (2017) explica como o discurso autoritário, sendo o que é tradicionalmente presente nas escolas, afeta a autoria dos alunos:

O aluno-escrevente, portanto, executa a tarefa de escrita, organiza sua produção, mas, em virtude da submissão ao discurso pedagógico escolar tradicional, deixa de produzir o efeito de autenticidade e de originalidade, passando a reproduzir os sentidos que imagina ser esperados pelo professor. (FERNANDES, 2017, p. 139).

Assim, o sujeito, buscando uma posição de bom aluno, não produz gestos singulares de interpretação, apenas a repetição do DPE e sua aprovação. Consideramos, portanto, a escrita como uma questão de produção de autoria que pode ser vista, como propõe Fernandes (2017), em termos de “graus”, apontando uma escala entre a função-autor e a posição-autor.

Com relação à interpretação de textos socioculturais, é imprescindível que o sujeito-aluno se coloque em uma posição de autor, já que se espera dele uma atuação, mesmo que simbólica, na sociedade em que vive. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a escola toma para si o dever de formar sujeitos-cidadãos que sejam capazes de pensar, refletir e resolver problemas sociais, o que, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 14), aparece especificado no compromisso com a “educação integral” que visa à “formação e desenvolvimento humano global”. Para isso, é destacada a formação da cidadania por meio da abordagem de temas contemporâneos de relevância social, isto é, “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 19). Logo, introduzir tais temas no ambiente escolar é agir ativamente no desenvolvimento do sujeito-cidadão, uma vez que somente por meio deles é possível dar visibilidade a discursos de fora do senso comum. Assim, é importante colaborarmos para que os alunos atinjam uma posição de questionamento ou deslocamento no interior das formações discursivas em que estão inscritos, ainda mais sendo o discurso a mediação entre a linguagem e o mundo.

Para Orlandi (2009, p. 15): “A mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da existência humana.”

Portanto, a adoção da AD como uma perspectiva de funcionamento da linguagem pode evidenciar que a relação entre linguagem, pensamento e mundo não é e nunca poderá ser plena, de sentido único e imutável, mas opera entre a reprodução e a transformação dos processos de significação. E entendemos que promover a polissemia, através do DPE polêmico, para que o aluno se coloque na posição de autor, é o primeiro passo.

4 Os discursos pedagógicos escolares e o estímulo à polissemia

No que se refere ao aspecto discursivo do ambiente escolar, refletir sobre o funcionamento do DPE enunciado pelo professor se torna relevante para pensar a relação entre os processos de ensino e aprendizagem e os sujeitos neles implicados. Orlandi (2009) mostra que o DPE funciona de modo específico por ser formulado a partir de relações de poder dentro de aparelhos de estado. Ainda que não sejam passíveis de enquadramentos, a autora (ORLANDI, 2009) sugere três tipos de DPE: o “discurso autoritário”, em que se tem como intuito conter a reversibilidade, tentando diminuir ao máximo a aparição da polissemia em aula; o “discurso polêmico”, em que existe certo equilíbrio na forte relação entre a polissemia e a paráfrase, com a reversibilidade se dando sob certas condições; e o “discurso lúdico”, em que se tende para a polissemia total. Ainda com Orlandi (2009), pode-se dizer que o exagero do discurso autoritário é a ordem no sentido militar, o do polêmico, é a injúria, e o exagero do lúdico é o *non-sense*.

Observamos, juntamente com Orlandi (2009), que o DPE, da forma como funciona nas escolas brasileiras, é predominantemente autoritário, visto que tem sua manifestação muito mais voltada para a paráfrase discursiva do que para a polissemia, o que evita a reversibilidade, não dando voz ao aluno.

O discurso autoritário não se limita ao ambiente escolar, mas se manifesta toda vez que há interdições ao dizer, em espaços públicos de discussões, impedindo a resistência. O autoritarismo aparece normalmente nas faces de um discurso do poder (ORLANDI, 2009), o qual se materializa por meio de um sistema punitivo que, ao pautar-se no certo e no errado, gerará, como no caso da escola, o sentimento de fracasso no aluno. Para a autora (ORLANDI, 2009), o tipo autoritário é um discurso que funciona por meio de uma relação pautada exclusivamente na transmissão de informações, ou seja, o aluno só reproduz o conhecimento, não participando de sua produção.

Segundo Orlandi (2009), superar esse discurso seria transformá-lo numa espécie de discurso polêmico, em que o pensamento crítico seja estimulado através de questões abertas para que os alunos consigam compreender o funcionamento da linguagem na produção de sentidos. Para tanto, o sujeito-professor teria de, através da interação com o aluno, deslocar-se de sua posição privilegiada de fala para outra que passasse mais a ouvir, explorando ao máximo os temas socioculturais debatidos em sala de aula, conforme indica a proposta de Orlandi para o DPE polêmico. Assim, para a autora: “ser crítico, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, é questionar as condições de produção desses discursos. Nessas condições de produção, é determinante a presença e função da escola, que é o lugar próprio do discurso pedagógico.” (ORLANDI, 2009, p. 86).

Dessa maneira, romper, mesmo que parcialmente, com o caráter autoritário do DPE, rumando para um discurso polêmico, se faz necessário para a formação de uma sociedade democrática composta por cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades. A proposta da autora (ORLANDI, 2009) para o ensino é, portanto, fazer predominar o DPE polêmico, pois, além de ele propiciar a prática da polissemia, que favorece a autoria dos alunos, possibilita, também, um diálogo entre a escola e as temáticas de cunho social, agindo como uma forma de relacionar o saber estruturado ao “mundo real”.

5 Uma análise das produções textuais de alunos a partir de um DPE polêmico

Para efetuarmos nossa análise, primeiro situaremos o contexto da intervenção pedagógica que levou à coleta de dados/fatos linguísticos; em segundo, faremos a análise dos recortes das produções textuais realizadas em aula, buscando observar de que modo o DPE polêmico favoreceu a tomada da posição-autor pelos sujeitos-alunos.

As escolas onde desenvolvemos atividades articuladas ao projeto de pesquisa Análise do Discurso e Ensino de Língua vinculam-se às redes públicas municipais e estaduais, sendo uma de Ensino Fundamental, situada na periferia da cidade, e a outra, de Ensino Médio e Técnico, situada em zona central. Para cada contexto, foi elaborado um projeto de ensino específico durante o primeiro e segundo semestres de 2018, ambos com o tema: o preconceito racial sofrido pela população negra no Brasil e os movimentos de resistência a esses discursos racistas. As atividades consistiram de leituras de textos jornalísticos, obras visuais, charges e HQs que incitaram discussões e debates em sala de aula sobre os temas abordados, em seguida produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo, com base nas discussões realizadas em aula.

Em nossa análise, focalizaremos o recorte de três gestos de leitura possíveis para duas notícias publicadas no *site* UOL Notícias – “Caso Rafael Braga: Justiça nega liberdade a catador condenado por tráfico”,³ e a segunda, “CNJ analisa se desembargadora interferiu em soltura de filho pego com 129kg de maconha no MS”.⁴

3 Cf. em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/08/08/caso-rafael-braga-justica-nega-liberdade-de-catador-condenado-por-trafico.htm>.

4 Cf. em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/07/26/cnj-analisa-se-desembargadora->

Primeiramente, foi feita a leitura das notícias de forma individual e, em seguida, coletivamente, para que, após isso, se sucedesse um debate sobre o assunto abordado nos textos. Para motivar o debate, foram feitos alguns questionamentos, como: sobre o que as notícias tratavam; se elas tinham relação entre si; como eram retratados os sujeitos suspeitos em cada uma delas, entre outros. Destacamos ainda que buscamos direcionar o mínimo possível o debate para não interferir nos gestos de interpretações dos alunos, como propõe o DPE polêmico, já que sempre foi dado espaço para que eles se posicionassem de diferentes modos, não atribuindo suas manifestações como corretas ou inadequadas, nem valorizando algumas intervenções em detrimento de outras.

Após isso, cada aluno produziu um texto para registrar seus gestos de interpretação acerca do que fora debatido, ou seja, a opinião sobre as notícias lidas e como poderiam ser relacionadas. A partir dessa atividade escrita, pudemos perceber que foram distintos os gestos de interpretação textualizados, o que tornou visível as possibilidades de tomada de posição que os sujeitos-alunos puderam assumir e a atenção que tiveram para com a forma de composição dos textos estudados.

Ao analisarmos as duas notícias, percebemos existir uma diferença de tratamento na forma como os sujeitos suspeitos são enunciados. Afinal, já em suas manchetes, temos, de um lado, “o catador condenado por tráfico”, em que lemos implicitamente “o traficante”, enquanto do outro, “o filho da desembargadora, que foi pego com 129kg de maconha”, é tratado como “empresário” e sem qualquer menção a tráfico ou traficante, o que já permite questionar o modo como a imprensa divulgou esses fatos.

No debate com toda a turma sobre o conteúdo das notícias, os alunos, em sua maioria, perceberam essa diferença, observando haver também uma disparidade no modo como o Judiciário brasileiro julgou cada caso. O filho da desembargadora, Breno Borges, foi liberado, em segunda instância, da acusação de tráfico, mesmo sendo pego em flagrante com 129g de maconha, uma pistola 9mm e munições, enquanto que o catador Rafael Braga foi condenado a 11 anos e três meses de prisão por portar apenas 0,6g de maconha e 9,3g de cocaína. Por suas manifestações orais, notamos que, pelo fato de o condenado ser pobre e negro, os alunos produziram o efeito de injustiça e desaprovação da Justiça brasileira, o que também pudemos observar em suas produções escritas. A seguir, analisamos três produções textuais que registraram diferentes gestos de interpretação das notícias.

Texto 1⁵

Mídia: uma democracia real em seu olhar sobre o mundo?

A mídia em sua grande parte, tem tratado cada notícia de uma forma diferente, mesmo que sejam os mesmos tipos de casos com os mesmos tipos de ocorrência. Não sendo totalmente imparcial.

Certamente, a classe social da pessoa noticiada define a forma de como ela se encontra em uma ocorrência e até mesmo numa situação de prisão é julgada pela classe e não pelo que realmente foi cometido. O cara preto e pobre é sempre tratado diferente do rico e branco. Nesse caso, o morador de rua foi preso por tráfico portando poucas gramas de cocaína, já no outro caso em que o filho de uma desembargadora foi encontrado com mais de 100kg de drogas, ele foi julgado como portador de uma doença psicológica e então liberado.

Ambas notícias tratavam do ocorrido a partir da cor da pele do indivíduo e da sua situação social e econômica. Me parece que a diferença de cor e de razões sociais são os fatores que definem constantemente os casos que serão divulgados ao público e de como a notícia será escrita. Acho isso complicado para aqueles que são negros.

[interferiu-em-soltura-de-filho-pegado-com-129-kg-de-maconha-no-ms.htm](#).

5 Produção textual de aluno do terceiro ano do Ensino Médio-Técnico.

Nessa primeira materialidade, temos um sujeito que interpreta a prisão de Rafael Braga como uma injustiça, ressaltando o modo como a mídia retratou o caso. Logo no título de seu texto, o autor questiona: “Mídia: uma democracia real em seu olhar sobre o mundo? ”, permitindo-nos dois gestos interpretativos possíveis acerca dessa relação entre as palavras “mídia” e “democracia” organizadas num mesmo enunciado. O primeiro gesto indicaria que, se por um lado, existe uma “democracia real”, para ele, por outro, existe uma que não cumpre com seu sentido mais recorrente, de que o povo, independentemente de raça ou classe social, teria direito a uma vida digna e às prioridades sobre as decisões de uma nação. O segundo estaria no que se refere ao questionamento sobre a democratização da mídia em nosso país, visto que esta é uma pauta bastante debatida na atualidade e que sempre volta à tona nos debates sobre o assunto.

No corpo do texto 1, o uso de advérbios de tempo é bastante marcado. Marcas como “sempre”, em “o cara preto é **sempre** (grifo nosso) tratado diferente do rico e branco”, e “constantemente”, em “a diferença de cor e de razões sociais são os fatores que definem **constantemente** (grifo nosso) os casos que serão divulgados ao público”, sugerem que, na interpretação do sujeito-aluno, tais formas de injustiça não são fatos isolados, mas recorrentes em nossa sociedade.

A maneira como o aluno inscreve suas visões de mundo tem relação direta com a forma pela qual ele é interpelado ideologicamente. Isso produz um efeito de indignação por meio daquilo que está enunciando, como quando mais de uma vez dá a entender que os fatores social e de raça são predominantes para a maneira como o julgamento e as notícias se desenvolvem, o que indica que, na FD que determina seu discurso, isso não é entendido como correto ou justo, mostrando ele ser favorável ao discurso da igualdade racial e social ou em defesa dos oprimidos. Seu discurso crítico é favorecido pelas condições que a professora da turma oferece, já que, nas aulas observadas, vemos que ela faz da sala de aula um local propício a reflexões e à produção de redes de sentido que expõem os preconceitos sociais.

No enunciado “o cara preto e pobre é sempre tratado diferente do rico e branco”, chama a atenção o modo pelo qual o discurso sobre o racismo recorta e atualiza um saber vindo do interdiscurso,⁶ cuja memória discursiva remete à imagem do sujeito-negro como alguém que sofre demasiados preconceitos em decorrência de todo o processo histórico e social resultante da escravatura e da grande desigualdade social que ela acarretou. Isso desconstrói o imaginário de um povo sem discriminação, construído a partir da evidência da mestiçagem da população brasileira. Destacamos que, para Pêcheux (1999, p. 56), a memória configura-se como um “espaço móvel, de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. Um espaço de produção de sentidos, portanto, que não é homogêneo, mas comporta a diferença, a ruptura com a paráfrase, ou seja, a polissemia.

Ainda sobre o texto 1, vemos, em mais de uma ocasião, a expressão do eu como sujeito do seu dizer, como em “**me** (grifo nosso) parece que a diferença de cor e de razões sociais são os fatores que definem constantemente os casos que serão divulgados ao público e de como a notícia será escrita”. A opção pela pessoalidade indica que o sujeito deseja manifestar como seu o ponto de vista do discurso ali materializado, diferente da impessoalidade preferida nas dissertações escolares. Isso pode revelar que esse sujeito-aluno, aliás, negro, foi particularmente afetado pela problemática abordada. Todavia, o sujeito “quebra” essa expectativa na discursividade do texto quando, no final, afirma: “acho isso complicado para aqueles que são negros”. Ao proferir tal enunciado, contradiz sua posição-sujeito, pois, apesar de ser um sujeito negro, mostra não se identificar nesse texto como tal. O efeito da subjetividade aqui produzido é o de que o sujeito assume um discurso pessoal sobre a discriminação social, porém não se sente afetado por ela.

6 Podemos definir o interdiscurso como algo que já foi falado antes, “em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 149). Assim, o consideramos como o saber que torna possível todo o dizer, se constituindo como o já-dito que está na base daquilo que é passível de ser dito.

No que se refere a gestos que indicam autoria em seu texto, podemos notar sua presença efetiva dentro da produção. Nela, temos discursivizado um saber bastante marcado pelo desejo do bem-estar social que implica o fim da desigualdade e, concomitantemente, do preconceito racial. Também analisando o corpo textual, o sujeito consegue produzir sentidos por meio da textualização que produz uma progressão de ideias, certa coerência, uma vez que, em nenhum momento, ele se contradiz e, além disso, produz efeito de unidade com seu fechamento, como quando reitera, de forma clara e sucinta, seus argumentos iniciais em seu último parágrafo.

Na segunda produção dessa mesma turma, podemos perceber gestos interpretativos distintos destes primeiros. Vejamos:

Texto 2⁷

A visão igualitária da vida dos jornais sobre aspectos do mundo

A mídia mundial em grande parte retrata notícias de forma imparcial, ou seja, sem pender para nenhum lado da história, sejam boas ou más as informações que estão noticiando. E ela deveria se manter assim em todo diálogo com notícias, fatos e dados, mesmo que algumas vezes acabem pendendo para algum lado da história e diminuindo ou aumentando um fato ocorrido.

É óbvio que isso acontece, mas se pensarmos no grande número de notícias que saem todos os dias, acredito que perceberemos isso ser quase que irrisório, pois ainda acredito num jornalismo que tenta passar as informações verdadeiras geralmente.

Sobre isso que a notícia trata, é claro que há casos em que homens inocentes são presos, mais por conta de suas cores, religiões ou gostos, do que qualquer outra coisa. Isso na verdade é o que mais prejudica os jornais. Como noticiar uma coisa certa se o julgamento foi errado?

Iniciemos a análise discursiva do texto 2 a partir de seu título, “A visão igualitária da vida dos jornais sobre aspectos do mundo”. Apesar da ambiguidade produzida pelo emprego da contração “dos” (a visão ou a vida é dos jornais?), esse enunciado configura-se como uma afirmação de que a mídia trata dos mais diversos assuntos através de uma ótica igualitária, não sendo tendenciosa em suas matérias. O discurso de defesa da imparcialidade da imprensa é materializado mais de uma vez, entretanto, para retomar a discussão da aula, abre concessões, como em “mesmo que algumas vezes acabem pendendo para algum lado da história e diminuindo ou aumentando um fato ocorrido”.

Se a forma que o sujeito discursiviza acerca do mundo provém da ideologia pela qual ele é interpelado, percebemos que as FDs nas quais ele se inscreve são opostas às FDs em que se inscrevem os críticos da mídia tradicional brasileira por julgá-la identificada com o discurso classista da elite do país. Esses gestos de interpretação se tornam visíveis no decorrer de sua produção, como em: “é óbvio que isso [pender para um lado da história] acontece”, em que o efeito de obviedade do discurso produz o sentido de que tais problemas são comuns, acontecem simplesmente, mas não a ponto de corromper a mídia, como sugere a adversativa: “mas se pensarmos no grande número de notícias que saem todos os dias, acredito que perceberemos isso ser quase que irrisório”. Para o sujeito-enunciador desse texto, por mais que algumas notícias soem mal para certa parcela da população, isso está dentro do aceitável, uma vez que a proporção de acontecimentos noticiados do modo adequado pela grande mídia é muito maior, em suas palavras, tais fatos são “irrisórios”, reforçando o sentido de que são fidedignamente retratados nas notícias.

No que se refere à forma como constitui seu discurso, é interessante observarmos que a formulação das redes de sentido presentes em sua produção se dá por meio de diversas afirmações que funcionam de modo a produzir o efeito de verdade, de que o que diz não está apenas no âmbito de sua opinião: “é óbvio”, “é claro”, “isso na verdade”.

⁷ Produção textual de aluno do terceiro ano do Ensino Médio-Técnico.

O tema da discussão da aula, que fora o preconceito racial pela mídia, é quase ignorado no texto, cujo foco está na sua imparcialidade, sendo apenas mencionado como um erro da justiça que deve ser noticiado tal como ocorrido. Há um apagamento da população negra no texto, que aparece apenas em: “é claro que há casos em que homens inocentes são presos, mais por conta de suas **cores** (grifo nosso), religiões ou gostos, do que qualquer outra coisa”, a questão racial é colocada ao lado de “gostos” como se fosse algo menor, uma diferença apenas. Notamos que o sujeito-enunciador não trata do racismo em si, mas somente da veracidade ou não das notícias, mesmo em casos complicados de injustiças. Além do mais, é perceptível que o caso de Rafael Braga pode ser incorporado, nesse segundo texto, à lacuna deixada pelo “isso” que se refere às excepcionalidades da imparcialidade da mídia. O fato de apagar o sujeito Rafael Braga ou mesmo a problemática do preconceito racial de sua produção textual permite-nos considerar que, para esse sujeito-aluno, esta é uma questão secundária, não sendo relevante o suficiente para ser discutida por ele, o que aproxima esse sujeito-enunciador de uma FD racista. A identificação com essa FD só foi possível de ser recuperada, nesse texto 2, porque o DPE polêmico não restringiu as interpretações possíveis, mesmo que a injúria tenha sido controlada, e, em nenhum momento, houve expressão de ódio ou enunciados discriminatórios.

Especificamente no que diz respeito a questões de autoria, temos um texto que produz efeito de unidade, que, dentro de uma linha argumentativa, possui a consistência esperada para com aquilo que se inscreve em determinada formação ideológica.

Na última produção que iremos analisar, percebemos um maior deslocamento das posições-sujeito assumidas até o momento. Ressaltamos que o seu contexto de produção também é distinto, sendo oriunda de um oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada na periferia do município de Bagé. Observemos:

Texto 3⁸

O preconceito no Brasil

Eu acho que ainda existe muito preconceito, as pessoas ainda acham que se a pessoa é negra elas têm que ser menos que eles. Não são todas as pessoas que têm preconceito, mas em muitos lugares ainda é assim e nos jornais também. Mas eles tem que botar na cabeça que a gente respira, come e sangra, como eles também fazem. Nós podemos ser negros, mas a gente tem a mesma capacidade deles, até mais!

As pessoas pensam que negro não pode ter a sua própria empresa, que nós só temos que trabalhar, mas os negros mostram cada dia mais que a gente está melhorando, e se Deus quiser, eu vou ser um desses negros que vai mostrar que nós podemos ter a mesma classe social deles.

Começamos a análise do texto 3 por suas marcas de subjetividade. Pêcheux (2009) acredita que, a partir do momento em que se percebe o locutor propondo-se como sujeito no interior do seu discurso, ela — a subjetividade — torna-se visível. Nesse caso, percebamos sua caracterização por meio do uso recorrente do pronome pessoal “eu”, como em: “eu acho que ainda existe muito preconceito” e “eu sou um desses negros”. Esses gestos indicam uma proximidade do sujeito-enunciador com o discurso de reconhecimento do preconceito existente no Brasil, indicando se inscrever em FDs que se contrapõem à discriminação racial ou até mesmo se identificando com uma FD da negritude quando diz que negro tem a mesma capacidade dos brancos, ou “até mais”, com exclamação.

