

Apresentação

Este número da revista **Scripta** é fruto do trabalho de Maria de Lourdes – Malu – Matencio. Em pós-doutoramento realizado na Université Stendhal, Grenoble 3 – França –, na qualidade de participante do projeto Capes/Cofecub “Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário”, que envolveu a USP, a Unicamp e a Université Stendhal, Grenoble 3 – França –, e fazendo parte do grupo liderado, na Unicamp, pela Professora Angela Kleiman, Malu concebeu este número da revista como uma coletânea de encerramento dos quatro anos do projeto. Quem sabe não estivesse no horizonte de sua imaginação criativa um novo marco para a eventual continuidade dessa parceria que ela mesma havia inventado ainda em sua primeira visita a Grenoble, por ocasião de uma bolsa-sanduíche durante seu curso de doutorado. E, quem sabe, desta vez, não fosse com a presença, já tão marcante, dos colegas e pós-graduandos da PUC Minas. Seria bastante natural que assumisse a coordenação de uma possível terceira edição da parceria, mantendo uma tradição iniciada sob a coordenação de sua orientadora de doutorado, Professora Angela Kleiman. Mas, como diz Drummond, não há falta na ausência. A ausência é um estar em todos os que compreendem quando, como agora, nomeio o seu trabalho como pura imaginação criativa – e da melhor qualidade! Eis, portanto, o resultado deste seu trabalho.

Em artigo emocionado e instigante, Angela B. Kleiman apresenta resultados de projeto temático sobre a formação do professor, em que investigou as atividades de retextualização e as práticas de letramento. A autora apresenta, em particular, os resultados voltados a um dos aspectos de sua pesquisa, a saber, aquele atinente ao ensino/aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário e às escolhas metodológicas e analíticas, lançando luz sobre as implicações da pesquisa na área de formação do professor.

Baseando-se na integração entre processos humanos e socioculturais na construção social do homem, também Jane Quintiliano Guimarães Silva e Maria de Lourdes Meirelles Matencio preocupam-se em compreender a complexidade do fazer do professor em suas facetas científica e pedagógica. Questionam sobre redes de atividades e práticas de letramento, investigando a formação identitária dos professores, as práticas discursivas de que participam e a interlocução com os discursos que circulam na esfera acadêmica e escolar.

Françoise Boch e Francis Grossmann, por meio da observação crítica de nove manuais escolares de francês em seus capítulos dedicados à modalização e ao discurso relatado, buscam levar a cabo a recomendação de Michel Dabène, destacada em epígrafe no próprio artigo, de que o trabalho do pesquisador em didática é pensar com rigor conceitos pouco nítidos. A contribuição dos autores se apoia na dificuldade dos manuais de tornarem didática uma noção linguística como a de enunciação. Observando criticamente o modo pelo qual os manuais apresentam aos leitores potenciais – professores e alunos – esse domínio movediço da linguística enunciativa, Boch e Grossmann sugerem que a assunção do encargo enunciativo seja considerada como entrada privilegiada no tratamento didático da enunciação.

Centradas na formação do professor de língua materna em formação inicial, Juliana Alves Assis e Maria Angela Paulino Teixeira Lopes buscam pistas do processo de construção identitária do professor com base em experimento realizado com alunos de Letras de diferentes etapas de formação. O objeto de discussão é a prática de avaliação de textos e o trabalho busca flagrar e compreender as representações do aluno em formação sobre a tarefa de correção de textos no processo de ensino/aprendizagem da escrita.

Preocupada com o ensino de língua materna e defendendo o trabalho com os gêneros do discurso, Norma Seltzer Goldstein mostra que essa opção pode reverter em ganhos não só para a leitura e a escrita, mas também para o ensino de gramática. Comentando algumas atividades baseadas no uso das formas verbais por alunos dos ensinos fundamental, médio e superior, a autora defende a ideia de que o ensino de gramática apresenta uma característica operacional e tem um papel de formar leitores e redatores competentes quando visto da perspectiva das intenções do enunciador e dos efeitos de sentido que se deseja produzir no texto.

Helena H. Nagamine Brandão, por sua vez, lida com a tensão vivida pelo sujeito no que se refere a adotar, na produção escrita em contexto escolar, a exigência institucional e a busca pela singularidade expressiva. Objetivando descrever as representações que o escrevente faz do referente e do trabalho de escrita, a autora trabalha com a hipótese de que, de um lado, há um movimento marcado pelo discurso didático-pedagógico escolar, tendendo à estereotipia, e, de outro lado, um sujeito que, embora determinado por contingências estruturais, procura um posicionamento próprio, buscando a singularidade enunciativa.

Empenhada em mostrar como se dá a construção do saber lexical nos discursos didáticos, Catherine Carras busca identificar os marcadores dialógicos de coconstrução do saber lexical em “cursos magistrais” de Ciências Econômicas

e Física. Segundo a autora, o curso magistral é o gênero universitário que, no contexto de integração de estudantes não francófonos em universidades francesas, mais apresenta dificuldade para esse tipo de público. Por meio da identificação de marcadores de explicitação lexical, Carras busca evidenciar três aspectos: a intensidade da atividade de explicitação do léxico no discurso do professor, os tipos de explicitação e o lugar do auditório nessa co-construção do saber lexical. Dialogismo e “identidade disciplinar” ganham, portanto, espaço em dois tipos de interesse do trabalho. Em primeiro lugar, no interesse pela atividade metalexical nesse tipo de curso, ligado à integração do público alófono, alvo do estudo de Carras. Em segundo lugar, ganham, também, espaço no exercício de um discurso didático que visa a criar nos estudantes, ao mesmo tempo, o domínio dos conceitos e o domínio da terminologia da disciplina, encaminhando-os para o diálogo com uma “identidade disciplinar”.