O título de sua produção afirma, de modo breve e enfático, que a existência do preconceito no Brasil não é uma interrogação, portanto, indicaria haver um debate sobre o Brasil ter ou não uma sociedade racista. Essa questão não está em aberto, já é dada como evidência. A fim de ratificar sua afirmação, destaca-se, na sequência, “as pessoas ainda acham que se a pessoa é negra elas têm que

⁸ Produção textual obtida integralmente em um oitavo ano do Ensino Fundamental.

ser menos que eles”, provocando duas possíveis interpretações: (1) em que se evoca pela memória discursiva o discurso da população branca sobre os negros serem inferiores; e (2) que supõe “eles”, pessoas brancas, não fazerem parte de um “nós” de que o autor participa.

Mais à frente, é retomado o discurso de que parcela da população acredita que os negros não possuem o mesmo valor que os brancos. Nisso, finalmente, temos sua posição-sujeito explicitada através do recorte “mas eles tem que botar na cabeça que **a gente** (grifo nosso) respira, come e sangra como eles também fazem”, o que torna visível sua identificação com a raça negra, diferentemente do autor do texto 1. Esse sujeito não só percebe o racismo contra os afro-brasileiros, mas também faz parte desse grupo identitário que o sofre, tendo em vista que, ao inserir-se em “a gente”, marca mais uma vez sua subjetividade e se coloca como membro dessa comunidade. Essa marca também nos permite perceber que há uma distinção entre um “nós” ou “a gente” e um “eles”, construindo o efeito de oposição entre dois “sujeitos coletivos” distintos. Essas significações polarizadas indicam que, para o autor do texto 3, existe um embate entre um “nós”, ao qual ele pertence, e um “eles”, indicando a tensão entre negros e brancos que é calcificada nos meandros de nossa sociedade.

Aqui é o debate sobre a mídia que fica em segundo plano, aparecendo somente uma vez ao afirmar: “não são todas as pessoas que têm preconceito, mas em muitos lugares ainda é assim e nos **jornais** (grifo nosso) também”. Os jornais são mencionados apenas para dar ênfase ao preconceito existente no Brasil. A questão da parcialidade ou imparcialidade da mídia perde espaço nesse texto para o preconceito racial que estrutura a sociedade brasileira.

Palavras como “come” e “sangra” em: “mas eles tem que botar na cabeça que a gente respira, **come e sangra** (grifos nosso)”, seguidas dos enunciados “nós podemos ser negros, mas a gente tem a mesma capacidade deles, até mais!” e “as pessoas pensam que negro não pode ter a sua própria empresa, que nós só temos que trabalhar”, indicam, além da raça, o pertencimento a uma classe social baixa, uma vez que é visível também o desejo de ascensão social, como se o negro pobre tivesse que subir na escala econômica para ser respeitado. Tal discurso provém de uma formação ideológica capitalista, em que se pressupõe um ideal de conquista em que todos podem “conseguir ascender” na vida por seus próprios méritos, e, no caso do negro, demonstrar isso é provar o seu valor. Pois não basta provar que o negro “come” e “sangra” como o branco, isso os animais também fazem, é preciso ser um empresário que representa a figura do patrão em oposição ao trabalhador que a ele é subordinado. Em todo o texto, há a produção do sentido de que a desigualdade é latente em nossa sociedade, apresenta consistência, portanto, mesmo com a periferia em que a escola está situada.

É interessante notar a maneira como a composição desse texto torna visível a aparição de um sujeito-autor de seus dizeres a partir de seus gestos singulares de interpretação. Diferentemente do que ocorre nas duas primeiras produções, aqui o sujeito-enunciador não só repete dizeres do interdiscurso, mas também produz novos enunciados a partir das marcas de subjetividade. Ao se colocar ativamente dentro do texto, materializa um discurso de resistência contra uma FD racista, afirmando a capacidade do sujeito-negro e a sua própria.

Orlandi (2008) sugere que, para a “efetivação” da função-autor, os sujeitos-enunciadores precisam organizar os discursos no texto de modo a produzir um efeito de unidade e fechamento. Partindo dessa afirmação, destacamos tais especificidades aparecerem nas produções analisadas, trazendo com elas discursos afetados, de distintas maneiras, pela responsabilidade de um dizer social. Afinal, o sujeito só se faz autor se o que ele produz conseguir ser interpretável (ORLANDI, 2008), e, nesses casos, fica visível que suas significações são. Porém, destacamos a última produção como a que revelou maior grau de autoria, sendo que, além de defender um ponto de vista, o autor se inscreve no texto de modo a dar maior relevância ao tema e consistência aos seus argumentos.

Considerações finais

A análise discursiva dos textos produzidos por alunos das escolas públicas em que atuamos nos proporcionou algumas reflexões. Se, por um lado, observamos claramente gestos interpretativos bastante distintos, por outro, notamos um ponto de congruência entre eles: o desenvolvimento da autoria, quando o sujeito produz o efeito de originalidade e autenticidade em seu texto, rompendo com meras repetições de dizeres, provocando, assim, deslocamentos de sentidos em suas produções, o que o coloca em uma posição de autor.

Mais do que apenas uma tipologia discursiva, o DPE polêmico aparece como um aliado do professor para o desenvolvimento de alunos que consigam ser autores dos seus próprios dizeres, pois, nessa perspectiva, cria-se uma relação em que estes passam de uma posição de somente ouvintes ou repetidores para uma em que possam discursivizar suas visões sobre o mundo.

Finalmente, percebamos que trabalhar, de forma mais enfática, temáticas socioculturais ou transversais que dialogam com a formação de um sujeito-cidadão é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Afinal, um sujeito pensante, capaz de refletir sobre as problemáticas à sua volta e produzir sentidos historicizados para o que lê/vê ou ouve, torna-se cada vez mais necessário em uma era em que o discurso rompe as barreiras do espaço/tempo nas redes virtuais.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 6. ed. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 143-162.
- ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (org.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 33-52.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018. Disponível em: <file:///D:/UNIPAMPA/Graduação%20-%20Unipampa/textos%20teóricos%20e%20oficiais/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- FERNANDES, C. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 3. ed. Lisboa: Vega, 1992.
- FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso; atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Análise do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p.163-187.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Análise do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-89.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* (org.). **Papel da memória**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

Entrevista com o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa:* a escrita na formação do professor e pesquisador

Adriana Fischer**

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa é professor sênior do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino de Português L1, atuando principalmente no estudo dos temas: escrita, letramento e discurso. Publicou: **As vozes prementes** (ritual e representação: o discurso religioso da Congregação Cristã no Brasil) (1989, Editora da Unicamp); **O modo heterogêneo de constituição da escrita** (2004, Martins Fontes); **Ensino de língua**: representação e letramento (com Françoise Boch - 2006, Mercado de Letras); **Linguagem e comunicação social**: linguística para comunicadores (2ª ed. em 2009, Parábola Editorial). Grande parte de seus artigos e capítulos de livro pode ser encontrada no *site*: <<https://usp-br.academia.edu/ManoelLuizGon%C3%A7alvesCorr%C3%A7a>>.

Recebido: 16/07/2019

Aceito: 16/07/2019

Adriana Fischer: Manoel, você tem desenvolvido pesquisas em torno de práticas discursivas com a linguagem, o que oportuniza resultados significativos às práticas de escrita na formação do professor e do pesquisador. Nesse sentido, por onde começar a reflexão sobre a escrita neste contexto?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Penso que, nos estudos que envolvem a linguagem, é indispensável ter assentada, de saída, uma concepção de sujeito, elemento fundamental de toda reflexão sobre a linguagem.

Parto da afirmação de que a concepção de sujeito não se confunde com a de indivíduo. Por um lado, o sujeito é constituído, necessariamente, da relação com o outro, cuja presença é constitutiva de tudo quanto se refere à linguagem. Por outro lado, a presença do outro é regulada por relações que não são apenas linguísticas.

Não há sujeito, portanto, apenas pela atualização de certos elementos da língua, como os pronomes que marcam a pessoa, como parece propor Benveniste (1976; 1989). As relações de alteridade são reguladas pela sociedade e pela

história, o que impõe — muito além da atuação presencial dos participantes da enunciação — o diálogo com o já dito, diálogo que nunca é transparente nem se resolve na situação imediata de enunciação.

Adriana Fischer: Você destaca a noção de alteridade, para que compreendamos a concepção de sujeito. Em consequência, qual seu posicionamento sobre a relação entre o sujeito e as memórias?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: A memória dos dizeres permanece como memória discursiva por ação de filtros sociais e históricos, entendido o dado histórico em vários sentidos e conformações. Para ficar apenas em duas possibilidades: como fixação de memórias no corpo — uma cicatriz (que registra um acontecimento), uma tatuagem (registro, em geral, de um pertencimento) ou as pinturas rituais em certas sociedades (como registro de marcas culturais) — ou como a materialização, menos aparente, de memórias em termos de recortes ligados a funcionamentos inconscientes, caso, por exemplo, da ideologia.

* Manoel Luiz Gonçalves Corrêa é professor sênior do DLCV - FFLCH - Universidade de São Paulo (USP). Investiga, principalmente, os temas escrita, letramento e discurso.

** Universidade Regional de Blumenau (FURB). Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Doutora em Linguística. Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ Linguagens e Letramentos na Educação.

No entanto, essa memória não existe como uma prerrogativa dos indivíduos em seus limites biológicos, biográficos e biocíclicos, isto é, como memória determinada por uma faculdade mental; por uma história determinada por fatores de descrição controlável, atuantes nos limites do ciclo vital de cada um; nem, por fim, como circunscrita ao próprio ciclo vital, isto é, ao tempo de vida de um indivíduo.

Vale observar, a propósito, que, no caso da faculdade da memória de que os indivíduos são dotados — para a qual, ao contrário da memória discursiva, devem ser considerados limites biológicos, biográficos e biocíclicos — pode-se atestar, em ocorrências patológicas, que a repetição literal de formulações se reveste de novidade para o indivíduo com certas enfermidades. A contínua emissão de repetições mostra, nesses casos — e acredito que também no caso dos filtros sociais —, a dupla face desse trabalho, ao mesmo tempo, da memória e do esquecimento. Ou seja, embora, para o indivíduo enfermo, a repetição corresponda à novidade (a uma não repetição), na relação com interlocutores não especialistas, ela é avaliada, por estes últimos, como perda da memória (do já enunciado em momento anterior). No entanto, quando, socialmente, a repetição se dá pela necessidade de fixação de uma memória, ela tende a ser vista em sua função de preservação, podendo passar despercebida ou, pelo menos, não submetida à avaliação negativa por parte de interlocutores não especialistas. Não se pode desprezar, porém, que, na fixação de uma memória, conta sempre o próprio risco de perdê-la, isto é, o risco do seu esquecimento. Portanto, tanto do ponto de vista da faculdade individual da memória quanto do ponto de vista da memória coletiva, memória e esquecimento são indissociáveis. O que dizer, então, da memória discursiva?

Sendo coletiva, a memória discursiva ultrapassa as fronteiras das experiências vivenciadas e, por situar-se na sociedade e na história, torna-se acessível, ainda que não em sua plenitude, pela articulação entre enunciação e narrativa, propriedades da linguagem que permitem tangenciar o que ultrapassa as vivências e o

próprio ciclo da vida de cada um. Ao fazê-lo, já não é o indivíduo que está em questão, mas a constituição do sujeito pelas (des-)lembranças de que ele pode se acercar. As (des-)lembranças são, portanto, lembranças e esquecimentos tanto do estabelecido como memorável por filtros sociais e históricos quanto do que escapa — sendo ainda memória coletiva — a esses filtros. Esse fato permite dizer que, também pelo viés da memória discursiva, a língua e a linguagem precedem e ultrapassam a existência concreta do indivíduo.

Adriana Fischer: Em coerência com os enfoques trazidos por você, em torno do sujeito e das memórias, como você entende a escrita na formação do professor e do pesquisador?

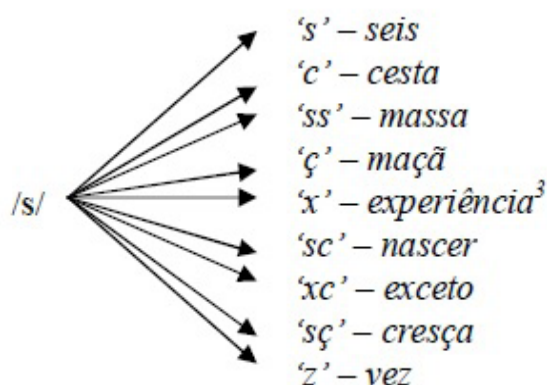
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Dentre as várias possibilidades de abordagem da escrita, destaco duas que partem de posições teóricas diferentes: a que vê a escrita como um código e a que estuda a apropriação da escrita e seu uso da perspectiva da produção de sentido. As duas envolvem a problemática da representação, mas de formas diferentes. Na primeira, a representação é pensada como uma propriedade de um suposto código em função de sua associação com a matéria fônica da língua. Trata-se, neste caso, de uma redução do complexo fenômeno da escrita a sua dimensão (orto)gráfica. Na segunda, a representação é uma prerrogativa do sujeito que, no processo de apropriação do sistema notacional da escrita e ao constituir um interlocutor, atribui sentidos ao sistema notacional, remetendo-os não só à dimensão fônica do falado, mas, sobretudo, ao mundo e ao outro — dimensão pragmático-discursiva do falado/escrito.

Adriana Fischer: Logo, a escrita, para muitos pesquisadores, representa, primordialmente, um código. No entanto, essa concepção não parece ser a mais compatível com as pesquisas coordenadas por você. Assim, como você concebe a escrita em seus estudos?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: A propósito da primeira abordagem, cabe lembrar que

o sistema alfabético, em sua representação imperfeita do plano fônico da língua, baseia-se, principalmente, na relação entre grafema e fonema. Com base nesse princípio, dá-se o que, talvez impropriamente, se tem chamado a codificação de uma língua, que consiste em introduzir a escrita numa cultura ágrafa com base em uma variedade da língua — a dos falantes mais bem postados socialmente.

Ao caráter permanente da pretendida “codificação” opõe-se, no entanto, o caráter dinâmico da língua, ou seja, o fato de que, no curso da história, mas também, num mesmo período histórico (em tempo aparente), em função da concorrência entre variantes sociolinguísticas, a mudança linguística está sempre afirmada. A chamada codificação de uma língua pela escrita não goza, pois, do dinamismo da própria língua; pelo contrário, a necessidade de manter legíveis textos do passado (manter viva a memória cultural registrada pela escrita) pode ser um argumento para manter a codificação estática. O sistema alfabético não pode, portanto, ser considerado um código, pois, para se caracterizar como tal, além de seu caráter estático (ao qual a própria língua não responde), teria de marcar-se pela tendência a frear qualquer possibilidade de ambiguidade. O caso do fonema /s/ no português é um bom contra-argumento a esta última exigência. Na relação grafema/fonema, no português do Brasil, esse fonema é representado por nove grafemas, compostos por uma letra ou por dígrafo, conforme mostram Garcia, Araújo e Miranda (2008, p. 1):



Fonte: Garcia; Araújo; Miranda, 2008.

Apoiando-se em Lemle (1982), as autoras afirmam que “esse é um exemplo típico de relações múltiplas entre som e grafema no sistema ortográfico da língua. Essas relações caracterizam-se pelo fato de um fonema corresponder a vários grafemas ou um grafema a vários fonemas” (GARCIA; ARAÚJO; MIRANDA, 2008, p. 1). E continuam:

As relações múltiplas podem envolver tanto regras contextuais, cujo conhecimento, através da observância do contexto, ajuda a diminuir as possibilidades de representações gráficas disponíveis em determinadas palavras; quanto podem envolver regras arbitrárias, as quais exigem o conhecimento etimológico da palavra ou a utilização de estratégias mnemônicas. (GARCIA; ARAÚJO; MIRANDA, 2008, p. 1).

Como mencionado pelas autoras, a própria mistura de critérios na elaboração de um sistema alfabético para uma língua — por exemplo, ao lançar mão, ao mesmo tempo, do critério fônico (orientado por regras representacionais ligadas ao contexto linguístico) e do critério etimológico — evidencia um tipo de ambiguidade que fala contra a ideia de escrita como código. Para o ensino de escrita, a abordagem que me parece defensável é, portanto, a segunda, e a formulo a partir da ideia de dois modos de enunciação: o falado e o escrito.

Adriana Fischer: Em que consistem os modos de enunciação e, em particular, a enunciação pela escrita? Quais implicações teórico-metodológicas desses modos de enunciação?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: A enunciação e a narratividade são duas propriedades da linguagem que garantem o contato com o outro. Quando se considera apenas o plano empírico das vivências dos indivíduos, pode-se dizer que o contato presencial com o outro é estabelecido no ato da enunciação. No entanto, quando se considera aquilo que faz parte da experiência, mas que não se esgota no que é vivenciado presencialmente, pode-se dizer que os participantes da enunciação, além do contato

presencial, dispõem do que é recuperável a partir da narratividade, instalando-se uma relação com o outro, situado, desta vez, no amplo campo do já dito.

Ao preferir “modos de enunciação” falado e escrito a “modalidades” oral e escrita da língua, busco enfatizar a múltipla possibilidade de produção de sentido da linguagem e não simplesmente caracterizá-la como restrita ao que sempre foi descrito como duas modalidades “da língua”: as chamadas “língua falada” e “língua escrita”. Não me atenho, portanto, à “modalidade oral”, nem ao sistema alfabético aplicado a uma língua, característica das culturas com escrita, dotadas de (“modalidade”) escrita. Um passo além dessa imprópria divisão da língua em duas línguas, forma primeira de se nomear a possibilidade que as culturas têm de operar diferentes modos de enunciação, prefiro tratá-las apenas como duas possibilidades de produção de sentido (duas semioses marcadas pela heterogeneidade) baseadas na mesma língua.

Quatro implicações teórico-metodológicas decorrem da noção de modo de enunciação quando aplicada ao falado e ao escrito. Os modos de enunciação: (1) não são dicotômicos, mas constituídos de forma heterogênea; (2) não se limitam à situação imediata de realização, mas acontecem num ponto do processo discursivo; (3) não são o texto, mas abrem a possibilidade de textualização; e (4) não são, isoladamente, a língua, mas se realizam, ambos, como parte de uma mesma e única língua.

A primeira implicação teórico-metodológica consiste da tomada de posição quanto ao(s) letramento(s) ao assumi-lo(s) como marcado(s) pela multiplicidade. Para ficar apenas no campo do falado e do escrito e considerando-se as sociedades de oralidade secundária, de acordo com Ong (1998), nas quais as práticas orais são atravessadas pelas práticas escritas, os modos de enunciação são concebidos de forma não dicotomizante, ou seja, são marcados pela heterogeneidade quanto à relação entre o falado e o escrito, como já abordei em publicações (ver CORRÊA, 1997; 2001; 2004). Não dicotomizantes, portanto, as práticas sociais, caracterizadas por fatos discursivos

da enunciação falada e da enunciação escrita, são, em sua heterogeneidade, inseparáveis das práticas sociais genericamente caracterizadas como ligadas à oralidade e ao letramento, ambas também heterogêneas, como se pode constatar quando se pensa a enunciação em sua relação com o processo discursivo.

A segunda implicação teórico-metodológica advinda da noção de modo de enunciação é que eles se realizam no processo discursivo (PÊCHEUX, 1988, 1990a, 1990b) e, incidindo em práticas discursivas particulares, comportam subjetivações, tempos e espaços específicos. Este é, portanto, um modo particular de produção da subjetividade na linguagem. Assim, a subjetividade não tem apenas a língua como ponto de partida, já que não tem como precedência as formas da língua (penso, em particular, na categoria gramatical dos pronomes), como, em parte, propõe, por exemplo, Benveniste (1976, 1989). Segundo esse entendimento, baseado em Pêcheux, a constituição da subjetividade se dá numa via de mão dupla: da língua para o discurso e do discurso para a língua, ou seja, é linguística, mas também social e histórica. Nesse sentido, os modos de enunciação produzem fatos discursivos que — marcados pelo pertencimento à língua, à sociedade e à história — são práticas sociais linearizadas pelas enunciações falada e escrita.

Tentando explicar a diferença entre fato linguístico e fato discursivo, diria que ela pode, inicialmente, ser marcada pelas diferentes posições adotadas por Saussure (1974) e por Jakobson (1975) quanto ao papel da língua em relação aos eixos da contiguidade (sintagma) e da simultaneidade (paradigma). Em Saussure, o fato linguístico (“o fato de língua”) dá testemunho do uso coletivo da própria língua, enquanto o fato de fala dependeria da liberdade individual do falante. O campo que a perspectiva saussuriana demarca para si restringe-se ao que o indivíduo, por meio de processos psicofisiológicos, manifesta em termos das restrições de linearização (eixo das combinações) de elementos da língua. Em Jakobson, ao contrário, o fato linguístico é transmutado para o exercício da linguagem, no qual o remetente, ao ter diante de si um destinatário, precisa contar

com um repertório linguístico que atenda a um “repertório lexical comum”, ou seja, precisa constituir uma comunidade de uso da língua (do “código”, para Jakobson). Pode-se dizer, portanto, que, em Saussure, combinação e simultaneidade se resolvem no eixo da contiguidade, em que as escolhas, por não poderem ocupar o mesmo lugar na cadeia, se linearizam obedecendo às restrições da língua. Por sua vez, pensando no exercício da linguagem e na busca de um repertório lexical comum, Jakobson situa a orientação dada pela presença do destinatário em termos, simultaneamente, dos eixos da contiguidade e da simultaneidade. Situar esses eixos a partir do destinatário significa, por um lado, que as escolhas do remetente não podem, em seu arranjo em presença, ocupar o mesmo lugar na cadeia (eixo da combinação) e devem, por outro lado, atender, linguisticamente (nas escolhas junto ao eixo da simultaneidade), a comunidade de “código” com o destinatário.

É importante observar, porém, que o fato que se poderia chamar de “fato de comunicação”, caracterizado por Jakobson, com a orientação dada pela presença do destinatário, ganha não propriamente a atuação de um exterior em relação à língua, mas a atuação das restrições da língua na realização da linguagem, em particular, do plano da simultaneidade e de seu papel quanto ao repertório em comum entre remetente e destinatário. É importante lembrar, porém, que o que Jakobson chama de “contexto” se altera em função do plano em que o linguístico atua na produção da mensagem. Ou seja, para o autor, nem a própria língua opera com restrições de mesma natureza e em mesma proporção na produção da mensagem. De todo modo, não se trata de um fato discursivo. Nessa passagem do “fato linguístico” para o “fato de comunicação”, já se vislumbram, porém, pelo menos duas características do fato discursivo. A exemplo do “fato de comunicação”: (a) o fato discursivo é da ordem do exercício da linguagem; e (b) ele não se reduz à linearidade das combinações que caracteriza o fato linguístico. No entanto, carecer das escolhas no eixo da simultaneidade do “código” é, ainda, resolver, no plano linguístico,

a comunidade de repertório com o destinatário. Apesar dessa solução linguística, pode-se dizer que ficam, desse modo, indicadas, a partir de Jakobson, as restrições que ultrapassariam o domínio da língua e que, na realização da linguagem, atuariam a partir da sociedade e da história.

Nem restritos à linearidade — fatos linguísticos —, nem tampouco a uma comunidade de repertório com o interlocutor — fato de comunicação —, os fatos discursivos ligados aos modos de enunciação falado e escrito cruzam-se com práticas sociais ligadas à oralidade e ao letramento, as quais, consideradas não dicotomicamente, marcam, verticalmente, pertencimentos a uma dada cultura e uma dada sociedade, cruzamento que reafirma a historicidade do discurso nos modos de enunciação falado e escrito. À linearização da superfície linguística, na qual se pode ter contato com os relevos semânticos ligados ao trabalho de um sujeito estrategista, corresponde, em outro tempo-lugar — mas sempre no discurso —, o trabalho da história dos sentidos que atua verticalmente em *pontos de fuga* (ZOURABICHVILI, 2004) daquela linearidade.

A terceira implicação teórico-metodológica é que a constituição linguística, social e histórica da subjetividade está ligada a uma propriedade importante dos modos de enunciação: a de darem lugar à possibilidade de a palavra tornar-se texto. A propósito dessa determinação, vale notar que a heterogeneidade dos textos verbais pela relação não dicotomizante entre fala e escrita pode, ainda, ser acompanhada de comunicação visual, caso dos textos verbo-visuais, bem como de outras combinações multimodais.

Conceber a possibilidade de textualização como produto dos modos de enunciação é, na qualidade de quarta e última determinação teórico-metodológica, vincular o falado e o escrito a uma única e mesma língua, o que evita as noções totalizantes e dicotomizantes de “língua falada” e de “língua escrita”, já suficientemente criticadas (cf. MARCUSCHI, 1994; 1995; 2001).

Adriana Fischer: Diante dessas contextualizações em torno dos modos de enunciação, como você estabelece relação entre a escrita acadêmico-científica e o modo de enunciação escrito?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Em primeiro lugar, uma precisão terminológica. Para tanto, retomo o Projeto de Pesquisa CNPq **Escrita acadêmica/escrita científica**: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares, aprovado em atendimento à Chamada Universal MCTIC/CNPQ 2018, coordenado pela professora Juliana Alves Assis - PUC Minas e atualmente em desenvolvimento. Nele, retomando trabalho anterior de sua autoria (ASSIS, 2014) e reconhecendo a flutuação da nomeação dessa escrita (acadêmica? científica? universitária? científica?), inclusive em pesquisas publicadas em inglês e em francês, a autora explica por que, por um lado, seria possível nomeá-la escrita acadêmica e, por outro, escrita científica. No tocante ao trabalho com a formação do docente ou do pesquisador, naquele projeto, a autora destaca que, no âmbito desse tipo de prática social

está presente [...] uma organização hierárquica, relativamente às práticas discursivas da escrita, em que, num polo, há o pesquisador reconhecido e, noutro, o pesquisador em formação ou pesquisador aprendiz (não apenas o aluno de graduação, nos anos iniciais, mas também durante toda essa etapa de formação; incluem-se, ainda, o estudante de mestrado e, por fim, o de doutorado), cuja inserção no discurso científico se faz, sobretudo, pelas práticas sociais e discursivas vividas ao longo da formação universitária. (ASSIS, 2018, p. 7).

Seguindo direção parecida, Bovo afirma:

A escrita de um projeto de doutorado [...] assim como a escrita de outros gêneros, é não somente uma escrita acadêmica e/ou universitária, mas também científica, de pesquisa. Parece que a comunidade científica está no cerne mesmo da constituição do lugar do pesquisador em formação, assim como a esfera acadêmica

reflete-se na constituição da própria comunidade científica e de sua(s) discursividade(s) [...]. (BOVO, 2019, p. 51).

E continua:

[...] opto pela designação *escrita acadêmico-científica* porque considero que a prática discursiva de um pesquisador em formação [...] está muito fortemente marcada por restrições ligadas a uma comunidade acadêmica, no sentido de uma comunidade que define, que orienta os saberes disciplinares: o que está em jogo, então, é a formação de um especialista que fará parte desta comunidade cujo papel central está estreitamente imbricado na produção dos saberes disciplinares. (BOVO, 2019, p. 51).

Os argumentos de Assis (2018) e de Bovo (2019) levam-me a pensar que a denominação mais adequada para a escrita produzida na universidade seja a de escrita acadêmico-científica.

Neste ponto, gostaria de destacar onde começa o papel da escrita na formação de professores e na formação para a pesquisa. Quando se trata de formação escrita, é a escrita como modo de enunciação (e não como “código”) que é, de fato, requerida como produto final no ensino, já que é por meio dela que o indivíduo ocupa o lugar de sujeito ao incidir num dado ponto do processo discursivo, situando a si e a seu texto, no tempo e no espaço de uma determinada região de sentido. A propósito, parece que a tendência dos vários cursos universitários, especialmente aqueles ligados às ciências da linguagem, é incorporar, progressivamente, múltiplos processos de significação como parte dos objetivos a serem atingidos. Fica evidente que cursos como os ligados ao campo das Artes já praticam largamente a multimodalidade, tomando, por exemplo, uma performance ou qualquer outro trabalho artístico — não necessariamente linguístico — como produto final a ser buscado. A abordagem da linguagem verbal em termos de modos de enunciação é já um caminho aberto à consideração de diferentes processos de significação (na maioria das vezes, combinados).

Quando o assunto é a escrita, portanto, não só na formação para a docência, mas também na formação para a pesquisa, é da escrita como modo de enunciação que se trata, e não da escrita como um suposto código. A entrada para as regiões de sentido dos discursos pedagógico e científico se dá por subjetivações específicas ligadas a esses diferentes enquadramentos institucionais. Tanto na formação do professor quanto na do pesquisador, visa-se, por exemplo, a áreas de especialidade e disciplinas e a suas especificidades. Tomar contato com essas especificidades é atividade comum à formação do professor e à do pesquisador.

A complexidade dessas escritas está, de fato, ligada à entrada para uma nova região de sentido, desafio não ausente de momentos iniciais de aprendizado da escrita. Nos dois extremos, a mesma questão: a produção de sentido. Comportando conhecimentos cumulativos em relação aos desenvolvidos na escrita inicial, a escrita acadêmico-científica, a exemplo da inicial, também se caracteriza por ser irruptiva, já que o sentido não se produz como uma projeção apenas da língua sobre o mundo, mas também do seu exterior, das relações com o outro e com o mundo. Em suma, as regiões de sentido nas quais professor e pesquisador se embrenham intervêm, sempre, na produção do sentido, a exemplo das idas e vindas que acontecem na apropriação da escrita inicial.

Adriana Fischer: Se a produção de sentido é um ponto central ao se referir à produção da escrita, como conceber o ensino da escrita na formação do professor e do pesquisador? Como enfrentar as dificuldades?

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: Não se trata, portanto, de conceber o ensino da escrita na formação do professor e do pesquisador como algo desligado da característica fundamental da apropriação da escrita nos primórdios da formação do estudante (a chamada escrita escolar), pois, em ambos os momentos, a produção de sentido é regulada em duas direções: (a) do discurso para o sujeito; e (b) do sujeito para o texto escrito.

As dificuldades de ensino podem, a meu ver, ser classificadas a partir dessas duas direções. O primeiro problema que se apresenta é o caráter institucional que a escrita sempre ganha ao acontecer pela assunção de um pertencimento discursivo. Mesmo quando o escrevente toma ciência de que deve produzir um texto segundo contornos institucionais explícitos (como parte de tarefas escolares ou para fins acadêmico-científicos), nada garante que essas regiões de sentido sejam atendidas como tais. Tudo quanto se pode atribuir aos propósitos do escrevente ao produzir um texto está no plano das possibilidades pragmáticas da sua produção, mas não necessariamente atinge o plano da conformação epistemológica de uma dada área de especialidade, nem tampouco o lastro de sua existência histórica. Portanto, a enunciação pela escrita se faz no interior de certas regiões, mas elas podem falar mais e além do sujeito e, portanto, mais e além daquilo que o escrevente supõe em termos de suas intenções, tidas por ele como transcritas na realização pragmática de seu texto.

Do discurso para o texto, passando pelo indivíduo que escreve, deve-se considerar o que há de mais complexo na realização da linguagem: a necessária remissão a sujeitos, tempos e espaços das regiões de sentido recortadas do processo discursivo no qual o texto se instala.

Penso que a formação do professor não pode se esquivar dessa complexidade, caso contrário a técnica redacional — que é necessária, mas não suficiente — pode tomar o lugar da própria linguagem. Este risco tem aumentado com o uso que tem sido feito da tecnologia informática, cada vez mais, no caminho do trabalho com a técnica redacional (e, muitas vezes, com a gramática normativa), mas não — pelo menos, não na mesma proporção — para refletir sobre a linguagem. Recursos gráficos e imagéticos (fotográficos ou em vídeo), em aulas de língua materna e, em particular, no ensino da escrita, têm sido muito mais comuns do que a reflexão aprofundada sobre a linguagem.

Defendo, como postura profissional, que as exigências da vida prática sejam consideradas.

No entanto, a formação do professor e do pesquisador tem de passar pela vida, que, pelo trabalho do sujeito, flui do discurso para o texto. Dar conta de atividades de escrita específicas de certas exigências da vida prática sem dúvida é tarefa da escola, mas não é a única e, seguramente, não é a mais importante do ponto de vista da produção de conhecimento. Em trabalho em andamento, tenho procurado desenvolver a noção de *conceito de trabalho*, mencionada por Street (2009, p. 1). O objetivo em relação à noção de *conceito de trabalho* é estabelecer, por meio dela, o diálogo entre objeto de ensino, professor e aluno, diálogo, portanto, entre os três participantes fundamentais da prática didático-pedagógica. Essa noção pode constituir-se como um espaço ótimo para se estabelecer um novo modo de produzir conhecimento, em que a transdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998) se ocupa menos das disciplinas do que da produção dos objetos de reflexão no acontecimento da relação entre disciplinas.

Ambos os tipos de formação têm ainda em comum a atuação de três elementos centrais: além do professor e dos objetos de ensino, o terceiro e principal elemento é o próprio profissional em formação. No tocante à atividade de formação, a consideração desse elemento não pode ser dada como um pressuposto que, por óbvio, pudesse ser mantido fora do campo de visão, em favor da ênfase no objeto de ensino. Pelo contrário, longe de ocupar o lugar de um ponto cego — lugar que está lá, mas não é visto — o profissional em formação é um agente que intervém diretamente nos objetos de ensino, uma vez que ele é afetado por perspectivas particulares sobre o objeto ensinado, vindas de diferentes instituições e discursos e, inclusive, de diferentes conhecimentos disciplinares. Nesse sentido, a técnica redacional ligada a áreas de especialidade ou disciplinas é apenas um dos pontos a ser observado na formação do professor e do pesquisador, já que a produção do texto escrito se instala na história dessas áreas e disciplinas, o que impede o simples adestramento quanto a normas de escrita. A formação pedagógica e científica não se limita, portanto, a nenhum tipo de adestramento, mas

inclui a produção de conhecimento na e para a própria área de especialidade.

Adriana Fischer: Agradecemos pela entrevista, na certeza da grande contribuição aos estudos sobre a escrita na formação do professor e pesquisador.

Referências

- ASSIS, J. A. **Escrita acadêmica/escrita científica**: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares. Projeto de Pesquisa CNPq. Chamada Universal MCTIC/CNPQ 2018. Belo Horizonte: PUC Minas, 2018.
- ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, v. 43, p. 801-815, 2014.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed. Nacional/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BOVO, A. P. M. C. **O pesquisador em formação e o trabalho com a linguagem na escrita acadêmico-científica**: a construção de um posicionamento autoral. 2019. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. 422 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270919>>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.
- CORRÊA, M. L. G. **Linguagem & comunicação social**: visões da linguística moderna. São Paulo: Ed. Parábola, 2002.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GARCIA, M. A. C.; ARAÚJO, P. R. M.; MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a grafia do fonema /s/. In: MATZENAUER, Carmen L. B. *et al.* (Orgs.). **Anais do VII Encontro do CELSUL – Círculo de estudos linguísticos do Sul**. Pelotas: EDUCAT, 2008. CD-ROM. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/cita.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Edições Vértice/Editora dos Tribunais, 1950/1990.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- JAKOBSON, R.; POMORSKA, K. **Diálogos**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. Premissas para um tratamento adequado da oralidade e da heterogeneidade linguística no ensino de língua materna. In: MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. [s. l.]: [s. n.], 1994. p. 1-14. (xerocopiado).
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, 1, Natal UFRN, 26-28 jun. 1995. p. 1-17. (xerocopiado).
- MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990a. p. 61-162.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990b.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. P. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

Entretien avec Bertrand Daunay et Daniel Bart:*

Peut-on prendre le PISA au sérieux?

Par Adilson Ribeiro de Oliveira**

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA – de l’anglais *Programme of International Student Assessment*) est une initiative de l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il s’agit d’une évaluation comparative, administrée aux élèves de 15 ans environ, l’âge auquel l’enseignement obligatoire de base est estimé terminé dans la plupart des pays participants à l’évaluation, ce qui correspond à la fin de l’enseignement primaire au Brésil.

Selon l’Institut national d’études et de recherches en éducation Anísio Teixeira (INEP), l’agence brésilienne responsable de la réalisation du PISA au Brésil, l’objectif de ce programme est de produire des indicateurs sur la qualité de l’éducation offerte dans les pays participant afin de promouvoir des discussions qui puissent orienter les politiques publiques pour améliorer l’éducation de base. Les évaluations ont lieu tous les trois ans, couvrant trois domaines de connaissance – compréhension de l’écrit, culture mathématique et culture scientifique – et, chaque année, l’un de ces trois domaines est constitué comme domaine majeur du test. Selon l’OCDE, il ne s’agit pas seulement d’évaluer ce que les élèves savent en compréhension de l’écrit, culture mathématique et culture scientifique, mais aussi d’éclairer ce qu’ils sont capables de faire avec ces connaissances¹. En plus de diagnostiquer les compétences des élèves, le PISA vise à collecter des informations pour mettre en rapport les performances des élèves avec des variables démographiques, socioéconomiques et éducatives afin que les autorités publiques puissent utiliser ces données comme un instrument de réflexion, de planification, de mise en œuvre et de perfectionnement des politiques éducatives.

En 2018, le domaine de la connaissance souligné est la compréhension de l’écrit : un moment opportun donc pour cette interview avec les professeurs et chercheurs Bertrand Daunay et Daniel Bart, experts français, qui ont publié (en plus de plusieurs articles sur le sujet depuis quelques années), en 2016, aux éditions du Croquant, en France, l’ouvrage *Les Blagues à PISA : le discours sur l’école d’une institution internationale* et en 2018, aux éditions Mercado de Letras, au Brésil, à la satisfaction des lecteurs brésiliens intéressés par le sujet, l’ouvrage *Pode-se levar a sério o PISA ? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional* (en français : *Peut-on prendre le PISA au sérieux ? Le traitement du texte littéraire dans une évaluation internationale*), invitation à une analyse critique et, par conséquent, à une réflexion engagée dans une meilleure compréhension d’une facette de cette évaluation de portée mondiale.

* Entretien réalisée à Lille, France, en avril 2018, à l’occasion du stage postdoctoral du professeur Adilson Ribeiro de Oliveira, développé dans le Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL), de l’Université de Lille, sous la supervision de Bertrand Daunay et Daniel Bart.

** Professeur à l’Institut Fédéral Minas Gerais (IFMG – *Campus Ouro Branco*).

¹ Ce qui explique le choix, dans la plupart des pays, du terme de *littératie* (de l’anglais *reading literacy*), au lieu de « compréhension de l’écrit », choisie par la France.

Daniel Bart est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Lille. Il est membre de l'équipe de recherches en didactique Théodile-CIREL². Ses travaux de recherche visent à analyser les pratiques d'évaluation (institutionnelles et professionnelles) du monde scolaire et universitaire, notamment dans le domaine de l'écriture académique, en prenant appui particulièrement sur les acquis de la recherche en didactique sur l'évaluation. Depuis quelques années, il s'intéresse avec Bertrand Daunay à la question de l'évaluation dans le test international PISA (avec une focalisation sur la question de l'écrit et du texte littéraire) et aux formes que peut prendre l'écriture de recherche dans ce programme.

Bertrand Daunay, anciennement professeur de français dans l'enseignement secondaire et formateur d'enseignants, est actuellement professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Lille. Spécialiste de didactique du français et spécifiquement de la littérature, il mène actuellement des recherches en didactique comparée, qui le conduisent à interroger notamment les fondements épistémologiques et méthodologiques des didactiques. Ancien directeur de Théodile-CIREL, il est président d'honneur de l'AIRDF (Association pour la recherche en didactique du français). Ses derniers travaux, menés en collaboration avec Daniel Bart, proposent une mise en discussion théorique du PISA, particulièrement pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Entrons donc dans cet univers très intéressant que constitue le PISA et ses multiples enjeux !

Recebido: 12/02/2019

Aceito: 16/07/2019

² Théodile (Théories didactiques de la lecture-écriture) est une équipe de recherche du laboratoire CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille), de l'université de Lille.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Vous avez publié au Brésil l'ouvrage *Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. Parlez-nous un peu de ce travail : ses motivations, ses approches, ses objectifs, ses conclusions...

Daniel Bart : Comme le sous-titre du livre l'indique, cette publication veut questionner de manière critique, voire polémique, le traitement que réserve une prestigieuse évaluation internationale telle que le PISA au texte littéraire et à la littérature. Nous voulons parler à la fois de la manière dont le programme utilise des œuvres littéraires comme supports de ses tests, mais aussi de la manière dont il aborde la littérature d'un point de vue plus « théorique », lorsque ce programme entreprend, par exemple, de décrire des types de textes ou des situations de lecture ou lorsqu'il disserte sur la « qualité littéraire » ou sur le métalangage littéraire. Dans un domaine, la littérature, qui a une histoire théorique longue et complexe, il est en effet étonnant d'observer combien les rapports du PISA édités par l'OCDE et les extraits de tests rendus publics multiplient les approximations, les clichés et les banalités pour traiter ces questions, que ne masque pas le ton sentencieux et péremptoire caractérisant le discours du programme.

Bertrand Daunay : C'est en effet ce décalage entre la hauteur de vue que prétend prendre le PISA et le contenu effectif assez pauvre de ses écrits que nous essayons de montrer dans ce petit livre, en analysant notamment l'ensemble des exercices rendus publics par le PISA dont l'objet est la compréhension d'un texte littéraire. Nous montrons qu'une large part de son discours a le niveau de sérieux d'une banale conversation mondaine sur les pratiques de lecture des élèves, leur niveau de compréhension, l'enseignement de l'approche des textes ou la littérature de manière globale. Pour qui connaît les développements, depuis les années 1950, des études littéraires dans le monde (et particulièrement celles de la France, bien connues au Brésil), ce mélange d'arrogance et d'inconsistance théorique a de quoi surprendre.

Cela dit, en nous penchant sur le traitement du texte littéraire dans le PISA, nous ne faisons que choisir un angle d'approche spécifique, mais significatif : nous voulons en effet décrire plus largement le fonctionnement du discours du PISA et, par-là, l'ampleur des failles du programme, qu'il s'ingénie à nier, voire à creuser.

Daniel Bart : Dans la lignée des *Blagues à PISA*, notre précédent ouvrage publié en France, nous nous plaçons dans une logique de description et de critique du discours du PISA dans son ensemble : tel est le sens du titre de notre dernier ouvrage, dont la question n'est pas que rhétorique : *peut-on prendre au sérieux le PISA ?* La littérature est un outil, pour nous, destiné à entrer en profondeur dans le discours de ce programme (au lieu de le traiter en surface).

Adilson Ribeiro de Oliveira : L'approche du livre porte spécifiquement sur le texte littéraire dans le test de compréhension de l'écrit du PISA. Vous suggérez que les textes non littéraires utilisés dans le test de compréhension de l'écrit du PISA méritent également une analyse discursive de même nature ? Pouvez-vous nous parler un peu de cela ?

Bertrand Daunay : Nous nous sommes intéressés plus particulièrement au traitement du texte littéraire dans le PISA, à la suite d'autres travaux comme ceux d'Isabelle Robin³, qui avait d'ailleurs travaillé dans le cadre du PISA : dans son analyse d'une unité, « Le cadeau⁴ », elle a montré les limites du traitement littéral des textes littéraires dans le PISA. Mais ces derniers ne constituent en effet qu'une partie des textes utilisés par le programme pour construire ses épreuves de compréhension de l'écrit. Et des travaux critiques très intéressants existent aussi sur ces exercices-là. Par exemple, dès le début

3 ROBIN, Isabelle (2002). « L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans: trois biais culturels en question », *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 65-91.