Aspectos verbo-visuais, como os esquemas ilustrativos, são recorrentemente mobilizados na divulgação do saber científico para fora de sua esfera de produção. Atenta a esse fato e partindo da ideia de que os enunciados de divulgação científica caracterizam-se pelo diálogo de saberes da esfera científica com os de outras esferas, Sheila Vieira de Camargo Grillo analisa o uso de esquemas ilustrativos na revista **Scientific American Brasil**. Estudando o período compreendido entre 2002 e 2007, a autora investiga as relações entre as imagens e o texto, materializadas na parceria entre as ilustrações e o material verbal.

Trabalhando com relatos de estágio produzidos por estudantes – futuros professores – do 3º ano do ensino superior, Fanny Rinck e Laure Pouvreau observam, nos escritos desses estudantes, o uso dos marcadores de pessoa – “eu” e “nós” acadêmicos – para analisar como se dá, nesses relatos, a construção do *ethos*, comparativamente aos escritos de especialistas. A narração do processo de pesquisa, as interações entre autor e leitor e as imagens do saber são as especificidades que, nos textos dos estudantes, possibilitam que as autoras discutam a maneira de melhor acompanhar os estudantes e de melhor definir as expectativas universitárias.

Além da ativa participação na preparação dos originais deste número da **Scripta** quando do encaminhamento dos artigos para publicação, Lourenço Chacon traz, também, sua contribuição de pesquisa para o ensino de língua materna, investigando a educação infantil, sem, no entanto, perder de vista a formação do professor. Em trabalho sobre concepções de “palavra” em escolas de educação infantil, o autor apresenta o resultado de pesquisa feita sobre as concepções de docentes de educação infantil e os ecos dessas concepções em seus

alunos de 4 a 6 anos. Os resultados indicam, por um lado, que predomina uma concepção fundamentalmente gráfica e semântica no conjunto dos docentes, em parte ratificada pelas crianças. Por outro lado, concepções que remetem a aspectos enunciativos, pragmáticos e discursivos da linguagem foram também detectadas. No entanto, se, da parte dos professores, foi possível observar o hiato entre o trabalho com práticas de letramento e o trabalho com unidades da língua na alfabetização, da parte das crianças esse hiato nem sempre aparece, o que sugere que elas não abrem mão de conhecimentos que trazem de sua circulação por múltiplas práticas de oralidade e de letramento ao lidarem com o conhecimento de unidades da língua – como a palavra.

Retomando e modificando versão de artigo publicado na revista **Répères**, em 2004, Bertrand Daunay e Yves Reuter apresentam um percurso didático inspirado em práticas de formação, posto em ação em curso de Ciências da Educação, ministrado para alunos, em sua maioria, professores ou aspirantes a professor. Trata-se de solicitar aos alunos a narração de memórias, relacionadas à leitura ou à escrita, bem como à sua aprendizagem. O objeto do artigo são práticas de linguagem específicas: as memórias pessoais – de experiências vividas – e sua análise. Da explicitação dos fundamentos teóricos que dão sustentação ao percurso didático proposto, passa-se à apresentação e discussão das variações do dispositivo aplicado no curso dos anos. Balizados os interesses e limites do percurso didático proposto são, por fim, avaliados seus efeitos por meio da análise de produções dos estudantes. Confirma-se, como resultado, o interesse de realizar, com os estudantes, um trabalho com base em práticas de linguagem que ponham em relevo a dimensão reflexiva da escrita em formação.

Fabiana Komesu e Luciani Tenani ocupam-se da relação fala/escrita em textos produzidos em contexto digital, buscando contribuir com a reflexão sobre a relação entre oralidade/fala e letramento/escrita de modo a fugir do que se tornou senso comum nas escolas a respeito da suposta “interferência” da fala na escrita. Baseadas em estudos discursivos e fonológicos, analisam enunciados extraídos de bate-papos virtuais, em particular a grafia de apelidos – *nicknames* – empregados nessas interações *on-line*. Os apelidos são tomados como lugar em que se evidencia a complexidade enunciativa, decorrente de informações de ordem linguística de diferentes dimensões: fonológica, morfológica, semântica e enunciativa. Os resultados indicam que as soluções gráficas não se explicam como interferências da fala na escrita ou como uma “escrita fonetizada”, mas como possibilidades que, captadas da língua e do discurso, põem em jogo e problematizam a constituição identitária no ambiente digital.

Em artigo sobre a escrita na universidade, Isabelle Delcambre, Tiane Donahue e Dominique Lahanier-Reuter defendem um tratamento teórico que assuma os escritos acadêmicos enquanto gêneros de discurso especificados pelas disciplinas universitárias. Confrontam resultados de duas pesquisas sobre a escrita acadêmica, levadas, uma, na França e, outra, nos Estados Unidos. Mais precisamente, o artigo centra-se nas rupturas que demarcam esses processos – tal como aquela implicada pela passagem da *licence* – licenciatura – ao *master* – diploma de alto nível correspondente a um ano de estudos posteriores à obtenção de um diploma de ensino superior – e nas continuidades que, ao contrário, os estabilizam. Resulta desses fatos que essas rupturas e continuidades são amplamente submetidas aos “contextos disciplinares” que especificam essa escrita, o que reforça a hipótese teórica.

Finalmente, abordando a produção escrita de pré-universitários em situação de avaliação – vestibular –, o trabalho de minha autoria analisa os arranjos temporais que organizam os textos, buscando mostrar que o treinamento escolar participa, de diferentes modos, da escolha e da organização das temporalidades por parte do escrevente.

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento

Angela B. Kleiman*

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de um Projeto Temático Fapesp sobre letramento do professor, intitulado Formação do Professor: atividades de retextualização e práticas de letramento, que teve uma parte desenvolvida no âmbito do Convênio Bilateral Capes-Cofecub Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário, objeto deste volume. Apresentamos, da parte em que havia coincidência de objetivos e interesses de pesquisa nos dois projetos, tanto o contexto da pesquisa quanto as premissas básicas que orientaram as escolhas metodológicas e analíticas, e discutimos, ainda, as implicações da pesquisa para a área de formação do professor.

Palavras-chave: Práticas de letramento; Formação do professor; Ensino-aprendizagem.

Fico sempre dividida entre achar que vamos além de nossos limites e terminamos adoecendo ou, ao contrário, que não sabemos entender as transformações pelas quais a vida passa. (Maria de Lourdes Meirelles Matencio†, Malu, em abril de 2008)

Meu objetivo, nesta participação da mesa de Abertura do IV Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: letramento e representação, do Convênio Capes-Cofecub, Ensino-Aprendizagem da Escrita na Formação de Profissionais de Nível Universitário, para a qual tão gentilmente me convidaram

* Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Escrevo este trabalho seis meses após o falecimento da minha querida amiga Malu Matencio, colega, colaboradora, cúmplice animada e animadora de novos projetos e trabalhos, cuja ausência ainda está difícil de compreender. Retomar o trabalho tem sido muito difícil. Faço-o com este texto elaborado há mais de um ano, para apresentação no evento que ela e Manoel Corrêa organizaram. Optei por publicá-lo tal qual foi apresentado na reunião de 2008, atualizando apenas as referências bibliográficas de teses e dissertações completadas neste ano por alunos participantes do convênio. Outras referências ao presente e duro momento em que o texto está sendo revisto são algumas citações da Malu na correspondência contínua que mantínhamos, talvez no vão pensamento de que isso vai amenizar o silêncio, talvez para trazer sua voz a esta paisagem, tão mais inóspita devido a sua ausência.

seus gestores e coordenadores, os incansáveis e criativos colegas Malu Matencio e Manoel Corrêa, é o de trazer para vocês resultados de minha pesquisa que refletem e integram objetivos e resultados do Convênio cujo encontro final hoje realizamos.

A parceria entre meu grupo de pesquisa e a equipe do Convênio, dentro do âmbito do projeto binacional, foi facilitada pelas relações que já tínhamos estabelecido com o grupo de Grenoble, em 1998, na primeira e na segunda edições desse Convênio, com o Prof. Dabène como coordenador da parte francesa, e comigo coordenando o lado brasileiro. Entretanto, nós, os coordenadores dessa época, tínhamos nos afastado devido a aposentadorias e a outros interesses de pesquisa e, por isso, este Convênio, com sede na USP, sempre foi para mim algo novo, não somente uma extensão ou renovação do anterior. E, de fato, as novas coordenações, do Manoel Corrêa (2004-2006) e do Manoel e da Malu (2006-2008), souberam imprimir outro ritmo às cooperações, restando, do antigo, a minha subcoordenação dos grupos¹ da Unicamp que continuavam associados daquele primeiro e antigo contato, iniciado justamente pela Malu, que, em 1997, foi realizar um estágio de doutorado sanduíche com o Prof. Michel Dabène na U. de Stendhal de Grenoble². Não sentia, portanto, que minha atuação neste Convênio justificasse minha presença nesta Mesa de Abertura.

A insistência da Malu³ de que eu deveria participar, na função de subcoordenadora, forçou-me a realizar uma retrospectiva do trabalho e devo dizer que, como de costume, ela estava certa quando via, no meu trabalho no projeto temático, reflexos e complementos do convênio. Há muitos pontos em comum entre os objetivos de ambos, o Projeto Temático Formação do Professor: atividades de retextualização e práticas de letramento (2003-2007)⁴, do qual também participa a Malu e sua equipe da PUC-Minas, e o referido convênio bilateral Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário (2004-2008), a começar pelos objetivos da minha pesquisa, que, de fato, foram contemplados no projeto bilateral internacional.⁵

1 - Os grupos das Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani e Dra. Inês Signorini, aqui presentes.

2 - Aliás, seria dela a coordenação do próximo convênio a ser realizado, ainda em fase de planejamento inicial.

3 - Ela costumava dizer “quando se lê quem segue outras trilhas e os mesmos objetivos, se escuta talvez melhor!”. Um dia, já exasperada, ela escreveu: “Angela, posso dizer, finalmente, que eu não aceito uma recusa?”

4 - Também financiado como Projeto Universal do CNPq, entre 2005-2007 e 2008-2010.

5 - Entre os objetivos comuns, encontramos: (1) analisar as práticas de letramento do professor, incluindo-se (a) as operações cognitivas e discursivas envolvidas nos processos de retextualização relativas à legibilidade dos textos; (b) os percursos de letramento do professor ao longo de suas práticas profissionais; (c) o discurso do formador nas aulas e em outros eventos de leitura e escrita no curso de formação; (2) investigar o processo de letramento de estudantes universitários em situações de formação profissional, suas atividades de textualização e retextualização de gêneros acadêmicos,

Passo, então, a descrever os resultados desse duplo percurso, começando com a descrição da situação em que se iniciou o projeto.

O contexto social da pesquisa

A situação que nos motivou a realizar mais uma pesquisa sobre a formação do professor⁶ foi, basicamente, a situação de desprestígio e desvalorização desse profissional, que já vinha acontecendo há décadas, com crescente rebaixamento das expectativas da sociedade em relação aos egressos dos cursos de Pedagogia e de Letras e, conseqüentemente, com um crescente empobrecimento das (auto)representações desse professor sobre sua capacidade profissional.