4 Le terme « unité » renvoie à un exercice d'évaluation du PISA, qui correspond à un ensemble formé par un texte, une petite présentation du texte et des questions ouvertes ou fermées. Le titre de l'unité est le titre du texte utilisé comme support de l'unité.

des années 2000, peu de temps après le lancement du PISA, le didacticien du français Daniel Bain⁵ s'était penché sur une unité PISA de ce type, « Le lac Tchad » où les élèves devaient répondre à des questions sur des graphiques et figures tirés d'un atlas archéologique. Bain montrait de façon tout à fait convaincante les limites de l'approche de la lecture et de la compréhension par le PISA voire les obstacles que cette approche pouvait constituer pour l'enseignement. De même Marc Romainville⁶ s'était lui aussi questionné très tôt sur les limites de la démarche du PISA en interrogeant notamment un exercice de compréhension d'un diagramme « Population active », issu d'un manuel d'enseignement d'économie du secondaire. Donc on peut en effet dire que l'analyse des unités construites sur des textes autres que littéraires donne lieu à des travaux très intéressants et stimulants de notre point de vue et une analyse plus strictement discursive comme la nôtre pourrait parfaitement entrer en dialogue avec eux.

Daniel Bart : Au-delà même de la compréhension de l'écrit, d'ailleurs, on pourrait en dire autant des unités concernant les autres domaines testés : il y a matière pour un livre entier sur le traitement des sciences ou des mathématiques voire de la « littératie financière », qui est un autre domaine (d'importance croissante) de l'évaluation du PISA. Du reste, la première partie de notre ouvrage, comme notre ouvrage précédent, avancement quelques propositions à cet égard. Sans pouvoir ici faire référence aux nombreux travaux qui ont analysé des unités de ces domaines, comme Svein Sjøberg⁷ pour des unités scientifiques, disons que nous avons montré, de notre côté, combien l'analyse discursive que nous en faisons pouvait apporter, en termes de meilleure

compréhension du fonctionnement du PISA. C'est ainsi que nous avons montré le caractère en partie absurde de certaines « figures » du PISA, comme le menuisier, le fermier, l'étudiante de Singapour Mei-Ling, etc. – pour faire référence à ces personnages et figures qui sont utilisés dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit, que nous discutons dans *Pode-se levar a sério o PISA?*.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Vous venez d'explicitier les questions que pose le traitement du texte en général dans les épreuves du PISA. Mais quel est la conception de la lecture que le PISA mobilise dans le test de compréhension de l'écrit ? Selon vous, s'agit-il d'une conception qui répond aux approches les plus récentes de la lecture ? De plus, peut-on dire que cette conception de la lecture est effectivement couverte par le test ?

Bertrand Daunay : On peut dire que le PISA semble donner de la lecture et de la compréhension de l'écrit une conception élargie, appuyée sur la notion de littératie. Dans les documents de présentation du PISA 2015, on trouve par exemple cette définition de la compréhension : « Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société⁸. » Ce qui est intéressant à observer, c'est qu'au-delà de cette définition vaste de la compréhension, apparemment inscrite dans des fonctionnements et dynamiques sociaux et culturels, le cadre « théorique » du PISA et ses tests semblent œuvrer à la naturalisation de la lecture. Nous donnons de nombreux exemples, dans notre

5 BAIN, Daniel (2003). « Pisa et la lecture: un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 1, pp. 59-78.

6 ROMAINVILLE, Marc (2002). « Du bon usage de PISA », *La revue nouvelle*, n° 3-4, pp. 86-99.

7 SJØBERG, Svein (2015). « PISA and Global Educational Governance. A Critique of the Project, its Uses and Implications », *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, vol. 1., n° 11, pp. 111-127.

8 OCDE (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012. Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*. PISA : Éditions OCDE, p. 18 ; la définition était déjà donnée à l'identique (sans toutefois les mots « et s'y engager ») dans le document de présentation du premier cycle du PISA (OCDE, 1999, *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris : Éditions OCDE., p. 24).

ouvrage, qui montrent que cette conception, telle qu'elle se déploie dans les tests (du moins ceux qui sont accessibles), est un réductionnisme psychologique, qui non seulement considère que le sens d'un texte réside en ce dernier et qu'il dépend des intentions de son « auteur » (notion au demeurant non interrogée), mais encore qu'il peut être saisi à l'identique par un individu « lecteur », dans un procès communicationnel sans heurt. Une telle conception peut être conforme à de récentes études de psychologie cognitive (dont le réductionnisme méthodologique se légitime par des contraintes d'investigations spécifiques), mais ignore d'autres recherches, dont les approches socio-anthropologiques des « pratiques », par exemple⁹ ; or elles ne manqueraient pas d'intérêt si l'on voulait aborder la littéracie autrement que dans une stricte approche de compétences individuelles, mais dans une vision plus large des enjeux sociaux qui la déterminent (en termes de discours, de représentations, d'institutions, de pouvoirs, etc.).

Daniel Bart : Prenons une conséquence caricaturale d'une telle naturalisation de la lecture dans la conception du PISA : alors que la définition qu'il donne de la compréhension (et que nous venons de rappeler) insiste sur l'idée d'utilisation des textes écrits, on constate avec étonnement que, dans la typologie des situations de lecture proposées par le PISA – lectures à usage public, lectures professionnelles, etc. –, ces « situations » renvoient non pas à des situations d'utilisation effective de la lecture mais à des usages et contextes auxquels les auteurs seraient supposés avoir destiné les textes concernés. Mais de manière plus générale, il est remarquable de constater qu'il n'y a pas dans les écrits du PISA de discussions avec de tels travaux critiques qui ont pu discuter de la pertinence des choix théoriques du programme sur la lecture et plus largement sur l'idée de compétences génériques, comme les travaux de Goody¹⁰, par exemple. C'est ce qu'on

peut voir dans le chapitre 2 du livre, où nous indiquons que le cadre conceptuel d'évaluation de la compréhension de l'écrit du PISA révisé lors de l'édition 2009 du PISA, est très largement bâti sur des références théoriques psychologiques et cognitives anglo-saxonnes sans qu'apparaisse le fait qu'il s'agit là d'un choix théorique parmi d'autres approches possibles ni que soient donnés les raisons qui fondent ce choix. Comme le rappelle Jean-Paul Bronckart dans sa préface, le PISA traite notamment la question de la compréhension de l'écrit et de la lecture comme des « faits établis », sans faire état des débats scientifiques voire des controverses que ces thématiques ont générés et génèrent encore.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Quelles sont les motivations qui vous ont poussés à regarder le PISA, son organisation, ses discours et ses contradictions ? Quelles sont les approches théoriques et méthodologiques sur lesquelles vous vous appuyez dans cette entreprise ?

Bertrand Daunay : Cette dynamique de travail collaboratif de recherche que nous menons tous deux sur le PISA dure maintenant depuis plusieurs années. Et il est toujours un peu illusoire de vouloir reconstruire à posteriori les motivations ou les intérêts qui sont à la source d'une telle dynamique. Nos spécialités respectives, les évaluations pour Daniel Bart et la didactique de la littérature pour moi, ont bien sûr beaucoup joué dans cet intérêt partagé pour l'évaluation de la littératie dans le PISA, mais, plus encore, il est probable que notre curiosité pour ce programme se soit nourrie de notre intérêt commun pour les approches théoriques critiques qui mettent en débat les discours convenus sur l'école, particulièrement ceux qui se parent d'une autorité institutionnelle. Un programme de cette ampleur, qui se présente comme la référence mondiale en matière d'évaluation, qui n'hésite pas à conseiller aux pays du monde entier les bonnes manières pédagogiques à travers une production discursive pléthorique truffée d'incongruités, c'était pour

9 OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de (2017). *Todo Mundo Só Pensa Naquilo. Representações como elemento constitutivo de competências de leitura*, Curitiba, Appris Editora.

10 GOODY, Jack (2001). "Competencies and Education: Contextual Diversity", in: RYCHEN, Dominique S. e

SALGANIK, Laura S. (eds.). *Defining and selecting key competencies*. Bern: Hogrefe et Huber, pp. 175-189.

nous un terrain – de jeu comme de recherche – assez extraordinaire ! Nous ne sommes pas les seuls, bien sûr, à avoir investi le terrain de la critique du PISA (même s’il faut préciser que plus nombreux sont les chercheurs qui s’abstiennent de critiquer ce programme). Mais notre démarche a ceci de spécifique que notre approche globale du discours du PISA se nourrit d’une analyse minutieuse des contenus mêmes de ses tests, ce qui caractérise une analyse didactique. Cette double approche, discursive et didactique, fait mieux ressortir, nous semble-t-il, les problèmes de cette évaluation internationale.

Daniel Bart : Pour ce qui est des approches théoriques sur lesquelles ces travaux prennent appui, on peut tout d’abord citer la tradition de recherche critique en didactique sur les évaluations. Que l’on pense aux écrits de Chevallard¹¹ en didactique des mathématiques ou aux travaux de Dabène, d’Halté, de Delcambre, ou de Nonnon¹² en didactique du français, de nombreux didacticiens se sont attachés à interroger les limites des dispositifs d’évaluation ordinaires des classes ou institutionnels, dans leurs relations avec les contenus d’enseignement disciplinaires. Par ailleurs, nous nous appuyons également sur un riche fonds de recherches internationales sur la méthodologie du PISA. Le succès de ce programme s’est en effet accompagné de nombreux travaux critiques de spécialistes tels que Goldstein, Sjøberg ou Hopmann¹³, qui analysent, chacun en fonction de

leurs approches respectives, des limites de cette évaluation ; nous avons bénéficié aussi de travaux menés au Brésil et nous pouvons citer, comme exemplaire, le travail remarquable de la revue brésilienne *Educação & Sociedade* qui, dans un numéro consacré au PISA¹⁴, a abordé la question avec sérieux et de manière critique. Enfin, on peut aussi préciser que l’on s’inspire d’une certaine tradition française de l’analyse du discours, qui vise notamment à décrire un fonctionnement discursif spécifique en relation avec la position (politique, institutionnelle, scientifique, etc.) qu’occupe le producteur de ce discours. Même si nous nous inspirons de manière assez lointaine de ce courant de recherche de l’analyse du discours, on peut dire qu’elle irrigue notre approche.

Bertrand Daunay : Comme le dit Daniel, nos emprunts à l’analyse du discours sont diffus. De fait, nous n’avons pas une démarche systématique, qui nous aurait amenés, par exemple, à la détermination d’une *archive* et d’une *formation discursive*, pour utiliser les mots de Michel Foucault, dans *L’Archéologie du savoir*, auquel une certaine tradition de l’analyse du discours française doit beaucoup. Mais, dans le cadre du seul corpus du PISA, nous mettons en œuvre les principes de cette approche¹⁵, et c’est ce qui nous permet de montrer notamment que le discours du PISA est celui d’une instance qui englobe et dépasse l’ensemble des auteurs effectifs des textes du programme, ce qui amène parfois, avons-nous montré, à une forme de discours quasiment automatique. Deux grandes caractéristiques de

11 CHEVALLARD, Yves (1986). « Vers une analyse didactique des faits d’évaluation », in: DE KETELE, Jean-Marie (ed.), *L’évaluation: approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 31-59.

12 DABÈNE, Michel (1994). « L’évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux », *Lidil*, n° 10, pp. 7-12.

HALTÉ, Jean-François (1984). « L’annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ? », *Pratiques*, n° 44, pp. 61-69.

DELCAMBRE, Isabelle (1994). « La note : mesure ou message? », *Recherches*, n° 21, pp.17-23.

NONNON, Elisabeth (2005). « Entre description et prescription, l’institution de l’objet: qu’évalue-t-on quand on évalue l’oral ? », *Repères*, n° 31, pp. 161-188.

13 GOLDSTEIN, Harvey (2017). “Measurement and evaluation issues with PISA”, in: VOLANTE, Louis (ed.). *The PISA effect on global educational governance*. London: Routledge, pp. 49-58.

SJØBERG, Svein (2016). “OECD, PISA, and Globalization: the Influence of the International Assessment Regime”, in: TIENKEN, Christopher H. e MULLEN, Carol A. (eds.). *Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues*. London: Routledge, pp. 102-133.

HOPMANN, Stefan Thomas, BRINEK, Gertrude e RETZL, Martin (eds.) (2007). *PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises?* Berlin – Wien: Lit Verlag.

14 *Educação & Sociedade*, vol 37 n° 136, 2016.

15 Comme l’ont fait aussi, à propos de la culture mathématique, TEIXEIRA, Francimar Martins; NARDI, Roberto; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante (2017) “Precariedade no Ensino das Ciências? Analisando o PISA como Formação Discursiva”, *Tópicos educacionais*, 23, 1, <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/230487>.

l'analyse du discours nous ont permis d'arriver à cette démonstration : d'une part, le repérage des modalités du discours, ce que l'analyse du discours, empruntant à la rhétorique, appelle l'éthos du scripteur (l'image qui se dégage de son discours) ; nous avons identifié un éthos de certitude et de hauteur (ce qui donne lieu à des culpabilisations et des admonestations diverses) ; c'est cet éthos qui permet très tranquillement d'écrire des âneries... L'autre grande caractéristique est le repérage des récurrences du discours, qui permettent d'identifier son noyau dur et ses fondements idéologiques (par exemple, la place du réel, l'authenticité, le rôle de l'individu, etc.) ; la récurrence ne tient pas nécessairement à la répétition explicite d'une idée : une même idée peut être visible par le fait qu'elle soit implicite, et elle apparaît parfois dans le fait qu'il y ait un environnement identique à certains propos ; par exemple, une récurrence visible est le fait que les résultats du PISA sont souvent présentés dans un environnement qui suppose que c'est l'individu qui est en cause, non le système économique... Cela n'est pas dit, mais quand des résultats du PISA sont accompagnés de remarques sur la volonté ou l'effort, on comprend à demi-mot : nous avons essayé de faire ressortir ces implicites.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Dans *Les Blagues à PISA*, vous abordez de manière complexe mais aussi humoristique les contradictions présentes dans le discours de l'OCDE sur la réalisation du PISA et la divulgation de ses résultats. Selon ce discours, les jeunes doivent devenir des « citoyens actifs, réfléchis et intelligents ». Qu'est-ce que cela signifie pour le PISA ? Et pour vous ?

Daniel Bart : Voilà un bel exemple de ce que l'analyse du discours permet de voir. En effet, la signification de ces quelques mots tirés du PISA nous renvoie d'emblée, plus largement, au fonctionnement du discours de ce programme. À travers cette courte référence que vous faites aux « citoyens actifs, réfléchis et intelligents » auxquels s'intéresse le PISA, on voit en effet se déployer toutes les caractéristiques d'un discours

incontrôlé auquel on ne s'attendrait pas dans une évaluation institutionnelle de cette envergure. Car le PISA prétend en effet évaluer des élèves de 15 ans pour voir si leur parcours scolaire leur a permis d'acquérir les compétences à même de les amener à devenir des « citoyens actifs, réfléchis et intelligents ». On s'interroge sur l'exercice de prédiction voire de divination que cela représente, mais si on s'intéresse comme vous nous y invitez, à la signification de ces termes, il faut convenir que nulle part le PISA ne précise ce qu'il entend avec ces catégories qu'il mobilise pourtant incessamment. Ce qui est dommage car on serait curieux de savoir plus particulièrement qui seraient ces citoyens non actifs, non réfléchis et non intelligents...

Bertrand Daunay : Cet exemple est tellement frappant que nous l'avons repris dans l'ouvrage publié au Brésil, en le développant par une référence à un linguiste français, Oswald Ducrot¹⁶, qui interroge la recevabilité d'un discours de cette nature dans un texte scientifique. Mais le travail de catégorisation spontanée du PISA est considérable et peuple ses textes de catégories nouvelles, non interrogées mais fondées sur ce que Roland Barthes¹⁷ appelle le bon sens : l'élève de 15 ans, la démocratie, la menuiserie, la réalité, l'authenticité, etc. Au rebours de toute logique scientifique, qui devrait soit identifier les modalités de construction de ces catégories, soit au moins signaler leur fragilité conceptuelle, le PISA parie sur la transparence du langage et l'évidence des choses pour se laisser aller à sa propension à ce que nous appelons l'« essentialisation du réel ».

Adilson Ribeiro de Oliveira : Par ailleurs, quelles sont les ressemblances et les différences entre l'ouvrage que vous avez publié en France et celui que vous publiez au Brésil ?

Bertrand Daunay : Les recherches que nous menons nous ont amenés à nous pencher sur le fonctionnement du discours PISA et nos deux livres poursuivent le même objectif d'analyse de

¹⁶ DUCROT Oswald (1984) *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.

¹⁷ BARTHES Roland (1957) *Mythologies*, Paris, Seuil.

ce discours, mais de deux manières différentes. Dans l'ouvrage publié en France, *Les Blagues à PISA*, il s'agit plutôt d'une approche polémique, dans une tonalité, comme vous l'avez dit plus haut, plus humoristique ou ironique, qui fonctionne par l'accumulation d'exemples de « blagues », dont nous donnons une analyse rapide, tandis que l'ouvrage publié au Brésil va plus dans le détail de l'analyse et, s'il est tout aussi critique, il se veut plus soucieux d'une argumentation étayée théoriquement.

Daniel Bart : De fait, les éditions du Croquant qui ont publié l'ouvrage *Les Blagues* ne sont pas un éditeur académique, à l'inverse de Mercado de letras, éditeur de *Pode-se levar a sério o PISA* ? Le livre brésilien s'inscrit donc plus nettement dans les modalités ordinaires de l'écriture scientifique, ce qui s'explique aussi par le fait qu'il se fonde sur des travaux publiés antérieurement dans des revues ou ouvrages scientifiques français. Une autre différence est que la conception d'un livre destiné à un lectorat brésilien nous a bien sûr conduits à reprendre certaines analyses ou certains résultats pour les mettre en relation avec le contexte brésilien et avec la réception des résultats du PISA au Brésil. Par ailleurs, dans le livre brésilien, nous analysons surtout des unités fondées sur un texte littéraire, tandis que *Les Blagues à PISA* donnait une large part à des unités issues du domaine des mathématiques.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Selon l'INEP, « L'OCDE est pleinement consciente des différences de contexte dans les divers pays (plus de 80 pays participants au PISA 2018). Il n'y a pas de modèle éducatif "standard unique pour tous" les pays. Il n'est ni possible ni approprié de "copier et coller" le système éducatif d'un pays à l'autre¹⁸ ». Comment et dans quelle mesure cette préoccupation est-elle réellement mise en œuvre pour le PISA ?

Daniel Bart : Là-encore, la citation que vous faites de l'INEP nous semble tout à fait

¹⁸ Disponible sur http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_perguntas_e_respostas.pdf.

intéressante car elle est, pour nous, exemplaire des fonctionnements du discours du PISA. Ce programme peut très bien comme ici, à travers l'INEP, proclamer qu'il est tout à fait conscient des différences entre les pays qui participent à son évaluation et qu'il n'y a pas de modèle éducatif standard unique pour tous les pays, et, dans le même temps, diffuser des rapports qui contiennent des pistes d'actions publiques supposées contribuer à l'amélioration des fonctionnements scolaires et adressées très généralement à l'ensemble des pays, sans véritable prise en compte de leur histoire, de leurs spécificités organisationnelles, culturelles ou politiques. Mais cela n'est pas très surprenant puisque l'objectif de l'OCDE, qui pilote le PISA, est bien de promouvoir certaines orientations politiques et économiques à l'échelle du monde¹⁹. Et puis le PISA ne s'embarrasse pas toujours de finesses politiques et historiques : comme nous le montrons dans le livre, ce programme peut ainsi affirmer, à propos de l'unité « Démocratie à Athènes », construite à partir d'un extrait adapté de *La Guerre du Péloponnèse* par Thucydide, qu'il est raisonnable de penser que la plupart des élèves évalués « sont assez familiarisés avec l'histoire en tant que concept et ont une notion – même si elle n'est pas nécessairement structurée – de ce qu'est la démocratie²⁰ ». Affirmation pour le moins audacieuse si l'on pense d'une part à ce qu'il peut y avoir de commun entre la démocratie dont parle Thucydide et les formes de la démocratie actuelle, et d'autre part, au fait que plusieurs pays participant au PISA n'ont, eux, sans aucun doute, rien à voir avec cette dernière...

Bertrand Daunay : À un autre niveau, on retrouve cet étrange paradoxe du PISA à vouloir prétendre dans le même temps prendre en compte les différences entre les pays qui participent à son évaluation et construire un test fondé

¹⁹ Là peut se voir un « biais idéologique », dont parle Ocimar Munhoz Alavarse (2016) dans un entretien à Carta Educação, "Pisa, um viés ideológico", 15 de Março de 2016, *Carta Educação*, <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/pisa-um-vies-ideologico/>

²⁰ OCDE (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009: Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. PISA : Éditions OCDE.

méthodologiquement sur la neutralisation de toutes les différences linguistiques, culturelles, curriculaires, etc. entre ces pays participants pour garantir les comparaisons. C'est un paradoxe auquel nous nous intéressons particulièrement, dans le livre, au chapitre 5, « Os limites de uma abordagem “universalista” do real » (« Les limites d'une approche “universaliste” du réel »). Dans ce chapitre, nous voulons montrer comment le PISA, qui prétend évaluer les élèves au plus près des exigences de leur « vie réelle » et de la diversité des contextes culturels, linguistiques ou sociaux, via la notion de littératie, construit dans les faits un test supposé résister à toute particularité – de temps, de lieu, de contexte, et qui tend ainsi à promouvoir une forme de réel standardisé.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Dans ce cadre, selon vous, quels sont les plus gros problèmes d'une évaluation internationale de l'éducation à large échelle telle que celle proposée dans le PISA ? Y a-t-il des intérêts ? Quels sont-ils à votre avis ?