Essa situação era complicada, a nosso ver, pela maciça ação dos governos Federal e estaduais na área curricular e formativa, que interferiam negativamente na autopercepção dos professores sobre suas possibilidades de atuação autônoma. Nos últimos onze anos, desde 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os professores vinham enfrentando um contexto de mudanças, com base em leis, prescrições e normas que formavam um novo paradigma educacional, cujas implicações eles nem sempre compreendiam e que, muitas vezes, partiam de premissas insustentáveis sobre os conhecimentos e formação do professor (SOARES, 1997; KLEIMAN, 2008).

Encontrei, nesse início de 2003, quatro grupos⁷ – em duas universidades e uma ONG – que tinham preocupações semelhantes sobre o letramento da população brasileira e, mais especificamente, do professor. Ao longo de cinco anos e, à medida que novos doutores iam formando-se, os grupos aumentaram⁸, conforme pode ser observado no mapa da participação atual:

focalizando-se tanto a dimensão propriamente linguística quanto a textual-discursiva.

6 - Com tudo que isso implica em relação à busca de verbas e financiamento, agregação de grupos com interesses afins etc., para estudar um assunto que muitos acreditam não ter soluções viáveis via pesquisa.

7 - Em 2003, os grupos de pesquisa do projeto temático foram liderados por: Dra. Maria de Lourdes Mereilles Matencio, PUC-Minas; Dra. Ana Lucia Guedes Pinto, FE, Unicamp; Dra. Angela B. Kleiman, coordenadora geral, DLA, Unicamp; Dra. Inês Signorini, DLA, Unicamp; Dra. Vera Masagão Ribeiro, ONG Ação Educativa.

8 - Hoje, nesta data, contamos ainda com a participação dos três primeiros, aos quais se foram integrando, ao longo dos anos, os seguintes líderes de grupos de pesquisa: Dr. Cosme dos Santos, UNEB, Juazeiro, BA; Dra. Eveline Tapias Oliveira, Unitau, Taubaté, SP; Dra. Glicia Tinoco, UFRN, Natal, RN; Dra. Maria do Socorro Oliveira, UFRN, Natal, RN; Dra. Maria Silvia Cintra Martins, UFSCar, São Carlos, SP; Dra. Simone Bueno da Silva, FE, UFSC, Florianópolis, SC.



Fig. 1. Centros de desenvolvimento do Projeto Temático

Fonte: Dados da pesquisa

Princípios e premissas da pesquisa crítica na Linguística Aplicada

Compartilhávamos com esses pesquisadores um princípio fundamental, talvez o primeiro, do qual os outros se derivavam: o de que nossa pesquisa seria situada, não desconexa dos condicionantes sociais, e, em função disso, ela seria crítica e afinada com os objetivos de uma sociedade livre de preconceitos contra determinado grupo social, inclusive o do professor. (LINCOLN; DENZIN, 1994)

Em segundo lugar, a pesquisa foi entendida também como uma oportunidade para desenvolver propostas, modelos e gêneros de formação do professor, que poderiam vir a ser usados pelo estudante em vias de ser professor ou pelo professor em formação continuada, como instrumentos ou estratégias de resistência e de fortalecimento profissional.⁹

Em terceiro lugar, recusávamos o retrato genérico do professor como o de

9 - Os resultados da pesquisa, em teses como as de Vóvio (2007) e Tinoco (2008), atestam para a centralidade de tal princípio. Outra concretização dessa tendência estaria nas atividades de divulgação científica, entre as quais estava planejada a publicação da coletânea de vinte livros de bolso, concebidos, organizados e editados por Malu e por mim, com dois livros prontos. (GUEDES PINTO *et al.*, 2008; MARTINS. 2008)

um sujeito que não sabe ler nem escrever, conforme acusavam os meios de comunicação e os próprios secretários de educação do país. Acreditávamos que essas avaliações genéricas sobre as capacidades neutras, descontextualizadas, autônomas da situação social estariam a serviço de interesses nem sempre claros e era nosso desejo evitar que nossos resultados de pesquisa contribuíssem para reforçar posicionamentos sociais e relacionais que enfatizam diferenças e hierarquizações baseadas em desigualdades de poder e de status entre o professor e seus críticos.

Decorrente desses princípios fundamentais, a pesquisa foi desenhada de modo a desviar o olhar dos eventos de sala de aula, pois esse foco acaba, muitas vezes, por responsabilizar o professor pelo fracasso escolar. Nesse sentido, o contexto de produção do objeto de estudos do Convênio – a escrita na universidade – pode constituir num espaço privilegiado para realizar a pesquisa, uma vez que o nosso olhar, em contexto universitário, pode ser dirigido ao nosso próprio fazer, como formadores de futuros professores.

A constituição do nosso objeto de pesquisa foi também decorrente dessa postura. Assim, entendemos o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional.

Decidimos, também, que o fazer acadêmico, nos cursos de formação inicial ou continuada oferecidos pela equipe, seria nosso objeto de estudo privilegiado. Procuraríamos entender como, quando e por que as atividades de ensino na universidade, com suas múltiplas abordagens das práticas letradas, modos de ler e diversas formas de circulação dos equipamentos culturais, formam ou re-formam professores. (ASSIS; MATA, 2005; VIANNA, 2009; VALSECHI, 2009; SITO, 2009; DE GRANDE, 2009)

Foi isso o que fizemos e continuamos fazendo, tanto nos grupos originais como nos grupos hoje liderados por ex-alunos que também passaram pelos diversos espaços abertos pelo Convênio, questionando as representações sobre a capacidade de leitura do professor (BORGES DA SILVA, 2006; KLEIMAN; BORGES DA SILVA, 2008); desenvolvendo propostas, modelos e gêneros de formação que pudessem ser usados pelos professores (TINOCO, 2008; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006; CUNHA, 2009), enfim, avançando a pesquisa apoiada em paradigmas que aceitam a intervenção crítica do pesquisador na vida social.

Abordagens metodológicas utilizadas na pesquisa

Utilizamos diversas abordagens metodológicas contempladas no paradigma qualitativo de pesquisa, que assume que as descrições e explicações do pesquisador envolvem, necessariamente, um ponto de vista seletivo e uma interpretação. Não é possível ser neutro em relação à realidade que está sendo pesquisada e, assim, as abordagens etnográficas e a entrevista – na modalidade aprofundada utilizada, por exemplo, pela História Oral –, provaram ser centrais em todas as frentes de investigação, na coleta ou geração de dados que hoje formam o *corpus* do Banco de Dados Letramento do Professor.

Para um grupo interdisciplinar como o nosso, com pedagogos, educadores, linguistas aplicados e sociólogos, na vanguarda de pesquisas interdisciplinares¹⁰, foi reconfortante lembrar que filósofos da ciência caracterizam a pesquisa qualitativa como um terreno de múltiplas práticas interpretativas, que não privilegia uma única prática metodológica em relação à outra, nem possui um paradigma ou teoria nitidamente próprios (DENZIN; LINCOLN, 1994). Era importante, para todos os líderes de pesquisa do grupo, agir na segurança de que os usos da linguagem são construções sócio-históricas inseparáveis dos contextos específicos da situação comunicativa e que o fazer investigativo está vinculado a fatores sociais, a crenças e a formas de conceber o mundo, todas socialmente construídas.

As vertentes das ciências sociais que informavam nossa pesquisa nos permitiam, de forma consistente, a viabilização e coexistência de múltiplas práticas interpretativas:

- (a) Enfoques sócio-históricos da escrita, nos quais incluíamos, por um lado, os Estudos do Letramento, de embasamento antropológico, representados pelos trabalhos de Heath (1983) e de Street (1984); por outro, os Estudos Culturais, com embasamento histórico, como na História Cultural do Livro, representados pelos trabalhos de Chartier (2007), Chartier e Hébrard (1995).

- (b) Dialogismo e Método sociológico de análise da interação verbal, representados pelo trabalho do Círculo de Bakhtin. Essas concepções sociais amplas da linguagem e dos usos da língua escrita são, por sua vez, com-

10 - O discurso das agências de fomento explicita a importância da pesquisa interdisciplinar para abordar os grandes problemas do século, mas não criou mecanismos, nas Ciências Humanas pelo menos, para avaliação, financiamento por mérito, bolsas, etc., verdadeiramente interdisciplinares, que não dependam da boa vontade de comitês unidisciplinares na sua composição e filosofia.

patíveis com outros enfoques específicos utilizados para abordar os textos produzidos pelos sujeitos: teorias de enunciação e microanálise da interação. Todas essas vertentes estudam as formas e tipos de interação verbal “em ligação com as condições concretas em que se realizam” (VOLOCHINOV; BAKHTIN 1988, p. 124), entendendo a enunciação como um produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto da atividade realizada na situação social.

Aproximações e distanciamentos nas esferas de investigação

O objetivo geral do Projeto Temático era o de investigar a constituição identitária de agentes formadores de usuários da língua escrita, fossem eles alfabetizadores e professores de cursos de Letras e Pedagogia, em formação inicial ou continuada, ou, ainda, agentes sociais comunitários que promovem os usos da língua escrita, tais como educadoras populares (VÓVIO, 2007), jovens negros engajados em movimento de cultura popular (SOUZA, 2009), ou lideranças quilombolas (SITO, 2008). A ampliação para contextos não universitários, que nos distanciou dos objetivos do convênio, forneceu, por outro lado, um parâmetro comparativo entre a instituição universitária e as demais instituições formadoras de agentes de letramento. Desdobrada em seus vários objetivos específicos, essa ampliação produziu os resultados elencados a seguir, interessantes também para a reflexão de problemas do âmbito universitário de formação profissional (KLEIMAN, 2006; 2008; KLEIMAN; MARTINS, 2007):

- 1) Um dos objetivos específicos consistia em determinar em que medida o trabalho de explicitação do discurso de base dos textos, na área da linguagem, viria favorecer a constituição da identidade profissional do aluno de Letras e de Pedagogia, ou do professor em formação continuada. A nossa hipótese era que a análise dos processos de retextualização¹¹ envolvidos nos exercícios de formação que demandam a leitura de um ou mais textos na área e a produção de um novo texto com base nessas leituras (MATENCIO, 2005; 2006a; 2006b; SILVA; MATENCIO, 2004; 2005a; 2005b) – como uma resenha, um resumo, um projeto –, permitiria entender os processos de inserção do professor nas práticas acadêmicas de leitura e de produção textual. Quando são investigados, por exemplo, os critérios que orientam a seleção de

11 - Segundo Marcuschi (2001), que analisa a atividade na passagem da fala para a escrita, retextualizar é transformar um texto em outro.

informações para a composição do resumo ou a construção da referenciação, é examinado o imbricamento dos discursos sobre a linguagem em diversas esferas de ação, como a acadêmico-científica, a de divulgação e a escolar, e são obtidas informações sobre as filiações ideológico-culturais dos alunos e as representações sociais dos professores em formação inicial e continuada. Essa hipótese, examinada em relação a um conjunto de gêneros acadêmicos de formação, provou ser muito fértil (SANTOS, 2005; 2006).