Bertrand Daunay : Notre position n'est pas de nier l'intérêt de toute évaluation internationale ni de nier que des chantiers d'importance sont à mettre en œuvre dans certains pays pour favoriser la scolarité des élèves les plus démunis, des filles, développer la formation des enseignants et de leurs formateurs, etc. L'un des intérêts de ces comparaisons internationales est peut-être de maintenir ces importants enjeux scolaires dans le débat public. Reste à savoir si l'approche que véhicule le PISA permet de traiter politiquement ces questions fondamentales avec le sérieux qu'elles méritent : plusieurs centaines de spécialistes ont signé une pétition en 2014 pour demander justement l'arrêt du PISA au motif notamment qu'avec son rythme triennal de réalisation, non seulement le PISA ne permet pas de s'occuper de tels enjeux qui demandent des mesures de long terme, mais surtout, qu'avec la course au palmarès scolaire international qu'il entraîne, le PISA peut conduire à prendre des mesures négatives pour les systèmes scolaires.

Daniel Bart : Il est difficile de hiérarchiser les limites que rencontre, comme toute investigation scientifique, une évaluation comme le PISA. Mais ce qui est peut-être le plus interrogeant est justement la manière dont tout le fonctionnement du PISA tend à présenter ses choix conceptuels et méthodologiques, nécessaires et inhérents à toute démarche de recherche, comme naturels, évidents et ne s'inscrivant pas dans les cadres de discussions argumentées et contradictoires du dialogue de recherche habituel. Comme nous le montrons dans le chapitre 2 de *Pode-se levar a sério o PISA* : “O discurso do PISA: uma exposição em forma de imposição?” (« Le discours du PISA : une exposition en forme d'imposition ? »), l'une des particularités des écrits du PISA est par exemple de ne jamais entrer en discussion avec les nombreux travaux critiques qui ont été publiés à son sujet depuis le lancement du programme en 2000.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Pouvez-vous nous préciser un peu plus ces propositions ? D'une part, quelle est exactement cette pétition ? Quels sont ces spécialistes que vous avez mentionnés ? Quel effet a eu cette pétition ? D'autre part, quels sont ces travaux critiques menés sur le PISA ? Comment abordent-ils le programme ?

Bertrand Daunay : En fait la pétition était d'abord une lettre ouverte critique adressée à Andreas Schleicher, directeur intérimaire du PISA à l'OCDE, par des chercheurs internationaux et d'autres acteurs de l'éducation, publiée par le site Internet du *Guardian* en mai 2014. Parmi les signataires de cette lettre, il y avait notamment des spécialistes internationaux comme Harvey Goldstein, Heinz-Dieter Meyer ou Stephen J. Ball. Cette lettre (publiée en anglais) avait pour titre : « Les évaluations de l'OCDE et du PISA nuisent à l'éducation dans le monde » (nous traduisons²¹) et pointait une série de conséquences négatives du PISA, dont l'incitation à prendre des mesures à court terme ; aussi les auteurs suggéraient-ils, entre autres propositions, la suspension du

21 « OECD and PISA tests are damaging education worldwide. »

programme. Au-delà du fait que cette initiative n'a pas conduit à l'arrêt du PISA, il est difficile de savoir quel effet elle a eu. Mais cette prise de position publique a eu suffisamment d'écho pour qu'Andreas Schleicher y réponde avec une lettre également publiée sur le site Internet du *Guardian*. La réponse de Schleicher vise à défendre le PISA, sans entrer dans la discussion que les auteurs de la lettre critique voulaient engager ; ainsi, elle commence par alléguer que la lettre présente « une série de fausses allégations concernant le programme Pisa de l'OCDE²² ». Cette lettre ne manque cependant pas d'intérêt, quand on compare son titre : « Le programme Pisa ne porte pas sur des solutions à court-terme²³ », avec l'affirmation qu'elle contient, selon laquelle certains pays ont réalisé des progrès rapides, ce qui était précisément l'objet de la critique... Une absence de discussion et une contradiction dans le même propos, voilà qui nous semble caractériser certains fonctionnements discursifs du programme.

Daniel Bart : Pour ce qui concerne plus largement les travaux critiques menés sur le PISA depuis son lancement, notre livre fournit des pistes bibliographiques. Mais on peut essayer d'en donner rapidement une idée : certaines recherches discutent le choix de concevoir les contenus testés par le PISA non pas en référence à des savoirs scolaires disciplinaires mais à des ensembles de compétences plus ou moins génériques (les littératies). D'autres études questionnent certains choix méthodologiques du PISA et les problèmes de comparabilité qu'ils entraînent, parmi lesquels on peut citer les problèmes linguistiques et culturels dans l'élaboration et la traduction des unités du test, les biais de correction des réponses des élèves, la validité statistique du modèle psychométrique de calcul des scores des élèves, etc. Certains chercheurs interrogent les limites explicatives du PISA car une telle évaluation, réalisée à un certain moment, ne permettrait pas de distinguer ce qui dans les performances relèverait

de facteurs (qui, en outre, varient dans le temps) comme les effets cumulés de la scolarité, des environnements familiaux et sociaux, etc. Citons encore les critiques adressées à la démarche du PISA, qui garde secrètes certaines données, ce qui ne permet pas à tout le monde d'accéder à l'ensemble de ses choix méthodologiques et de les discuter. Cette liste peut sembler importante : mais en fait, il faut ajouter qu'il y a surtout beaucoup de travaux de recherche qui utilisent les données fournies par le PISA sans en interroger les modalités de construction !

Adilson Ribeiro de Oliveira : Au Brésil, les résultats du PISA sont toujours étonnamment présentés, avec des titres tels que « PISA 2015 est une tragédie pour l'avenir des jeunes, dit le ministre », publié sur le site du Ministère de l'éducation et de la culture, ou « Le Brésil est parmi les pires au monde dans l'évaluation de l'éducation », publié sur le site du journal *O Estado de S. Paulo*, le 6 décembre 2016 lors de la publication des résultats du PISA 2015. Quel regard portez-vous sur ce type de titres ? Est-ce que cela se passe aussi en France ? Comment les résultats du PISA sont-ils rapportés dans votre pays ? Y a-t-il des impacts sur les politiques éducatives ?

Bertrand Daunay : Vous avez raison : nous avons aussi trouvé des titres de cette nature dans la presse brésilienne ; il faut préciser cependant que quelques médias se distinguent dans ce concert de lamentations, comme, par exemple, le site Nova Escola, mais c'est assez rare. Un traitement médiatique comparable existe en effet en France – et dans quelques autres pays francophones, d'ailleurs. On trouve facilement des titres du même genre pour décrire les résultats des élèves concernés. De même, la publication des premiers résultats du PISA 2000 a donné lieu en Allemagne à une réaction très vive du monde politique et médiatique allemand qui a conduit à l'expression de « PISA-Schock » pour la désigner. Les performances des élèves allemands, lors de ce premier cycle, étaient à ce moment-là inférieures à la moyenne des élèves des pays de l'OCDE.

22 « The letter [...] makes a series of false claims regarding the Organisation for Economic Co-operation and Development's Pisa programme. »

23 « Pisa programme not about short-term fixes. »

C'est que le PISA, notamment par le classement des pays qu'il propose, tout en soulignant ses limites, a toutes les caractéristiques requises pour se fondre aisément dans l'habituel et traditionnel discours médiatique alarmiste ou scandalisé sur les performances scolaires nationales ou la crise supposée de l'école...

Daniel Bart : Avec d'autres collègues européens, Nathalie Mons et Xavier Pons²⁴ ont mené des analyses comparées sur la réception du PISA dans les pays européens. Ils montrent notamment que la réception du PISA en France n'a pas donné lieu à un « PISA-Schock » comme en Allemagne alors même que les résultats français se sont avérés moyens. De nombreuses prises de position politiques font évidemment référence au PISA, de même que certains textes institutionnels. Mais ces références restent relativement générales et on n'a pas vu, comme dans certains pays, par exemple la Pologne, d'importantes réformes scolaires être présentées par rapport aux orientations promues par le PISA, même si les résultats obtenus par les élèves français dans les tests sont souvent convoqués pour justifier des décisions politiques. En fait, si les effets politiques de cette réception et leurs traductions dans l'action publique peuvent varier, il n'est pas facile de savoir si les résultats du PISA, selon les périodes et selon les pays, orientent réellement de nouvelles politiques ou s'ils servent essentiellement à justifier des décisions préexistantes...

Adilson Ribeiro de Oliveira : Dans la conclusion de *Pode-se levar a sério o PISA?*, vous dites qu'au lieu de parler d'une crise d'apprentissage, comme c'est généralement le cas lorsque les résultats du PISA (et d'autres évaluations à grande échelle, j'ajoute) sont publiés, il est préférable de parler d'une crise d'évaluation. Comment analysez-vous ce problème au niveau international ?

Bertrand Daunay : En fait écrire cela est pour nous une manière un peu ironique de retourner le problème à ceux qui n'hésitent pas à parler

de crises, de l'école, des apprentissages, de l'enseignement, sans d'une part s'interroger sur le fait que ce type de discours a une longue histoire comme je le disais plus haut et sans d'autre part s'interroger sur les outils de mesure ou d'évaluation qui permettent de rendre compte de cette supposée crise. Par exemple une institution aussi importante que la Banque mondiale peut, avec le plus grand sérieux, en s'appuyant sur les résultats du PISA, voir une « crise de l'apprentissage », qu'illustrerait notamment le fait que le Brésil n'atteindrait le niveau moyen des pays développés en lecture que dans 260 ans si l'évolution des performances des élèves brésiliens de ces dernières années reste stable. Cette absence de distance ou cette croyance dans l'outil de mesure et cette réification de l'objet évalué nous conduisent en effet plutôt à parler d'une crise de l'évaluation...

Daniel Bart : Mais il ne s'agit peut-être que d'une manifestation de plus du poids conféré aux instruments chiffrés et statistiques, à ceux qui les construisent et les détiennent, dans la conduite des affaires publiques, comme l'a étudié Alain Desrosières²⁵ par exemple, ou plus spécifiquement, pour les questions de gouvernance globale éducative, Heinz-Dieter Meyer.²⁶

Adilson Ribeiro de Oliveira : Ces études que vous venez d'illustrer conduisent à quel genre de conclusion ? Pouvez-vous en dire un peu plus ?

Daniel Bart : Il ne s'agit pas d'un domaine dont nous sommes spécialistes mais Desrosières a, par exemple, décrit le rôle des instruments notamment quantitatifs et leur construction dans les modes de gouvernement politique et administratif. Son approche des appareillages et catégorisations statistiques permet d'analyser la tension qu'il peut y avoir dans l'élaboration

24 MONS, Nathalie, PONS, Xavier (2009). *La réception de PISA en France. Connaissance et régulation du système éducatif*. Paris: OSC.

25 DESROSIERES, Alain (1993 [1998]). *The Politics of Large Numbers: A History of Statistical Reasoning*. London: Harvard University Press.

26 MEYER, Heinz-Dieter e BENAVIDES, Aaron (eds.) (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.

d'indicateurs chiffrés qui servent à produire de l'information en même temps qu'ils servent le pouvoir. On trouve également aujourd'hui des travaux qui étudient la multiplication des usages d'indicateurs pour justifier des orientations politiques ou demander des comptes aux acteurs publics, que ce soit dans l'éducation, la santé, la recherche, que certains sociologues appellent politiques d'*accountability* ou de régulation par les résultats. Le PISA peut illustrer cette tendance. Les travaux de Heinz-Dieter Meyer interrogent justement le rôle du PISA et de l'OCDE dans la construction institutionnelle d'une forme globalisée d'*accountability* à l'échelle mondiale, qui indexerait les enjeux éducatifs et scolaires sur des logiques économiques de marché pour le dire vite.

Adilson Ribeiro de Oliveira : À propos, en collaboration avec un groupe de chercheurs de la PUC Minas coordonné par la professeure Juliana Alves Assis, vous menez le projet « Enjeux interculturels d'évaluations et comparaisons internationales dans l'éducation : regards croisés Brésil-France ». Quels sont les objectifs et les approches de ce projet ? À votre avis, comment et dans quelle mesure peut-il apporter des contributions pertinentes aux discussions qui peuvent être menées autour du PISA au Brésil et en France ?

Daniel Bart : Ce projet auquel vous faites référence vise à poursuivre l'exploration des fragilités théoriques et méthodologiques du PISA, en mettant à l'épreuve des choix que ce programme présente comme naturels et non problématiques, pour en montrer les ambiguïtés. Pour le PISA en effet, le codage des réponses de plusieurs centaines de milliers d'élèves interrogés lors d'un cycle d'évaluation, pour assurer une comparabilité des résultats, est un enjeu crucial. Ce programme présente donc toute une série de principes méthodologiques pour assurer une équivalence suffisante dans le travail des correcteurs. Dans le cadre de ce projet, nous avons ainsi entrepris de tester le fonctionnement de la correction d'une unité du PISA en compréhension

d'un écrit littéraire auprès d'experts, c'est-à-dire d'enseignants de langue, qu'il s'agisse d'enseignants de portugais au Brésil ou de français en France. Précisons que, bien sûr, ces enseignants ne sont pas formés dans le cadre du PISA, comme c'est le cas des « codeurs » œuvrant dans le programme : leur expertise tient donc à leur connaissance des contenus en jeu et au fait d'avoir enseigné auprès d'élèves de 15 ans. Et il y a pour nous un renversement intéressant dans la mesure où c'est plus ordinairement le PISA qui donne son avis sur ce que les enseignants sont supposés faire dans leur classe... Notre choix s'est porté sur une unité que nous analysons dans notre livre, « Macondo », qui s'appuie sur un extrait de *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Marquez. Que ce soit au Brésil ou en France, il a donc été demandé à des enseignants de langue de corriger un échantillon de réponses d'élèves à l'unité « Macondo », que nous leur avons fourni, en fonction des consignes de correction établies par le PISA pour cet exercice. À la suite de ce travail de correction, ces enseignants ont été interviewés pour faire part de leur point de vue sur cette unité, sur les difficultés du travail de correction, etc.

Bertrand Daunay : Précisons que nous ne menons pas là une recherche à grande échelle, qui aurait une quelconque validité statistique fondée sur un échantillon représentatif. Notre approche, au contraire, est qualitative et veut analyser les entretiens que nous avons eus avec les enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche. Il nous semble que son intérêt est de continuer à faire apparaître la non-transparence du PISA. Le fait de pouvoir mettre en relation des enquêtes réalisées en France ou au Brésil ne vise pas dans ce projet à différencier ou construire un rapport culturaliste au PISA de part et d'autre de l'Atlantique, mais, au contraire, à montrer comment les fonctionnements du PISA conduisent à neutraliser toute diversité, toute complexité, dans les points de vue des élèves et des enseignants. Nous voulons ainsi, par d'autres biais que ceux de nos précédentes recherches, interroger, outre les problèmes de

traduction des tests, d'une part la relation entre les formes habituelles de travail avec les élèves dans les deux pays et les contenus comme les modalités des tests, d'autre part les différences d'appréciation, selon les pays, des valeurs véhiculées par les consignes de correction des épreuves et les jugements concernant les réponses attendues. Nous aimerions notamment voir si les enseignants ont un sentiment d'étrangeté par rapport à l'approche de la compréhension et de son évaluation par le PISA, dans la mesure où ce programme prétend constamment se démarquer de l'école et des enseignements disciplinaires, en raison notamment de l'éloignement supposé de ces derniers avec la vie réelle, en administrant plus particulièrement aux élèves des épreuves qui s'approchent de contextes soi-disant authentiques. Il est intéressant de recueillir sur ce point l'avis d'enseignants, travaillant qui plus est dans des systèmes scolaires différents.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Pour terminer : finalement, pouvons-nous prendre le PISA au sérieux ? Quelles remarques aimeriez-vous formuler à cet égard pour conclure cette interview ?

Daniel Bart : Pour terminer, nous avons d'abord envie de vous remercier de votre intérêt pour ce travail et de la pertinence de vos questions. Ensuite, pour répondre à votre dernière interrogation, il nous semble important de redire que si nous montrons dans nos travaux que le PISA manque de sérieux à bien des égards, c'est précisément au nom du sérieux que nous accordons aux buts que veut s'assigner un tel programme ! C'est bien l'importance des enjeux sociaux et politiques qu'ils représentent qui nous amène à interroger, à la suite d'autres chercheurs, certaines failles du programme.

Bertrand Daunay : Notre démarche critique n'est pas une mise en cause du principe des évaluations comparatives internationales et des enjeux scolaires qui les motivent : c'est au contraire parce que nous les prenons au sérieux que nous visons, par notre approche, à mettre en

discussion les problèmes, contradictions, écueils que pose, sur le plan théorique, le discours du PISA et plus encore à montrer les ambiguïtés de choix que ce programme présente comme naturels et non problématiques. Car si certains trouvent un intérêt à se satisfaire de l'efficacité du PISA, en termes de succès médiatique, nous croyons possible et nécessaire de montrer qu'elle repose sur une insuffisance théorique qui la rend, au bout du compte, purement illusoire !

Adilson Ribeiro de Oliveira : Merci beaucoup à vous pour cet entretien très vivant !

Entrevista com Bertrand Daunay e Daniel Bart:*

Pode-se levar a sério o PISA?

Adilson Ribeiro de Oliveira**

Como se sabe, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – do inglês *Programme for International Student Assessment*) é um empreendimento conduzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata-se de uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se estima o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países que participam da avaliação, o que, no Brasil, corresponde ao final do Ensino Fundamental.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela realização do PISA no Brasil, o objetivo desse programa é produzir indicadores sobre a qualidade da educação oferecida nos países participantes, de modo a promover discussões que subsidiem políticas de melhoria da educação básica. As avaliações acontecem a cada três anos, abrangendo três áreas do conhecimento — Letramento em Leitura, Cultura Matemática e Cultura Científica —, sendo que a cada ano uma dessas três áreas é enfatizada. Segundo a OCDE, não se trata somente de avaliar o que os alunos sabem em leitura, matemática e ciências, mas também de compreender o que eles são capazes de fazer com esses conhecimentos.¹ Além de diagnosticar competências dos estudantes, o PISA ainda procura coletar informações que possam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais, de modo que tais informações possam ser utilizadas pelos poderes públicos como um instrumento na idealização, planejamento, implementação e refinamento de políticas educativas.

No ano de 2018, a área de conhecimento enfatizada foi a Leitura: momento oportuno para esta entrevista com os professores e pesquisadores Bertrand Daunay e Daniel Bart, especialistas franceses que publicaram (para além de vários artigos sobre o tema nos últimos anos) em 2016, pelas edições Croquant, na França, a obra **Les blagues à PISA: le discours sur l'école d'une institution internationale** e, em 2018, pela editora Mercado de Letras, para satisfação dos leitores brasileiros interessados na temática, **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional, convite a uma análise crítica e, em consequência, a uma reflexão engajada em melhor compreensão de uma faceta dessa avaliação de impacto global.

Daniel Bart é professor na área de Ciências da Educação na Universidade de Lille e membro da equipe de pesquisa didática Théodile-CIREL.² Seus trabalhos de pesquisa visam a analisar as práticas de avaliação (institucionais e profissionais) do mundo escolar e universitário, particularmente no

* Entrevista realizada em Lille, França, em abril de 2018, por ocasião do estágio pós-doutoral do professor Adilson Ribeiro de Oliveira na Universidade de Lille, sob a supervisão de Bertrand Daunay e Daniel Bart. Versão traduzida do francês pelo entrevistador, com revisão dos entrevistados, a quem se dirigem sinceros agradecimentos.

** Professor do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG - Campus Ouro Branco).

1 Daí a explicação para a opção pela noção de letramento em leitura (do inglês *reading literacy*) ao invés de compreensão em leitura, por exemplo.

2 Théodile (Teoria Didática Leitura Escrita) é uma das equipes de pesquisa do laboratório Centro Interuniversitário de Pesquisa em Educação de Lille (CIREL) da Universidade de Lille.

campo da escrita acadêmica, apoiando-se particularmente nos avanços da pesquisa em didática sobre avaliação. Nos últimos anos, ele vem se interessando, juntamente com Bertrand Daunay, pela temática da avaliação no teste internacional do PISA (com foco na questão da escrita e do texto literário) e pelos modos como a escrita de pesquisa é tomada nesse Programa.

Bertrand Daunay, ex-professor de francês no ensino secundário e formador de professores, atualmente é professor na área de Ciências da Educação na Universidade de Lille. Especialista em Didática do Francês, especificamente no campo da literatura, atualmente desenvolve pesquisas em Didática Comparativa, o que o leva a questionar particularmente os fundamentos epistemológicos e metodológicos das Didáticas.³ Ex-diretor do Théodile-CIREL, é presidente honorário da Associação Internacional de Pesquisa em Didática Francesa (AIRDF). Seus últimos trabalhos, conduzidos em colaboração com Daniel Bart, propõem uma discussão teórica do PISA, particularmente quanto ao teste de letramento em leitura.

Adentremos, então, esse instigante e intrigante universo que é o PISA e seus múltiplos desafios sob o olhar atento desses dois grandes pesquisadores que nos honram com esta entrevista.

Recebido: 12/02/2019

Aceito: 16/07/2019

³ Na França, a Didática é conduzida de forma especializada em cada domínio de conhecimento, o que explica o plural Didáticas.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Vocês publicaram, no Brasil, em 2018, o livro **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. Falem-nos um pouco sobre essa obra: sua abordagem, seus objetivos, suas conclusões.