- 2) Um segundo objetivo do projeto dizia respeito à reconstrução das histórias pessoais e/ou das práticas de letramento de diversos agentes de letramento. Nos trabalhos nessa linha, concebe-se a memória como alternativa – o que poderia ter acontecido – e, nesse sentido, ela pode ser interpretada como uma forma de resistência. O esquecimento e os silêncios de um grupo social ou de um indivíduo nem sempre são sinônimos de passividade ou conformismo, mas podem ser formas de resistência às memórias dominantes em dada sociedade em um determinado tempo histórico. Assim, fica evidente que pesquisador e pesquisado exercem influências um sobre o outro e o entendimento de suas respectivas histórias cria condições de entender versões não legitimadas sobre os sujeitos, em contraponto às interpretações acadêmicas. Essa concepção, presente em trabalhos de Guedes Pinto (2005), mostrou-se importante para melhor conhecer práticas de sucesso e acervos memoráveis da classe dos professores que, em última instância, considerada sua extração social, história de vida e escolarização familiar, constitui um dos poucos casos de sucesso da escola na promoção do processo de ascensão social de seus alunos.
- 3) Uma terceira linha de pesquisa tinha por objetivo o conhecimento, descrição e análise comparativa de práticas escolares de letramento – leitura, escrita e reflexão sobre o processo – com práticas não escolares de letramento utilizadas por educadores populares e outros agentes em outras instituições de ação política da sociedade civil. Um pressuposto dessa linha de investigação era que o contexto de situação construído nas diversas esferas de atividade é resultante de movimentos ou orientações locais, pontuais, realizadas passo a passo pelos participantes da interação, em função de seus propósitos e intenções individuais, das relações que têm com o outro, das representações da situação, incluindo-se aí a concepção de leitura e do gênero que permite participar das situações. O foco da pesquisa nos posicionamentos dos

participantes da interação, como participantes subalternos, conformando-se às representações/vozes sobre a leitura legítima dos grupos dominantes, ou como sujeitos que atuam autonomamente e que resistem às hierarquizações, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, revelou-se importante para entender as modalidades de aquisição da língua escrita.

Algumas conclusões

Uma conclusão importante, apresentada no âmbito deste evento há alguns anos, diz respeito à concepção do trabalho do alfabetizador e do professor de língua materna, que estaria mais bem representado através da imagem do agente social, o agente de letramento. O conceito vai além da ideia de agência humana; refere-se ao agente social (ARCHER, 2000), capaz de articular interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação. (KLEIMAN, 2006)

Há vantagens estratégico-políticas nessa forma de conceitualizar o trabalho do professor. O conceito de agente de letramento aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social. Algumas evidências em favor dessa representação vêm de trabalhos relacionados aos dispositivos tradicionais da aula que problematizam as concepções do professor como “consumidor passivo” dos livros didáticos, por exemplo. (BUNZEN, 2009)

Um outro conjunto de pesquisas desvendou mecanismos utilizados para posicionar os indivíduos como sujeitos menores (cf. VÓVIO, 2007). Como já indicado, comparando depoimentos e autoavaliações do professor alfabetizador, como leitor, com as de educadores populares ou outros agentes de letramento, emerge uma atitude distinta em relação à leitura dos agentes comunitários, que se contrapõe à hierarquia e baseia-se na valorização da cultura popular e do grupo a que pertencem. (SOUZA, 2009)

Quanto à construção de conhecimentos pelo professor, ficou evidente, nas pesquisas, que o processo de construir conhecimentos na interação não é uma atividade exclusivamente cognitiva, pois atravessam, esse processo, as histórias pessoais envolvidas, que, muitas vezes, são desconsideradas pela instituição formadora. Quando esses aspectos são levados em conta, é possível entender as categorias que os

professores usam não como uma ruptura radical dos conceitos ensinados nos textos do discurso científico e de divulgação científica, mas como um processo de familiarização e de metaforização das categorias científicas a partir de categorias locais e cotidianas. Nessa mesma direção, podemos também incluir os estudos das representações dos professores, decorrentes do processo de metaforização, mecanismo que é usado para se familiarizar com as categorias científicas e que pode ajudar a reparar a quebra do diálogo entre o professor em formação e o formador acadêmico. (SANTOS, 2005, 2006)

Em relação à construção de conhecimentos nas atividades de retextualização, a situação é semelhante. Elas se apresentam como situações de interação, nas quais, para produzir o novo texto e colocar em funcionamento discursos do domínio acadêmico-científico, o professor – ou aluno em formação inicial – manifesta seu posicionamento identitário através de elementos como: definição de papéis sociais, comunicativos e pessoais; projeto discursivo e filiação a determinados pontos de vista. O *corpus* evidencia a manifestação emergente, nos textos dos alunos, de uma posição enunciativo-discursiva identitária. À medida que os alunos aprendem as normas sociais que regulam as práticas discursivas do campo, por meio da leitura e de análise dos gêneros formadores, eles começam a dialogar com os textos de formação, visando a assegurar sua autonomia discursiva. Esse diálogo reporta aos novos papéis de aluno de graduação, de estudioso da linguagem, de futuro professor ou agente social e militante de movimento social. (MATENCIO, 2004; 2005a; 2005b)

O instrumento de pesquisa tem, na pesquisa interpretativa crítica, instrumentos potenciais de formação. Nas narrativas pessoais, por exemplo, o processo de reconstituição de uma história pessoal da professora envolve também a reconstituição do contexto sócio-histórico da época da alfabetização, da escola, da rede de ensino, das condições de trabalho no magistério, do papel da escola, das concepções de leitura, que se articulam com a noção de identidade e de construção de si. As memórias narradas, as biografias e os memoriais apresentam-se como versões de suas trajetórias de leitura e como possibilidades de interpretação do passado, e podem ser consideradas, também, como forma de resistência em decorrência de um deslocamento para uma situação interacional em que narradores e ouvinte-pesquisador são submetidos a um processo de transformação. (GUEDES PINTO, 2005; GUEDES PINTO; BORGES DA SILVA, GOMES, 2008)