Daniel Bart: Como o subtítulo do livro indica, essa publicação pretende questionar de forma crítica, até mesmo polêmica, o tratamento que uma avaliação internacional de prestígio, como o PISA, reserva ao texto literário e à literatura. Desejamos falar não só da maneira como o Programa utiliza obras literárias como suporte para seus testes, mas também de como ele aborda a literatura de um ponto de vista mais “teórico”, quando se compromete, por exemplo, a descrever tipos de textos ou situações de leitura ou quando trata da “qualidade literária” ou da metalinguagem literária. Em um campo como a literatura, que tem uma longa e complexa história teórica, é realmente surpreendente observar o quanto os relatórios do PISA publicados pela OCDE e os extratos de testes tornados públicos multiplicam as aproximações, os clichês e as banalidades para tratar essas questões, que o tom sentencioso e peremptório característico do discurso do Programa não esconde.

Bertrand Daunay: Com efeito, é essa lacuna entre a inclinação do PISA à altivez e o conteúdo real bastante pobre de seus escritos que tentamos mostrar nesse pequeno livro, analisando particularmente o conjunto de exercícios tornados públicos pelo PISA cujo objeto é a compreensão de um texto literário. Procuramos mostrar que grande parte de seu discurso tem o nível de seriedade de uma conversação social banal sobre as práticas de leitura dos alunos, seu nível de compreensão, o ensino da abordagem dos textos ou a literatura de forma global. Para quem conhece o desenvolvimento, desde a década de 1950, dos

estudos literários no mundo (e particularmente os da França, bem conhecidos no Brasil), essa mistura de arrogância e inconsistência teórica é surpreendente. Dito isso, ao nos concentrarmos no tratamento do texto literário no PISA, estamos apenas escolhendo um ângulo de abordagem específico, mas significativo: nós queremos de fato descrever mais amplamente o funcionamento do discurso do PISA e, assim, a extensão das falhas no Programa, que ele se esforça para negar, diríamos mesmo enterrar.

Daniel Bart: Na mesma linha de **Blagues à PISA**, nosso livro anterior publicado na França, nós nos posicionamos em uma lógica de descrição e crítica do discurso do PISA como um todo. É esse o significado do título do nosso último livro, cuja pergunta é apenas retórica: pode-se levar a sério o PISA? A literatura é uma ferramenta, para nós, destinada a entrar profundamente no discurso desse Programa (em vez de tratá-lo na sua superfície).

Adilson Ribeiro de Oliveira: A abordagem do livro versa especificamente sobre o texto literário no teste de letramento em leitura do PISA. Vocês diriam que os textos não literários utilizados nos testes do Programa também merecem uma análise discursiva de mesma natureza? Poderiam falar um pouco sobre essa questão?

Bertrand Daunay: Nós estávamos particularmente interessados no tratamento do texto literário no PISA, seguindo outros estudos como os de Isabelle Robin (2002), que também havia trabalhado no quadro do PISA: em sua análise de uma unidade, “O presente”,⁴ ela mostrou os limites do tratamento literal de

4 A expressão “unidade” refere-se a um item de avaliação do PISA que corresponde a um conjunto formado por texto, pequena apresentação desse texto e questões discursivas e de múltipla escolha. O título da unidade é o título do texto utilizado como suporte na composição da unidade.

textos literários no PISA. Mas, de fato, os textos literários representam apenas parte dos textos utilizados pelo Programa para construir seus testes de letramento em leitura. E também existem trabalhos críticos muito interessantes sobre esses exercícios. Por exemplo, no início dos anos 2000, logo após o lançamento do PISA, o especialista em Didática do Francês Daniel Bain (2003) debruçou-se sobre uma unidade do PISA desse tipo, “O lago Chadé”, em que os alunos deveriam responder a questões sobre gráficos e figuras extraídos de um atlas arqueológico. Bain mostrou, de forma bastante convincente, as limitações da abordagem do PISA à leitura e à compreensão, bem como os obstáculos que essa abordagem poderia representar para o ensino. Do mesmo modo, Marc Romainville (2002) também já havia se perguntado sobre os limites da abordagem do PISA, questionando, em particular, um exercício para entender um diagrama representando a população ativa, extraído de um manual de economia do ensino secundário (unidade “Trabalho”). Assim, pode-se dizer, com efeito, que a análise das unidades construídas com textos que não sejam literários permite trabalhos muito interessantes e estimulantes, do nosso ponto de vista, e as nossas análises poderiam perfeitamente entrar em diálogo com eles.

Daniel Bart: Para além do letramento em leitura, além disso, poder-se-ia dizer o mesmo das unidades relativas aos outros domínios testados: há matéria para um livro inteiro sobre o tratamento das ciências ou da matemática, mesmo de “letramento financeiro”, que é outra área (cada vez mais importante) da avaliação do PISA. De fato, a primeira parte do livro, assim como nossa obra precedente, avança em algumas proposições a esse respeito. Sem poder fazer referência aqui aos muitos trabalhos que analisaram unidades desses domínios, como o de Svein Sjøberg (2015) para unidades de ciências,

digamos que mostramos, de nossa parte, o quanto a análise discursiva que fazemos pode contribuir, em termos de uma melhor compreensão do funcionamento do PISA em geral. É assim que nós mostramos o caráter parcialmente absurdo de algumas “figuras” do PISA, como o carpinteiro, o agricultor, a estudante de Cingapura Mei-Ling e assim por diante – para nos referir a personagens que figuram em textos utilizados nos testes de letramento em leitura do PISA cujas abordagens são postas em discussão em *Pode-se levar a sério o PISA?*..

Adilson Ribeiro de Oliveira: Vocês acabam de explicitar algumas questões importantes quanto ao tratamento de textos em geral nos testes do PISA. Afinal, qual é a concepção de leitura que o PISA propõe usar no teste de letramento em leitura? Na opinião de vocês, trata-se de uma noção que vai ao encontro das abordagens mais recentes sobre leitura? E mais: pode-se dizer que essa concepção de leitura é de fato contemplada no teste?

Bertrand Daunay: Podemos dizer que o PISA parece dar à leitura e à compreensão em leitura uma concepção mais ampla, apoiada na noção de letramento. Nos documentos de apresentação do PISA 2015, por exemplo, encontramos esta definição de compreensão: “Compreender não é apenas entender e usar textos escritos, mas também pensar sobre eles e neles se engajar. Essa capacidade deve permitir a cada um atingir seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar ativamente da sociedade.” (OCDE, 2013, p. 13).⁵ O que é interessante observar é que, apesar dessa definição ampla de compreensão, aparentemente inserida no

⁵ A definição já foi apresentada de forma idêntica (mas sem a expressão “e neles se engajar”) no documento introdutório do primeiro ciclo do PISA. (OCDE, 1999, *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris: Éditions OCDE., p. 24). (Tradução nossa)

funcionamento e na dinâmica social e cultural, a estrutura “teórica” do PISA e seus testes parecem atuar na direção de uma naturalização da leitura. Nós apresentamos muitos exemplos, em nosso livro, que mostram que essa concepção, tal como se desdobra nos testes (pelo menos naqueles que são acessíveis), é um reducionismo psicológico, que não só considera que o sentido de um texto reside nele mesmo e depende das intenções do seu “autor” (noção que resta não problematizada), mas ainda que pode ser apreendido identicamente por um sujeito “leitor”, em um processo comunicacional sem embate. Uma concepção como essa pode estar de acordo com estudos recentes em psicologia cognitiva (cujo reducionismo metodológico é justificado pelas restrições de investigações específicas), mas ignora outras pesquisas, como as abordagens sócioantropológicas de “práticas”, por exemplo, ou os trabalhos como os seus, que tentam compreender o papel das representações sociais na produção de sentido na leitura (OLIVEIRA, 2017); no entanto, todas essas pesquisas não seriam sem interesse se queremos abordar o letramento não apenas sob uma estrita perspectiva das habilidades individuais, mas sob uma visão mais ampla das questões sociais que o determinam (em termos de discurso, representações, instituições, poderes, etc.).

Daniel Bart: Tomemos uma consequência caricatural de tal naturalização da leitura na concepção do PISA: enquanto a definição que ele dá de compreensão (que acabamos de recordar) insiste na ideia de usar textos escritos, constatamos, com surpresa, na tipologia das situações de leitura proposta pelo PISA — leituras para uso público, leituras profissionais, etc. — que essas “situações” não remetem a situações de uso real da leitura, mas a usos e contextos para os textos em questão supostamente pretendidos por seus autores. Mas, de forma mais geral, é notável

constatar que não há diálogos nos escritos do PISA com trabalhos críticos que possam discutir a relevância das escolhas teóricas do Programa sobre a leitura e, mais amplamente, sobre a ideia de habilidades genéricas, como o trabalho de Goody (2001), por exemplo. É o que podemos observar no Capítulo 2 do livro, no qual afirmamos que a estrutura conceitual para avaliar o letramento em leitura na edição de 2009 do PISA é fortemente amparada em referências teóricas psicológicas e cognitivas anglo-saxônicas sem que se aponte o fato de que se trata de uma escolha teórica entre outras abordagens possíveis e tampouco que se apresentem as razões para essa escolha. Como lembra Jean-Paul Bronckart no prefácio do livro, o PISA trata notavelmente a questão da leitura e do letramento em leitura como “fatos estabelecidos”, sem pôr à mostra os debates científicos e mesmo as controvérsias que essas temáticas geraram e ainda geram.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Quais são as motivações que os levaram a debruçar-se sobre o PISA, sua organização, seus discursos e contradições? Quais os aportes teórico-metodológicos em que vocês se apoiam nessa empreitada?

Bertrand Daunay: Essa dinâmica de trabalho colaborativo sobre o PISA entre nós dois já dura vários anos. E é sempre um pouco ilusório querer reconstruir *a posteriori* as motivações ou os interesses que estão na origem de tal dinâmica. Nossas respectivas especialidades, as avaliações, da parte de Daniel Bart, e a didática da literatura, da minha parte, evidentemente, muito motivaram esse interesse comum em avaliar o letramento no PISA, mas, para além disso, é provável que nossa curiosidade por esse Programa seja nutrida pelo nosso interesse comum em abordagens teóricas críticas que põem em debate discursos convencionados sobre a escola, especialmente

aqueles que se pautam em autoridade institucional. Um programa dessa amplitude, que se apresenta como uma referência mundial em matéria de avaliação, que não hesita em aconselhar países do mundo inteiro sobre boas práticas pedagógicas por meio de uma abundante produção discursiva cheia de incongruências, foi para nós um campo — tanto de jogo quanto de pesquisa — por demais extraordinário! Não somos os únicos, é claro, a ter investido no terreno de críticas ao PISA (embora se deva precisar que mais numerosos são os pesquisadores que se abstêm de criticar esse Programa). Mas nosso percurso tem algo de específico, pois nossa abordagem global do discurso do PISA se nutre de uma análise minuciosa dos conteúdos mesmos de seus testes, o que caracteriza uma análise didática. Essa dupla abordagem, discursiva e didática, faz melhor emergir, parece-nos, os problemas dessa avaliação internacional.

Daniel Bart: Com relação às abordagens teóricas em que esses trabalhos se apoiam, além do que Bertrand acabou de dizer, podemos mencionar, de início, a tradição da pesquisa crítica em didática sobre as avaliações. Quer se pense nos escritos de Chevallard (1986), em *Didática da Matemática*, ou nos trabalhos de Dabène (1994), Halté (1984), Delcambre (1994) ou Nonnon (2005), em *Didática do Francês*, numerosos especialistas do campo procuraram questionar os limites dos dispositivos comuns de avaliação escolares ou institucionais, nas suas relações com os conteúdos disciplinares de ensino. Além disso, nós nos apoiamos em um rico fundo internacional de pesquisa sobre a metodologia do PISA. O sucesso desse Programa foi de fato acompanhado por muitos trabalhos críticos de especialistas como Goldstein (2017), Sjöberg (2016) ou Hopmann, Brinek e Retzl (2007), que analisam, cada um de acordo com suas respectivas abordagens, os limites dessa avaliação. Também nos beneficiamos de

trabalhos empreendidos no Brasil e podemos citar, como exemplar, o notável trabalho da revista brasileira **Educação & Sociedade** (2016), que, em uma edição dedicada ao PISA, abordou a questão com seriedade e de maneira. Finalmente, podemos também destacar que nos inspiramos em uma certa tradição francesa de análise do discurso, que visa, em particular, a descrever um funcionamento discursivo específico em relação à posição (política, institucional, científica, etc.) que ocupa o produtor desse discurso. Mesmo se nos inspiramos de maneira bem distante dessa corrente de pesquisa da Análise do Discurso, podemos dizer que ela irriga nossa abordagem.

Bertrand Daunay: Como diz Daniel, nosso empréstimo à Análise do Discurso é difusa. De fato, não temos uma abordagem sistemática, que poderia ter-nos conduzido, por exemplo, à determinação de um “arquivo” e de uma “formação discursiva”, para usar as palavras de Michel Foucault (2005), em **A arqueologia do saber**, a quem uma certa tradição da Análise do Discurso Francesa deve muito. Mas, no quadro do *corpus* específico do PISA, implementamos os princípios dessa abordagem,⁶ e é o que nos permite mostrar notadamente que o discurso do PISA é o de uma instância que engloba e ultrapassa o conjunto de autores efetivos dos textos do Programa, o que, às vezes, leva, nós mostramos, a uma forma de discurso quase automático. Duas grandes características da análise do discurso permitiram-nos chegar a essa demonstração: por um lado, a identificação das modalidades do discurso, o que a Análise do Discurso, tomando de empréstimo da Retórica, chama de o *ethos* do escritor (a imagem que emerge de seu discurso); identificamos um *ethos* de certeza e de altivez (que dá lugar a culpabilizações e admoestações diversas); é esse *ethos* que permite escrever disparates muito tranquilamente... A outra grande característica

6 Como fizeram também, a propósito do letramento científico, Teixeira, Nardi e Lima (2017).

é a identificação das recorrências do discurso, que permitem identificar seu núcleo duro e seus fundamentos ideológicos (por exemplo, a função do real, a autenticidade, o papel do indivíduo, etc.). A recorrência não segue necessariamente a repetição explícita de uma ideia: uma mesma ideia pode ser visível pelo fato de estar implícita e às vezes pelo fato de que existe um ambiente idêntico para certos propósitos; por exemplo, uma recorrência visível é o fato de que os resultados do PISA são frequentemente apresentados em um ambiente que pressupõe que é o indivíduo que está em causa, não o sistema econômico... Isso não é dito, mas quando resultados do PISA são acompanhados de observações sobre a vontade ou o esforço, entendemos em meias palavras; nós nos empenhamos em fazer sobressair esses implícitos.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Em *Les blagues à PISA*, vocês abordam, de forma complexa, mas bem-humorada, as contradições apresentadas no discurso da OCDE sobre os mecanismos que engendram a realização do PISA e seus resultados. Segundo esse discurso, os jovens estudantes devem tornar-se “cidadãos ativos, reflexivos e inteligentes”. O que isso significa para o PISA? E para vocês?

Daniel Bart: Eis aí um bom exemplo do que a análise do discurso permite ver. Com efeito, o sentido dessas poucas palavras extraídas do PISA remete-nos, de maneira mais ampla, ao funcionamento do discurso desse Programa. Por meio dessa curta referência que você faz a “cidadãos ativos, reflexivos e inteligentes”, pelos quais se interessa o PISA, vemos, de fato, desenvolverem-se todas as características de um discurso descontrolado, o qual não se esperaria em uma avaliação institucional dessa envergadura. Isso porque o PISA pretende de fato avaliar estudantes de 15 anos para verificar

se o seu percurso escolar permitiu-lhes adquirir as competências que os conduziriam a tornarem-se “cidadãos ativos, reflexivos e inteligentes”. Podemos interrogar-nos sobre o exercício de predição ou mesmo da adivinhação que isso representa, mas, embora possamos nos interessar, como você acaba de nos convidar, pelo significado desses termos, deve-se admitir que, em momento algum, o PISA precisa o que pretende com essas categorias que ele mobiliza, no entanto, incessantemente. O que é uma pena, porque seria curioso saber mais especificamente quem seriam esses cidadãos não ativos, não reflexivos e não inteligentes...

Bertrand Daunay: Esse exemplo é tão surpreendente que nós o retomamos no livro publicado no Brasil, desenvolvendo-o por meio de uma referência ao linguista francês Oswald Ducrot (1984 [1987]), que interroga sobre a admissibilidade de um discurso dessa natureza em um texto científico. Mas o trabalho de categorização espontânea do PISA é considerável e povoa seus textos de novas categorias, não debatidas, mas fundadas no que Roland Barthes (1957 [2013]) chama de senso comum: o estudante de 15 anos, a democracia, a carpintaria, a realidade, a autenticidade, etc. À revelia de toda lógica científica, que deveria identificar os métodos de construção dessas categorias, ou pelo menos assinalar sua fragilidade conceitual, o PISA aposta na transparência da linguagem e na obviedade das coisas para se entregar à sua propensão ao que nós chamamos de “essencialização do real”.

Adilson Ribeiro de Oliveira: A propósito, quais as aproximações e distanciamentos entre a obra publicada na França e a publicada no Brasil?

Bertrand Daunay: As pesquisas que desenvolvemos levaram-nos a examinar o funcionamento do discurso do PISA, e nossos

dois livros perseguem o mesmo objetivo de analisar esse discurso, mas de duas maneiras diferentes. No livro publicado na França, **Les blagues à PISA**, trata-se mesmo de uma abordagem polêmica, num tom, como você disse, mais humorístico ou irônico, constituído pelo acúmulo de exemplos de “piadas”, em que nos permitimos uma análise rápida, enquanto que o livro publicado no Brasil dirige-se mais ao detalhe de análise e, sendo também bastante crítico, preocupa-se mais com uma argumentação fundamentada teoricamente.

Daniel Bart: De fato, a Croquant, que publicou o livro **Blagues à PISA**, não é uma editora acadêmica, ao contrário da Mercado de Letras, editora de **Pode-se levar a sério o PISA?**. O livro brasileiro, portanto, inscreve-se mais claramente nas modalidades correntes da escrita científica, o que se explica também pelo fato de que ele se funda em trabalhos publicados anteriormente em revistas ou obras científicas francesas. Outra diferença é que a concepção de um livro destinado a um público leitor brasileiro conduziu-nos, é claro, a retomar certas análises ou certos resultados para assentá-los em relação com o contexto brasileiro e com a recepção dos resultados do PISA no Brasil. Além disso, no livro brasileiro, analisamos principalmente as unidades fundadas em um texto literário, enquanto que, em **Les blagues à PISA**, destinamos uma grande parte das análises a unidades originárias do campo da matemática.

Adilson Ribeiro de Oliveira: De acordo com o INEP, “a OCDE está plenamente ciente das circunstâncias diferentes nos distintos países (são mais de 80 países participantes do PISA 2018). Não existe um modelo educacional com um ‘padrão único para todos’ os países. Não é possível ou adequado ‘copiar e colar’ o sistema

educacional de um país para o outro.”⁷ Como e em que medida essa preocupação é levada a cabo de fato no PISA?

Daniel Bart: Aqui, também, a citação que você faz do INEP parece bastante interessante porque é, para nós, exemplar do funcionamento do discurso do PISA. Esse Programa pode muito bem, como aqui, por meio do INEP, proclamar que está plenamente ciente das diferenças entre os países participantes de sua avaliação e que não existe um modelo educacional padrão único para todos os países e, ao mesmo tempo, difundir relatórios que contenham pistas de ações públicas que supostamente contribuam para a melhoria do funcionamento escolar e sejam dirigidas de maneira muito geral a todos os países, sem verdadeiramente levar em conta sua história, suas especificidades organizacionais, culturais ou políticas. Mas isso não é muito surpreendente, uma vez que o objetivo da OCDE, que coordena o PISA, é promover certas orientações políticas e econômicas em escala mundial.⁸ E então o PISA nem sempre abraça a delicadeza política e histórica: como mostramos no livro, esse Programa pode assim afirmar, a propósito da unidade “Democracia em Atenas”, construída a partir de um excerto adaptado da **Guerra do Peloponeso**, de Tucídides, que é razoável pensar que a maioria dos alunos avaliados “são bastante familiarizados com a história como um conceito e têm uma noção — mesmo que não necessariamente estruturada — do que é a democracia”. (OCDE, 2012). Essa é uma afirmação ousada se pensarmos, por um lado, na semelhança entre a democracia da qual Tucídides fala e as formas de democracia hoje,

7 Cf. <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_perguntas_e_respostas.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

8 Nisso se pode ver um “viés ideológico” do PISA, como apresenta Alavarre (2016), em entrevista concedida à **Carta Educação**, “Pisa, um viés ideológico”, 15 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/pisa-um-vies-ideologico/>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

e, por outro lado, no fato de que vários países participantes do PISA, sem dúvida, nada têm a ver com democracia...

Bertrand Daunay: Em outro nível, encontramos esse estranho paradoxo do PISA em querer ao mesmo tempo levar em conta as diferenças entre os países que participam de sua avaliação e construir um teste fundado metodologicamente na neutralização de todas as diferenças linguísticas, culturais, curriculares, etc., entre esses países participantes para garantir as comparações. Esse é um paradoxo pelo qual nos interessamos particularmente, no livro, no capítulo 5, “Os limites de uma abordagem ‘universalista’ do real”. Nesse capítulo, queremos mostrar como o PISA, que intenta avaliar os alunos o mais próximo das exigências da sua “vida real” e da diversidade de contextos culturais, linguísticos ou sociais, por meio da noção de letramento, na verdade constrói um teste que supõe resistir a qualquer particularidade — de tempo, de lugar, de contexto —, que tende, assim, a promover uma forma de realidade padronizada.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Nesse quadro, na opinião de vocês, quais são os maiores problemas de uma avaliação educacional em larga escala e de caráter internacional como a que se propõe o PISA? Há, diferentemente, vantagens? Quais seriam?