Também o diário de aprendizagem, utilizado na pesquisa a fim de analisar evidências de uma construção identitária profissional a partir de registros pessoais sobre práticas e eventos de letramento em sala de aula, pode ser orientado por perguntas que visam à conscientização dos processos envolvidos. A análise longitudinal da produção diarista

evidência que o diário funciona como um instrumento para a emergência, ordenação e organização das representações sobre o ser professor, provavelmente em decorrência do distanciamento viabilizado pela escrita sobre a vivência acadêmica (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). Além disso, a pesquisa mostrou que o projeto de letramento pode ser entendido como instrumento no interior de práticas formadoras, pois pode ser recontextualizado pelas demandas sociais da situação e favorece a participação e os reposicionamentos identitários do professor em formação inicial e continuada. (TINOCO, 2008; CUNHA, 2009)

Podemos concluir que a equipe de pesquisa obteve importantes resultados relacionados ao letramento do professor em contexto de trabalho, que podem contribuir para os cursos de formação de agentes de letramento. A produção de livros e artigos especializados e a realização de simpósios e seminários atestam esse fato que, no entanto, consideramos secundário à formação de novos pesquisadores e, decorrente disso, à formação e consolidação de novos grupos de pesquisadores que optaram por continuar fazendo pesquisa crítica sem abrir mão das responsabilidades ético-políticas do pesquisador que acredita na possibilidade de seu trabalho contribuir para a transformação da vida social.

Abstract

This paper presents the results of a FAPESP Thematic Project on the subject of literacy, called Teacher Education: retextualization activities and literacy practices that was partially developed under the umbrella of the Capes-Cofecub bilateral accord that is the theme of this volume, called The Teaching and learning of writing in professional education at the university level. From the part of the project where research objectives and interests coincided with the bilateral accord, we present the research context as well as the basic premises that guided both methodological and analytic options also discuss the research implications for the field of teacher education.

Key words: Literacy practices; Teacher education; Teaching learning

Referências

ARCHER, M. S. **Being human**: the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do**

professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português:** usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura:** 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, R. C. Jornal escolar: raio de ações, rede de significações. **Anais do SETA.** Campinas, v. 3, 2009. p. 848-857.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

HEATH, S. B. **Ways with words.** Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua:** letramento e representações. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, 2008. p. 409-424.

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, Maria Silvia Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.) **Linguística aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 273-298.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.) **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRRN, 2008. p.12-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M. S. C. **Linguagem e papéis sociais na infância.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MATENCIO, M. L. M. A leitura na formação e atuação do professor da educação

básica. In: MARI, Hugo *et al.* (Org.) **Ensaio sobre a leitura**. Belo Horizonte: CIPEL/PUC Minas, 2005.

MATENCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

MATENCIO, M. L. M. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. **Revista Estudos Linguísticos**. São Carlos, v. 35, p. 138-145, 2006a.

OLIVEIRA, E. M. T. **Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e a formação do professor**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

PINTO, A. L. G. Fragmentos de historias de lectura y escritura de profesoras-alfabetizadoras en la ciudad de Campinas, São Paulo, Brasil, en la contemporaneidad del Siglo XX. In: DE LA PEÑA, M. V. G. (Org.) **Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI**. Astúrias: Gijón, v. 1, 2005. p. 251-266.

PINTO, A. L. G.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

PINTO, A. L. G.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SANTOS, C. B. Ensinar não é empurrar o conteúdo de goela abaixo: a construção da definição de pedagogia progressista pelo alfabetizador em formação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 45, 2006. p. 135-145.

SANTOS, C. **Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Movimentos do sujeito na produção de sentidos: subjetivação e objetivação. **Revista Scripta**, v. 8, n. 16, 2. sem. 2005. p. 71-78.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005b. p. 245-266.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Textualização e produção de sentidos: movimentos do sujeito. In: **Revista Scripta**, n. 15. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

SILVA, S. B. B. A retextualização de conceitos linguísticos nos PCN. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, 2006.

SITO, L. **A emergência de um agente político e o uso da escrita**: um estudo sobre práticas de letramento num contexto de titulação quilombola. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/aegre/index.php?sccid=622&ctuid=21641>>. Acesso em: 2008.

SITO, L.; DE GRANDE, P. B. Letramento do professor: investigaciones desde una perspectiva sociocultural de la literacidad. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO, 5, 2009, Caracas. **Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura**. Caracas: Unesco, 2009.

SOARES, M. B. Sobre os PCN de língua portuguesa: algumas anotações. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (Org.) **Avaliação educacional e currículo**: inclusão e pluralidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

VALSECHI, M. C. **Desenredando os fios da teia**: análise de um curso de formação continuada no contexto do programa teia do saber. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2009.

VIANNA, C. A. D. **A formação continuada de professores e a educação à distância**: novas possibilidades. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais

Jane Quintiliano Guimarães Silva*
Maria de Lourdes Meirelles Matencio*

Resumo

Tributário da problemática segundo a qual os processos humanos e socio-culturais não são entidades separadas, mas, sim, integradas – e integradoras – na construção social do homem, este estudo propõe-se, à luz do instrumental metodológico redes de atividades, compreender a complexidade do fazer do professor – a sua formação identitária, as práticas discursivas de que participa, a interlocução com os discursos que circulam na esfera acadêmica e escolar, os modos de dizer e os do fazer científico e pedagógico.

Palavras-chave: Fazer do professor; Rede de atividades; Formação identitária.