Bertrand Daunay: Nossa posição não é a de negar as conveniências de qualquer avaliação internacional nem de negar que projetos importantes são implementados em alguns países para promover a educação das meninas ou dos alunos mais desfavorecidos e para desenvolver a formação de professores e seus formadores, etc. Uma das vantagens dessas comparações internacionais é, talvez, a de manter no debate público esses importantes desafios educacionais.

Resta saber se a abordagem adotada pelo PISA permite tratar politicamente essas questões fundamentais com a seriedade que elas merecem: várias centenas de especialistas assinaram uma petição, em 2014, solicitando, justamente, a suspensão do PISA, com base, em particular, não somente no fato de que, com o seu ritmo trienal de implementação, o Programa não se permite se ocupar de tais desafios que demandam medidas de longo prazo; mas também no fato de que a competição educacional internacional que o PISA promove pode conduzir a tomadas de medidas negativas para os sistemas educativos.

Daniel Bart: É difícil hierarquizar os limites que, como qualquer investigação científica, uma avaliação como a do PISA encontra. Mas o que talvez seja o mais questionador é justamente a maneira pela qual todo o funcionamento do PISA tende a apresentar suas escolhas conceituais e metodológicas, necessárias e inerentes a qualquer empreendimento de pesquisa, como naturais, evidentes e não inscritas em quadros de discussões argumentadas e contraditórias do diálogo de pesquisa habitual. Como mostramos no Capítulo 2 de **Pode-se levar a sério o PISA?**, “O discurso do PISA: uma exposição em forma de imposição”, uma das peculiaridades dos escritos do PISA é, por exemplo, nunca entrar em discussão com os muitos trabalhos críticos que foram publicados sobre o tema desde o lançamento do Programa, em 2000.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Vocês poderiam nos precisar um pouco mais sobre essas proposições? Por um lado, o que é exatamente essa petição? Quem são esses especialistas que vocês mencionam? Qual o efeito dessa petição? Por outro lado, quais são esses trabalhos críticos sobre o PISA? Como eles abordam o Programa?

Daniel Bart: A petição foi, antes de tudo, uma carta aberta crítica dirigida a Andreas Schleicher,

diretor interino do PISA na OCDE, emitida por pesquisadores internacionais e outros atores da educação, publicada no *site* do **The Guardian** em maio de 2014. Entre os signatários dessa carta estavam especialistas internacionais como Harvey Goldstein, Heinz-Dieter Meyer e Stephen J. Ball. Essa carta (publicada em inglês), cujo título era “As avaliações da OCDE e do PISA prejudicam a educação no mundo”,⁹ apontou uma série de consequências negativas do PISA, dentre elas o incentivo a medidas de curto prazo; os autores sugeriram, entre outras proposições, a suspensão do Programa. Para além do fato de que essa iniciativa não conduziu à interrupção do PISA, é difícil saber qual efeito ela teve. Mas essa tomada de posição pública teve eco suficiente para que Andreas Schleicher respondesse com uma carta igualmente publicada no *site* do **The Guardian**. A resposta de Schleicher fez somente por defender o PISA, sem entrar na discussão a que os autores da carta crítica queriam se engajar; assim, ele começa por alegar que a carta apresenta “uma série de falsas alegações concernentes ao programa PISA da OCDE”.¹⁰ Essa carta não é sem interesse, no entanto, quando se compara seu título, “O programa PISA não diz respeito a soluções de curto prazo”,¹¹ com a afirmação nela presente de que certos países alcançaram progressos rápidos — o que era precisamente o objeto da crítica... Uma ausência de discussão e uma contradição nas mesmas proposições, eis o que nos parece caracterizar certos movimentos discursivos do Programa.

Daniel Bart: No que diz respeito aos trabalhos críticos empreendidos sobre o PISA desde o seu lançamento, o nosso livro fornece pistas bibliográficas. Mas podemos empreender uma

9 Em inglês: “OECD and PISA tests are damaging education worldwide.”

10 Em inglês: “The letter [...] makes a series of false claims regarding the Organisation for Economic Co-operation and Development’s Pisa programme.”

11 Em inglês: “Pisa programme not about short-term fixes.”

rápida ilustração: algumas pesquisas discutem a escolha de conceber os conteúdos testados pelo PISA não com referência a saberes escolares disciplinares, mas a conjuntos de competências mais ou menos genéricas (os letramentos). Outros estudos questionam certas escolhas metodológicas do PISA e os problemas de comparabilidade que elas trazem, dentre os quais podemos citar os de ordem linguística e cultural na elaboração e na tradução das unidades do teste, os vieses de correção das respostas dos alunos, a validade estatística do modelo psicométrico para calcular as pontuações dos alunos, etc. Alguns pesquisadores questionam os limites explicativos do PISA porque uma avaliação como tal, realizada em um determinado momento, não permitiria distinguir o que, nos desempenhos, estaria relacionado a fatores (que, além disso, variam no tempo) como os efeitos cumulativos da escolarização, ambientes familiares e sociais, etc. Citemos também as críticas dirigidas à condução organizacional do PISA, que mantém alguns dados em segredo, o que impede a todos acessar o conjunto dessas escolhas metodológicas e discuti-las. Essa lista pode parecer importante, mas, de fato, deve-se acrescentar que há muitos trabalhos de pesquisa que usam os dados fornecidos pelo PISA sem questionar os seus métodos de construção!

Adilson Ribeiro de Oliveira: No Brasil, os resultados do PISA são sempre apresentados com assombro, com manchetes do tipo “Resultado do PISA 2015 é tragédia para o futuro dos jovens, afirma ministro”, publicada no *site* do MEC, ou “Brasil está entre os piores do mundo em avaliação de educação”, publicada no *site* do jornal **O Estado de S. Paulo**, ambas em 6 de dezembro de 2016. Como vocês avaliam publicações como essas? Isso se passa na França também? Como são noticiados os resultados do PISA no seu país? Há impactos sobre as políticas educacionais?

Bertrand Daunay: Você tem razão: nós também encontramos títulos dessa natureza na imprensa

brasileira. Deve-se precisar, no entanto, que alguns meios de comunicação se distinguem nesse concerto de lamentações, como, por exemplo, o *site Nova Escola*, mas é bastante raro. Um tratamento midiático comparável existe na França também — e em alguns outros países francófonos, além disso. Títulos semelhantes são facilmente encontrados para descrever os resultados dos alunos envolvidos. Da mesma forma, a publicação dos primeiros resultados do PISA 2000 deu origem, na Alemanha, a uma reação muito forte do mundo político e midiático alemão, que fez surgir a expressão *PISA-Schock* para designá-la. O desempenho dos estudantes alemães, nesse primeiro ciclo, ficou abaixo da média dos estudantes da OCDE naquela época. É porque o PISA, especialmente por meio do *ranking* dos países que ele propõe, ao mesmo tempo que sublinha os seus limites, expõe todas as características necessárias para se misturar facilmente com a habitual e tradicional comunicação alarmista ou escandalizada sobre os desempenhos escolares nacionais ou a suposta crise da escola...

Daniel Bart: Juntamente com outros colegas europeus, Nathalie Mons e Xavier Pons (2009) conduziram análises comparativas sobre a recepção do PISA em países europeus. Eles mostraram, especialmente, que a recepção do PISA na França não deu origem a um *PISA-Schock* como na Alemanha, embora os resultados franceses tenham se mostrado medianos. Numerosas tomadas de posição política obviamente fazem referência ao PISA, bem como certos textos institucionais; mas essas referências permanecem relativamente genéricas e nós não vimos, na França, como em alguns países — por exemplo, a Polônia — reformas educacionais importantes serem apresentadas em relação às orientações promovidas pelo PISA, apesar de os resultados obtidos por estudantes franceses nos

testes serem frequentemente convocados para justificar decisões políticas. De fato, embora os efeitos políticos dessa recepção e sua tradução na ação pública possam variar, não é fácil saber se os resultados do PISA, dependendo do período e do país, realmente orientam novas políticas ou se eles servem essencialmente para justificar decisões preexistentes...

Adilson Ribeiro de Oliveira: Na conclusão de *Pode-se levar a sério o PISA?*, vocês afirmam que, em vez de falar de uma “crise de aprendizagem”, como comumente se faz quando se propalam os resultados do PISA (e de outras avaliações de larga escala, acrescento), é preferível falar de uma “crise de avaliação”. Aproveitando o tema, como vocês avaliam essa questão em âmbito internacional?

Bertrand Daunay: De fato, afirmar isso é para nós uma maneira um tanto irônica de devolver o problema para aqueles que não hesitam em falar sobre crises da escola, das aprendizagens, do ensino, sem, por um lado, questionar o fato de que esse tipo de discurso tem uma longa história, como eu disse anteriormente, e, por outro lado, sem questionar as ferramentas de mensuração ou avaliação que permitem levar em conta essa suposta crise. Por exemplo, uma instituição tão importante quanto o Banco Mundial pode, com a maior seriedade, com base nos resultados do PISA, ver uma “crise da aprendizagem” que ilustraria o fato de que o Brasil só alcançaria o nível médio dos países desenvolvidos em leitura em 260 anos se a evolução do desempenho dos estudantes brasileiros nos últimos anos permanecer estável. Essa ausência de distanciamento crítico ou essa crença ingênua no instrumento de medição e essa reificação do objeto avaliado nos conduzem, com efeito, a falar, antes, de uma crise de avaliação...

Daniel Bart: Mas talvez seja apenas outra manifestação quanto ao peso dado aos instrumentos quantitativos e estatísticos àqueles que os constroem e os mantêm, na condução dos empreendimentos públicos, como estudou Alain Desrosières (1993 [1998]), por exemplo, ou, mais especificamente, a questões de governança educacional global estudadas por Heinz-Dieter Meyer.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Esses estudos que acabam de ser mencionados conduzem a que tipo de conclusão? Poderiam discorrer um pouco mais sobre isso?

Daniel Bart: Esta não é uma área na qual somos especialistas, mas Desrosières descreveu, por exemplo, a construção dos instrumentos particularmente quantitativos e seu papel nos modos de governo político e administrativo. Sua abordagem dos aparatos e categorizações estatísticas permite analisar a tensão que pode ser percebida em indicadores numéricos que servem para produzir informações e que também servem ao poder. Também existe um trabalho atualmente que estuda a multiplicação de usos de indicadores para justificar orientações políticas ou para responsabilizar atores públicos, seja na educação, seja na saúde, seja na pesquisa, que alguns sociólogos chamam de políticas de *accountability* ou regulação pelos resultados; o PISA pode ilustrar essa tendência. O trabalho de Heinz-Dieter Meyer examina o papel do PISA e da OCDE na construção institucional de uma forma globalizada *accountability* em escala global, que indexaria as questões educacionais e acadêmicas às lógicas do mercado econômico — resumidamente falando.

Adilson Ribeiro de Oliveira: A propósito, vocês estão conduzindo, cooperativamente com um grupo de pesquisadores da PUC Minas

(coordenado pela professora Juliana Alves Assis), o projeto “Desafios interculturais das avaliações e das comparações internacionais em educação: olhares cruzados Brasil-França”. Quais os objetivos e abordagens desse projeto? Na opinião de vocês, como e em que medida ele pode trazer contribuições pertinentes para as discussões que podem ser travadas em torno do PISA no Brasil e na França?

Daniel Bart: Esse projeto ao qual você se refere visa a continuar a exploração das fraquezas teóricas e metodológicas do PISA, colocando à prova as escolhas que o Programa apresenta como naturais e não problemáticas, de modo a mostrar as suas ambiguidades. Para o PISA, a codificação das respostas de várias centenas de milhares de estudantes entrevistados por ocasião de um ciclo de avaliação, para garantir a comparabilidade dos resultados, é uma questão crucial. O Programa, então, apresenta toda uma série de princípios metodológicos para garantir uma equivalência suficiente no trabalho dos corretores. Como parte do mencionado projeto, nós nos comprometemos a testar o funcionamento da correção de uma unidade do PISA — versando sobre compreensão de um texto literário — com especialistas, ou seja, professores de língua: português, no Brasil, e francês, na França. Precisemos, claro, que esses professores não são treinados no quadro do PISA, como é o caso dos “codificadores” que trabalham no Programa: sua especialidade está, então, em seu conhecimento do conteúdo envolvido e no fato de ensinarem a alunos de 15 anos. Trata-se de uma inversão interessante para nós, já que é mais comum o PISA dar sua opinião sobre o que os professores devem fazer em sua aula... Nossa escolha recaiu sobre uma unidade que analisamos em nosso livro, “Macondo”, que é estruturada a partir de um excerto de **Cem anos de solidão**, de Gabriel García Márquez. Tanto no Brasil quanto na França, os professores

foram solicitados a corrigir uma amostra das respostas dos alunos à unidade “Macondo”, que fornecemos a eles, de acordo com as diretrizes de correção estabelecidas pelo PISA para o teste. Em seguida a esse trabalho de correção, os professores foram entrevistados de modo a poderem expressar seu ponto de vista sobre essa unidade, sobre as dificuldades do trabalho de correção, etc.

Bertrand Daunay: Precisemos que não estamos realizando uma pesquisa em larga escala, que teria alguma validade estatística fundada em uma amostra representativa. Nossa abordagem, diferentemente, é qualitativa e busca analisar entrevistas que fizemos com professores que se prontificaram a participar da pesquisa. O interesse é continuar mostrando a falta de transparência do PISA. O fato de poder vincular pesquisas realizadas na França e no Brasil não visa, nesse projeto, a diferenciar ou construir uma relação culturalista com respeito ao PISA nos dois lados do Atlântico, mas, ao contrário, mostrar como o funcionamento do PISA leva a neutralizar toda diversidade e toda complexidade, nas visões de alunos e professores. Queremos, assim, por vieses diferentes dos adotados em pesquisas anteriores, identificar, além dos problemas de tradução dos testes, a relação entre as formas habituais de trabalho com os alunos nos dois países e os conteúdos e as modalidades dos testes, bem como as diferenças de apreciação, segundo os dois países, dos valores transmitidos pelas instruções para a correção dos testes e os julgamentos referentes às respostas esperadas. Gostaríamos particularmente de observar se os professores têm algum sentimento de estranhamento quanto à abordagem da compreensão e sua avaliação pelo PISA, na medida em que esse Programa se esforça constantemente para demarcar-se da escola e dos ensinamentos disciplinares, em razão particularmente da suposta distância

destes últimos da vida real, administrando particularmente aos alunos testes que se aproximam de contextos ditos autênticos. É interessante recolher a esse aspecto a opinião de professores que trabalham em sistemas escolares diferentes.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Concluindo: afinal, pode-se levar o PISA a sério? Que comentários vocês gostariam de deixar a esse respeito para finalizar esta entrevista?

Daniel Bart: Para terminar, gostaríamos inicialmente de agradecer pelo seu interesse nesse trabalho e pela relevância de suas perguntas. Em seguida, para responder à sua última interrogação, que também é a de Jean-Paul Bronckart, no prefácio, e de Juliana Assis, no posfácio, pensamos que é importante reiterar que, se mostramos, em nosso trabalho, que o PISA carece de seriedade em muitos aspectos, é precisamente em nome da seriedade que dirigimos aos objetivos atribuídos a um programa desse tipo! É a importância dos desafios sociais e políticos que eles representam que nos levam a questionar, seguindo outros pesquisadores, algumas falhas do Programa.

Bertrand Daunay: Nossa abordagem crítica não pretende colocar em causa o princípio das avaliações comparativas internacionais e os desafios escolares que as motivam: pelo contrário, é porque as levamos a sério que buscamos, com nossa abordagem, pôr em discussão os problemas, contradições, armadilhas que, no plano teórico, veem-se no discurso do PISA e, mais ainda, mostrar as ambiguidades de escolhas que esse Programa veicula como naturais e não problemáticas. Isso porque, enquanto alguns encontram uma vantagem em se satisfazerem com a eficácia do PISA, em termos de sucesso midiático, acreditamos que é possível e necessário mostrar que ela — a eficácia — repousa sobre

uma insuficiência teórica que a torna, no final das contas, puramente ilusória. Por fim, mais uma vez, obrigado por esta conversa!

Adilson Ribeiro de Oliveira: Muito obrigado a vocês por esta tão esclarecedora — e, ao mesmo, instigante — entrevista!

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. PISA, um viés ideológico. Entrevista concedida à **Carta Educação**. 15 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/pisa-um-vies-ideologico/>>. Acesso em: 6 jun. 2018.
- BAIN, Daniel. PISA et la lecture: un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, França v. 25, n. 1, p. 59-78, 2003.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1957 [2013].
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Perguntas e respostas mais frequentes do PISA 2015**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_perguntas_e_respostas.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **O que é o PISA?**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resultado do PISA 2015 é tragédia para o futuro dos jovens, afirma ministro**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=42741:resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- CHEVALLARD, Yves. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In: DE KETELE, Jean-Marie. (Ed.). **L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?** Bruxelles: De Boeck, 1986. p. 31-59.
- DABÈNE, Michel. L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux. **Lidil**, França, n. 10, p. 7-12, 1994.
- DELCAMBRE, Isabelle. La note: mesure ou message?. **Recherches**, França, n. 21, p. 17-23, 1994.
- DESROSIÈRES, Alain. **The politics of large numbers: a history of statistical reasoning**. London: Harvard University Press, 1993 [1998].
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1984 [1987]. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 37, n. 136, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GOLDSTEIN, Harvey. Measurement and evaluation issues with PISA. In: VOLANTE, Louis. (Ed.). **The PISA effect on global educational governance**. London: Routledge, 2017. p. 49-58.
- GOODY, Jack. Competencies and education: contextual diversity. In: RYCHEN, Dominique S.; SALGANIK, Laura S. (Eds.). **Defining and selecting key competencies**. Bern: Hogrefe e Huber, 2001. p. 175-189.
- MARTINS, Luísa. Brasil está entre os piores do mundo em avaliação de educação. **Jornal O Estado de S. Paulo**. 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-esta-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao,10000092814>>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- MEYER, Heinz-Dieter; BENAVIDOT, Aaron. (Eds.). **PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance**. Oxford: Symposium Books, 2013.
- MONS, Nathalie; PONS, Xavier. **La réception de PISA en France: connaissance et régulation du système éducatif**. Paris: OSC, 2009.
- NONNON, Elisabeth. Entre description et prescription, l'institution de l'objet: qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral?. **Repères**, França, n. 31, p. 161-188, 2005.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Todo mundo só pensa naquilo**: representações como elemento constitutivo de competências de leitura. Curitiba: Appris Editora, 2017.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). **Le cadre d'évaluation de PISA 2009**: les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. PISA Éditions OCDE, 2012.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). **Résultats du PISA 2015 (Volume I) - L'excellence et l'équité dans l'éducation – fr**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

OCDE. **Mesurer les compétences et connaissances des élèves**. Un nouveau cadre d'évaluation. Paris : Éditions OCDE, 1999.

OCDE. Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières. Paris : Éditions OCDE, 2013.

ROBIN, Isabelle. L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans: trois biais culturels en question. **VEI Enjeux**, França, n. 129, p. 65-91, 2002.

ROMAINVILLE, Marc. Du bon usage de PISA. **La revue nouvelle**, França, n. 3-4, p. 86-99, 2002.

SJØBERG, Svein. PISA and global educational governance. A critique of the project, its uses and implications. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, London (UK), v. 1, n. 11, p. 111-127, 2015.

SJØBERG, Svein. OECD, PISA, and globalization: the influence of the international assessment regime. In: TIENKEN, Christopher H.; MULLEN, Carol A. (Eds.). **Education policy perils**: tackling the tough issues. London: Routledge, 2016. p. 102-133.

TEIXEIRA, Francimar Martins; NARDI, Roberto; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. Precariedade no ensino das ciências? Analisando o PISA como formação discursiva. **Tópicos educacionais**,

Recife, v. 23, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/230487>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas

Fernanda Santana Gomes*

O estágio consiste em um espaço legítimo da formação inicial docente, que, desde a vinculação à escola-campo até a etapa da regência, apresenta desafios, conflitos e impedimentos que precisam ser contornados pelos futuros professores.

Devido ao fato de ser uma “instância constitutiva do ser professor”, o estágio supervisionado configura-se como importante locus de formação crítica sobre a atividade do trabalho docente. Dado que nesse âmbito de aprendizagem do ofício docente os conflitos são constantes, torna-se necessário avaliar com acuidade os obstáculos da atividade e compreender como os professores problematizam e significam as situações do cotidiano educacional para adequar, reorganizar, produzir e/ou transformar suas atividades e, simultaneamente, desenvolver diferentes estratégias que possibilitem a capacitação do futuro docente para agir profissionalmente.

Retratando aspectos da realidade do estágio supervisionado, a coletânea **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas, organizada por Carla Lynn Reichmann e Ana Lúcia Guedes-Pinto, apresenta um conjunto de 10 estudos que visam à problematização de discursos e experiências sobre o/no estágio, atentando para a integração de aspectos acadêmicos e profissionais na formação inicial docente.

Sob uma perspectiva dialógica, em diferentes níveis de discurso, a obra propicia um espaço profícuo para a reflexão sobre os (im)possíveis horizontes do estágio e suas manifestações na contemporaneidade, podendo ser um instrumento de ensino, análise e sistematização de intervenções e interlocuções para professores que ministram disciplinas de estágio em suas esferas de atuação, assim como para graduandos em formação inicial docente no tocante ao futuro exercício da profissão.

Os docentes responsáveis pelos estudos que compõem a obra deixam entrever, por meio de seus posicionamentos discursivos e de suas práticas sociais no cenário educacional, o seu comprometimento profissional e o seu crivo político-social em prol da garantia de uma boa qualidade em relação à formação de professores. Em meio a tantos entraves a serem enfrentados, os autores explicitam que é preciso fazer convergir os objetivos que se prestam a aprimorar, reestruturar e redimensionar o ofício docente. Em suas análises, esses estudiosos buscam mostrar que há horizontes possíveis no estágio e que os sujeitos imbricados no processo da formação docente podem seguir percursos formativos mais integrados, interacionais, produtivos e eficazes, beneficiando, por conseguinte, a construção da identidade dos futuros professores.

No capítulo intitulado “O papel do professor supervisor da escola no processo de estágio: uma análise da Resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais”, que principia os estudos da coletânea e convoca o leitor para o fomento de alterações sobre o estágio supervisionado, Luzia Bueno, Kátia Diolina e Rogério Tomaz buscam examinar como a Resolução 02/2015 apresenta

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). Bolsista CAPES.

o professor supervisor da escola e o seu papel na formação de futuros professores.

O estudo preconiza que é necessário ter cuidado com as atribuições que são feitas ao estágio, como a de “trabalho fácil”, sem o qualificar como disciplina. Os autores pontuam que é importante observar quando o processo de orientação é subestimado, sem a valorização devida, e que a relação entre escola e estagiários há de ser mais discutida, tendo em vista as críticas referentes à falta de diálogo entre as partes, à não “transparência” em relação ao que é desenvolvido durante o estágio, ao desconhecimento dos resultados das ações e, por vezes, à reprodução estrita, pelos estagiários orientados por professores supervisores, de práticas pedagógicas valorizadas como boas pela escola.

No processo de análise discursiva da Resolução 02/2015, Luzia Bueno, Kátia Diolina e Rogério Tomaz perceberam que o protagonismo da formação docente é atribuído às instituições formadoras e não aos professores. No desdobramento de suas ponderações sobre esse cenário, os autores fazem várias interpelações que ecoam no texto com ares de indignação e perplexidade, convocando e provocando o leitor a (re)pensar atentamente o tratamento discursivo dado pelo documento à figura do professor supervisor e ao seu papel no processo de estágio.

Com veemência e criticidade, os autores problematizam que, se o protagonismo do professor supervisor da escola não é contemplado na Resolução 02/2015, provavelmente ele não repercutirá nas avaliações institucionais, o que os leva a concluir que o docente poderá permanecer como figura invisível nos documentos e, sobretudo, nos processos de formação. Segundo os autores, esse cenário acaba ocultando o professor, não sendo profícuo para que os estagiários percebam os conflitos inerentes à profissão, exercitem a reflexão crítica sobre ela e, conseqüentemente, sobre as leis que a regulamentam.

No segundo capítulo da coletânea, “A professora no dizer da estagiária: algumas potências no/do estágio na formação inicial de professores”, Ana Lúcia Guedes-Pinto e Gilka Fornazari Batista examinam produções de estudantes da disciplina de estágio de um curso de Pedagogia durante um semestre, para desenvolver algumas reflexões concernentes à apropriação do trabalho docente. O estudo assume a centralidade da construção discursiva dos dizeres dos estagiários, tendo como *corpus* de pesquisa os relatórios produzidos por eles.

As autoras sinalizam no texto a visão de estagiário assumida nesse percurso: “professor aprendiz em exercício”. Na configuração da disciplina, a aula foi concebida/tomada pelas pesquisadoras como um dos espaços formativos por excelência, lugar privilegiado de interlocução entre todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio. A questão da autoridade do estagiário aparece, nos discursos analisados, sempre oscilando em contextos em que transitam as figuras de professora titular e professora auxiliar. Há uma recorrência acentuada de marcas de tensão referentes a um lugar não definido, o que demonstra a falta de reconhecimento como professor (figura de autoridade pela classe) e a identidade docente em construção frente ao outrem.

As autoras apontam que os relatórios, coadunando com a perspectiva do fazer junto aos sujeitos da escola, apresentam movimentos e momentos de interação entre estagiários e alunos, isso, em grande parte, devido ao exercício da devolutiva, da atenção devotada, da alteridade e da legitimidade do lugar de fala do outro. Por meio da reflexão dos discursos manifestos nos relatórios, as autoras trouxeram à tona indícios de negociações de identidades em pleno curso do estágio, em cenários de conflitos e tensões permanentes e inerentes ao exercício/à formação docente.

O adentrar mais profundo no exercício da linguagem acadêmica por meio dos relatórios foi destacado como uma experiência expressiva para os estagiários exercitarem suas maneiras de se enunciar, assim suas projeções como agentes puderam ser retratadas e suas identidades como docentes em formação amplificadas. O estudo torna-se ainda mais significativo à medida que demonstra ao leitor como o olhar meramente avaliativo do professor em formação passa para uma visão mais reflexiva e

abrangente, que compreende o cotidiano escolar sob o viés das condições sociais de produção.

A importância de refletir sobre a formação inicial de professores, levando em consideração suas Representações Sociais (RS) a respeito da profissão docente, é discutida por Juliana Alves Assis, no terceiro capítulo — “Representações sociais sobre o professor na formação inicial docente: diálogos e confrontos”. Nesse capítulo, a autora examina as representações sociais que emergem de textos produzidos por estagiários de uma instituição de ensino superior mineira, pautando-se na questão “O que é um bom professor?”, a qual foi explorada no início e término da disciplina de estágio supervisionado, buscando provocar reflexões mais densas no percurso da construção/do desenvolvimento da formação inicial docente.

No processo analítico, a autora aponta para a necessidade do exercício da reflexão crítica sobre os discursos que constituem e atravessam os textos produzidos pelos professores em formação, visto que esse aspecto seria o ponto de partida para a realização de processos de ressignificações e reposicionamentos, os quais são imprescindíveis e devem ser contínuos, e sem os quais se compromete a construção da atoriedade do futuro professor. Sob essa perspectiva, a autora preocupa-se com as relações entre o dito e o não dito, assumindo o princípio de que todo dizer abriga (ou esconde) silêncios (ORLANDI, 1999).

No tocante às menções dos estagiários sobre as características do bom professor ou de ações docentes ligadas a essa entidade, a autora explicita que a figura do bom professor se desenha alicerçada em traços que dizem respeito aos aspectos afetivo-interacionais e/ou às condutas didáticas.

Ao discorrer sobre as representações sociais presentes nos discursos dos estagiários, Juliana Assis destaca a emergência bem como a prevalência da posição enunciativa de professor, combinada com a de professor em formação ou estagiário docente, em detrimento da posição de aluno. Na análise dos textos do segundo momento (término do curso), foi possível perceber atitudes reflexivas, (auto) questionadoras e mesmo opositivas em torno das visões de bom professor predominantes nos primeiros textos escritos. O adentrar e o experimentar no campo de estágio foram ações que promoveram movimentos de ressignificação do grupo de estudantes sobre a complexidade da prática docente.

Pode-se dizer que esse estudo releva, sobretudo, que refletir sobre a formação inicial de professores, considerando os discursos que a perpassam, em especial as representações sociais do futuro professor acerca do *métier* docente e do fazer docente, propicia um percurso formativo e investigativo bastante substancial para o âmbito acadêmico. Em consonância com essa perspectiva, é importante perceber que “a formação (e não apenas de professor) demanda o reconhecimento e o estranhamento das RS que nos falam e que em nós se silenciam. É preciso acordá-las, ouvi-las, enfrentá-las” (ASSIS, 2018, p. 83).

O capítulo “‘Entreí com a ideia desastrosa de que tudo daria errado, e...’: relato de experiência sobre o estágio supervisionado de um curso de Letras”, de Marília Curado Valsechi, por meio de textos do gênero relatório de estágio, analisa a presença de elementos linguístico-discursivos que indicam o processo de construção profissional em curso e apontam o estágio supervisionado como uma prática que envolve, de forma simultânea, as dimensões acadêmica universitária e profissional escolar.

Dada a coexistência dessas dimensões no processo de formação docente, ocorre, conforme a autora, o redimensionamento do ser-pensar-sentir de aluno para ser-pensar-agir de professor, mobilizado, principalmente, pela participação nas práticas letradas do estágio. A autora compreende o estágio como um “entrelugar” da prática letrada acadêmica e profissional, tendo um papel decisivo no fortalecimento do letramento do professor para o ingresso em seu local de trabalho como profissional.

Marília Valsechi defende práticas formativas fortalecedoras da identidade do professor que o legitimam como agente na produção do conhecimento ligado ao trabalho docente. A autora traz ao leitor as reflexões escritas por meio do relatório como destaque no processo de intervenção e interlocução

com o campo de estágio. Dessa forma, o relatório de estágio, permeado pela proposta de uma escrita-reflexão, é um instrumento indispensável para o processo de construção da identidade profissional de docente. O trabalho com a semântica de termos que representam o professor/o trabalho docente possibilitou a observação dos reposicionamentos identitários marcados pelas relações antitéticas expostas nas apreciações dos estagiários no início e no final do estágio.

No quinto capítulo, “Estágio supervisionado: instância constitutiva do ser professor(a) de línguas”, Luciani Salcedo de Oliveira dedica-se ao exame dos discursos de cinco professores estagiários em Língua Inglesa (licenciandos do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande - FURG) sobre a constituição de sua identidade profissional a partir de suas experiências docentes no contexto da escola pública. Para tanto, a autora concentra suas análises nos comentários críticos dos estagiários com base em um vídeo retrospectivo e um texto reflexivo final tematizando a seguinte questão: “O que aprendi, enquanto professor(a) de Língua Inglesa, durante meu estágio?”. Procedendo dessa forma, ela consegue reunir indícios a respeito do modo como eles se percebem como futuros professores de língua em ação/atividade.

A autora salienta que é importante para o futuro professor refletir mais detidamente sobre a sua construção identitária, descrevendo, analisando e interpretando o seu processo de formação docente inicial e em curso, para que possa ressignificá-la sempre que for necessário.

Conforme a textualização dos futuros professores, o estágio supervisionado é concebido como um momento de amadurecimento, crescimento e pertencimento — um locus de formação crítica. Há de se destacar que o estudo oferece subsídios consistentes para uma discussão sobre responsabilidades da licenciatura na construção identitária docente, problematiza sobre os papéis sociais assumidos por futuros professores e por professores educadores e busca evidenciar a escola pública como espaço sociocultural e educacional indispensável para a constituição da identidade docente.

Em “Relatos de professoras em formação sobre o agir docente: uma análise a partir dos mecanismos enunciativos”, Luana Francisleyde Pessoa de Farias e Tatiana Fernandes Sant’ana se debruçam sobre o agir docente e a construção identitária de duas professoras em formação. As autoras analisam, em dois relatórios de estágio, mecanismos enunciativos que permitem perceber os posicionamentos dessas estagiárias em relação à atuação/prática docente e as suas tentativas de construir vozes autorais.

Ao produzirem os relatórios, as estagiárias conseguiram exercitar a escrita acadêmica, reconstruir as suas ações, refletir sobre as suas práticas e repensar a respeito do agir docente, valorizando ações para além da sala de aula. A experiência no campo de estágio trouxe à tona uma série de subtemas relevantes à formação inicial, como: as condições de trabalho dos professores, a crise identitária docente, as diversas facetas do ofício docente, dentre outras questões importantes. Essa fase de aprendizagem possibilitou a criação de espaços de problematização e esclarecimentos sobre alguns percalços e conflitos que estão nos eixos interno e externo do processo de formação docente. Por meio dos dados do estudo, as autoras evidenciaram a importância do relatório não só como um gênero acadêmico, que contribui para o processo de letramento das estagiárias, mas, sobretudo, como um caminho para (res)significarem o seu agir docente.

Considerando os posicionamentos discursivos das estagiárias, Luana Farias e Tatiana Sant’ana acentuam, para o leitor, a necessidade de haver estreitamento real e produtivo nas relações intersociais e interinstitucionais entre o professor regente da turma e o estagiário, com vistas a propiciar momentos de intercâmbio de saberes e experiências, amenizando os possíveis momentos de incômodos que possam surgir e possibilitando que os conteúdos e as propostas de atividades a serem implementados no decorrer desse percurso não sejam tratados como adendos, mas sim como parte colaborativa e de relevância para a aprendizagem dos estudantes. Esse movimento, essencial, favorece a manifestação do docente em uma perspectiva dialógica que busca reverberar o respeito entre os pares.

No sétimo capítulo, “The core of this language teacher training programme is supervised

practicums”, Phil Quirke apresenta o currículo do Programa do Bacharelado em Educação para o Ensino de Língua Inglesa na Escola Bachelor of Education in English Language Teaching in Schools, oferecido pelos Institutos Superiores de Tecnologia dos Emirados Árabes.

Desenvolvida por Burton (2005; 2009), a abordagem “Reflective writing typology” forma a base dos trabalhos e procedimentos de/para a reflexão dos estagiários durante o Programa de Bacharelado em Educação. Essa abordagem é apresentada como uma série de passos que deslocam professores da simples descrição do que aconteceu na sala de aula para aprofundar teoricamente e encorajar a investigação de crenças sobre língua, aprendizagem, pedagogia e psicologia. Nesse processo, é salutar dar ao estagiário *feedback* sobre as competências de ensino, a fim de que ele identifique as áreas para se desenvolver melhor, e também é preciso buscar esclarecer para sinalizar em que áreas o estagiário está progredindo bem em sua prática do exercício docente.

Pelo cenário exposto por Phil Quirke, percebe-se que a integração da aprendizagem acadêmica da disciplina e a sua aplicação prática no lugar do trabalho podem ser um caminho profícuo e auspicioso, que deve ser empreendido levando em consideração que aprender a ensinar requer experiências e contextos que envolvam reflexão, colaboração, aprendizagem relacional, criação de comunidades de pesquisa/investigação e conhecimento sobre as múltiplas dimensões que constituem o conhecimento profissional.

Leila Kajee, no oitavo capítulo da coletânea, “Pain, discomfort and safe spaces: pré-service teachers negotiating and engaging with social justice”, apresenta visões de como professores em formação, no final do ano de especialização em educação de línguas, comprometem-se com noções de justiça durante um programa de trabalho integrado de sete semanas nas escolas. A autora busca analisar os depoimentos de alunos da disciplina Estágio Supervisionado (Pre-service Training) em um curso com currículo integrativo, inspirado nas teorias dos programas de Aprendizagem Integrada ao Trabalho (Word integrated learning). Sob essa perspectiva, no modelo desenvolvido na Universidade de Johannesburgo, alunos do último ano do curso são provocados a refletir sobre justiça social na escola e ativismo na docência.

A autora pontua que a “Pedagogy of Discomfort” é uma grande aliada para que os alunos/estagiários enfrentem a dor, os obstáculos, as diferenças e consigam se engajar e se comprometer com a justiça social na escola, no exercício da docência. Considerando os discursos dos estagiários, Leila Kajee ressalta que a prática de ensino deve amalgamar conhecimentos, quadros interpretativos, estratégias de ensino, métodos e advogar/atuar com e para os estudantes, pais, colegas de classe, comunidades e movimentos sociais (COCHRAN-SMITH, 2010).

Durante o período de pré-serviço, tendo por base a intenção deliberada, torna-se necessário, como assevera a autora, propiciar contextos social, intelectual e organizacional, visando ao preparo de professores para o ensino que projete primordialmente a justiça social, objetivando tanto transformações individuais quanto sociais no tocante ao corpo discente. Além disso, a autora salienta que os problemas devem ser nomeados e confrontados e que deve haver o comprometimento emocional dos professores para com os estudantes no mundo deles, nas situações conflituosas nas quais possam se encontrar. Essa provocação ao embate reflexivo sobre justiça social, posto no exercício da conscientização e no crivo do agir docente, é uma das mais relevantes contribuições que Leila Kajee apresenta ao leitor por meio de seu estudo.

No capítulo “Gêneros de discurso na formação — saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional”, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes analisa como se configura a constituição identitária no processo de formação. O exame busca contribuir para a compreensão das representações sobre os saberes construídos em uma experiência de formação em contexto de alternância, isto é, entre os saberes do contexto acadêmico e os saberes da vivência profissional, no

campo (VANHULLE, 2015).

Ao observar a mobilização de estratégias de posicionamento enunciativo de estudantes-estagiários, a autora obteve indícios que sinalizam que a constituição identitária se realiza no movimento de deslocamento (ir e vir) entre o contexto de formação na universidade e a vivência profissional no campo. Conforme a autora, é nesse movimento entre as instâncias formadoras que a identidade é construída, em pleno e contínuo enfrentamento dos conflitos decorrentes de representações emergentes das interações nas duas instâncias.

No *corpus* do capítulo, considerando a discursivização das experiências dos estagiários, Maria Angela Lopes reitera a necessidade de que as práticas formativas sejam constituídas e (re)estruturadas com mais criticidade e zelo. Em seus apontamentos, ela ressalta a importância de haver espaços de interação em que, pelos processos de discursivização, seja permitida a escuta dos futuros docentes, a fim de apreender o processo de produção de conhecimentos significativos e essenciais ao exercício docente e o processo de constituição de sua identidade. Esse procedimento e os princípios adotados pela autora demonstram uma preocupação com a compreensão do agir profissional sob uma perspectiva holística e integrada.

O estudo de Lopes chama a atenção para as ações formativas que visem ao estreitamento dos vínculos, diálogos e trocas de experiências mais efetivas entre universidade e escolas da Educação Básica, por meio da releitura consciente e consistente de práticas e sistematização de conhecimentos e saberes escolares e profissionais, com vistas a contribuir para a produção de novos conhecimentos e a melhoria da qualidade da educação.

Finalizando a coletânea, o capítulo de Angélica A. M. Maia, Betânia P. Medrado e Carla L. Reichmann, “Horizontes e caminhos para a escuta de estagiários: um suleamento necessário”, apresenta uma experiência produtiva e exitosa para estagiários terem a compreensão de um contexto de produção inovador. Nesse estudo, as autoras explicitam e problematizam algumas dimensões teórico-práticas da formação e atuação de professores de língua inglesa.

O contexto de produção inovador que as autoras trazem à cena para exemplificar uma experiência eficaz para estagiários remete ao Seminário de Estágio Supervisionado em Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Paraíba. Esse seminário é assumido como um espaço formativo que faz parte do estágio curricular, promovendo a criação de contextos de letramento acadêmico-profissional de natureza multimodal.

Por meio das análises dos modos de dizer de três professoras-estagiárias e pelos processos de textualização de suas vivências do estágio, as autoras argumentam como o seminário oportuniza a partilha de experiências e possibilita a existência de um estado de empatia entre os futuros professores, provocando um exercício de alteridade, posto que cada professor em formação vai se construindo/constituindo, de forma constante, como parte de uma história coletiva.

A relação letramento acadêmico-profissional de natureza multimodal propiciada pelo seminário, promovendo a valorização dos modos peculiares de construção de sentidos de cada ator envolvido nas tarefas, o trabalho em equipe de natureza colaborativa e o respeito às diferenças entre formas diversas de avaliar o ofício do professor foram considerados, sob a ótica das autoras, caminhos propícios para um processo de formação acessível e inclusivo para os professores em formação inicial, assim como para todos os demais atores envolvidos no percurso formativo.

Além disso, cabe pontuar que a escuta dos estagiários se consolidou como mais um espaço para a produção de conhecimento e troca de experiências. Considerando esse espaço formativo — um “suleamento possível”, em que vozes de professores em formação se constituem e se atravessam, Angélica Maia, Betânia Medrado e Carla Reichmann vislumbram o horizonte rumo a uma formação que seja situada e muito mais dialógica.

Em consonância com a configuração socioeducacional em que nos encontramos e por apresentar

estudos de *corpora* constituídos de análises discursivas direcionadas a uma melhor compreensão e problematização dos vários aspectos que constituem a identidade profissional docente, a obra **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas pode ser tomada como um referencial de pesquisa relevante no âmbito acadêmico, principalmente quando se busca a integração de aspectos acadêmicos e profissionais na formação inicial do estudante das Licenciaturas em Línguas e de Pedagogia — um dos horizontes possíveis e imprescindíveis ao exercício docente retratados pela coletânea.

Devido ao teor dos estudos e das experiências que compõem a coletânea, percebe-se o seu expressivo potencial de práticas de letramento e de formação de professores de línguas, aspecto que pode fortalecer, sobremaneira, o trabalho docente, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Os discursos dos estudos que constituem a obra, os quais aparecem nas vozes de professores universitários da disciplina Estágio Curricular Supervisionado e nas de seus alunos em processo de formação inicial docente, mostram que é possível a conexão entre a universidade e a escola, por meio de situações e intervenções que envolvam: novas práticas pedagógicas, novos gêneros formativos, problematizações instigantes, engajamento real com as histórias relatadas em portfólios e relatórios. Esses elementos fazem com que a experiência de estágio se manifeste por meio de práticas sociais em que as esferas, sejam elas escolar e universitária, estudantil e profissional, se (re)conheçam e se permeiem. Todavia, há de se salientar que isso só ocorre quando há docentes universitários que realmente acreditam nesse processo de formação docente e promovem essa mobilização em função da efetiva integração de aspectos acadêmicos e profissionais na formação inicial docente.

Recebido: 20/03/2019

Aceito: 19/07/2019

Referências

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais sobre o professor na formação inicial docente: diálogos e confrontos. In: REICHMANN, Carla Lynn; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. (org.). **Horizontes (im) possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 67-83.

BURTON, J. Reflective writing – Getting to the heart of teaching and learning. In: BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C.; PEYTON, J. K. (ed.). **Reflective writing**: A way to lifelong teacher learning. TESL-EJ Publications, 2009. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/books>>. Acesso em: 09 set. 2019.

BURTON, J. The importance of teachers writing on. TESOL. **TESL-EJ**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2005. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej34/a2.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2019.

COCHRAN-SMITH, M. Toward a theory of teacher education for social justice. In: FULLAN, M. *et al.* HARGREAVES, A.; HOPKINS, D.; LIEBERMAN, A. (ed.). **The International handbook of educational change** (2nd ed). Springer Publishing, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

VANHULLE, S. (Se) former dans l'alternance: des mondes de discours en dés-équilibre. In: BALSLEV, K. *et al.* CARTAUT, S.; FILLIETTAZ, L.; VINATIER, I. (org.). **La part du langage**: pratiques professionnelles en formation. Paris: L'Harmattan, 2015.