O trabalho de investigação que aqui se apresenta, inscrito no campo aplicado dos estudos da linguagem, reflete sobre os debates que vêm se intensificando nas últimas décadas acerca dos processos de letramento e formação do professor, os quais salientam a importância de se considerar, nesse contexto, redes de atividades em que emergem os gêneros do discurso, assumem-se determinadas posições identitárias, constroem-se, transformam-se e circulam certas representações sociais e tematiza-se, no âmbito de eventos e de práticas, a produção de sentidos. Sob esse enfoque, discutem-se concepções, pressupostos e argumentos fundados na hipótese segundo a qual, para compreender e explicar o funcionamento das práticas de letramento e dos gêneros de discurso no espaço da formação inicial

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Este artigo foi concluído após o falecimento de minha amiga e colega de pesquisa Malu Matencio. Assumir, sozinha, a tarefa de dar a ele um acabamento final foi, para mim, um exercício experienciado na ausência, mas alimentado por um diálogo que o tempo não poderá apagar.

ou continuada de professores, deve-se tomá-los como um processo em curso, fomentado numa relação de interface entre o coletivo e o individual, cuja configuração, caracteristicamente plástica, resulta das ações do sujeito ancoradas em uma rede de atividades da esfera institucional em foco.

Redes de atividades, eventos e práticas, gêneros do discurso

Para compreender o trabalho do professor a partir de uma perspectiva que realce a sua atividade e as ações – ensinar, (re)planejar, avaliar(-se), (in)formar-se, dentre outras –, significadas numa ampla rede de atividades engendradas na esfera profissional, recorreremos às contribuições advindas das posições teóricas do grupo da Psicologia soviética, Vygotsky (1991) e Leontiev (1978; 1981; 1984), tendo em vista os aportes teórico, conceitual e metodológico acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, da mediação cultural do processo do conhecimento na atividade humana, que, nas últimas três décadas, vêm nutrindo investigações no campo dos estudos da linguagem, da psicologia e da pedagogia, cujos problemas de pesquisa estão implicados com a relação entre pensamento e linguagem; os processos internos da mente e da atividade humana concreta – sob o viés da ontogênese e da filogênese – e os processos de ensino e de aprendizagem e de formação sociocognitiva do indivíduo.

No que toca especificamente às questões da atividade de ensino e da formação crítica de professor – seja a inicial, seja aquela engendrada no mundo do trabalho –, os estudos da Psicologia soviética, a partir dos anos 80 do século passado, no âmbito do Brasil, são adotados para não só compreender sistematicamente tais problemáticas como também alicerçar, do ponto de vista do pedagógico e do didático, a atividade do professor – o formador ou em formação. Ou seja, os problemas de pesquisa que se colocam contemplam a ação e o papel mediador do professor na preparação dos alunos para pensar as ações, o papel do professor na construção do seu fazer profissional e as representações que possuem acerca de seu ofício. Impõe-se aí um deslocamento, considerando-se que as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar.

De fato, trata-se de um deslocamento ancorado na concepção de que o saber fazer do professor, seu fazer pedagógico – materializado nas (e pelas) tarefas didáticas de sala de aula – estão diretamente implicados com os modos de produção e circulação de saberes nas esferas em que ele atua, o que demanda considerar, igualmente, os modos de participação e inserção desse profissional nas práticas sociais, a partir dos papéis sociais e posições identitárias assumidos e das

ações/tarefas empreendidas. Em suma, a problematização do trabalho do professor opera com o pressuposto de que as ações podem encarnar múltiplos sentidos, sedimentarem em práticas sociais significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações interpessoais. Feitas essas considerações que intentam iluminar o lugar de onde pretendemos refletir sobre o objeto em estudo, na seção a seguir precisaremos o conceito de rede de atividades para categorizar o complexo processo da atividade do professor.

Rede de atividades: lendo conceitos

A noção de rede de atividades, no âmbito deste estudo, apresenta-se como um conceito nuclear construído a partir de contribuições advindas das posições teóricas do grupo soviético: Vygotsky (Psicologia histórico-cultural), Leontiev (Teoria da atividade) e Bakhtin (Gênero de discurso).

Relativamente ao termo rede – *network* –, entre as inúmeras significações que vêm sendo usadas em diferentes áreas do conhecimento e da tecnologia, ressalte-se que aqui rede é vista como uma grande metáfora, que evoca a ideia de um sistema complexo, cujos elos ou nós resultam de relações sociais, organizadas formalmente – ou não –, no âmbito das atividades humanas. Aos propósitos deste artigo, que busca paradigmas mais adequados para a análise da complexidade de elementos que integram o fazer do professor, serve a noção que concebe rede como um sistema que remete a circulações, a movimentos dos agentes e saberes construídos – artefatos materiais ou simbólicos. Nesse sentido, a rede de atividades não se restringe a um agente sozinho nem a uma única rede, não se reduz a uma simples soma de relações, e a sua forma exerce uma influência sobre cada relação (DEGENNE; FORSE, 1994; LAUTOR, 1997).

Nessa acepção, a rede de atividades é composta de séries heterogêneas de elementos – ações, agentes e artefatos materiais, semióticos – conectados, agenciados por aqueles que a tecem, no curso da(s) atividade(s), o que pode concorrer para eles redefinirem suas posições identitárias, (re)significar suas ações, papéis subjetivos. Dessa perspectiva, quando se pensa o trabalho do professor à luz da rede de atividades que o envolve, na esfera escolar/acadêmica, cumpre compreender que as atividades do professor não se restringem ao espaço da sala de aula, pois são reguladas por fatores tanto internos como externos a esse espaço. Tem-se aí um movimento marcadamente fundado numa relação de interface em que o singular, individual, pessoal se imbrica com o social, isto é, com as injunções históricas, políticas, éticas e culturais de um dado tempo, de uma dada sociedade.

Definida dessa forma, a perspectiva da rede de atividades, a nosso ver, nos permite, metodologicamente falando, integrar elementos diversos da práxis do professor – modos de agir e de produzir sentido – que promovam a superação das famigeradas polaridades entre biológico/natural e social, singularidade e universalidade, interno e externo, sujeito autônomo e assujeitado etc., as quais, nessa abordagem, são tratadas como constitutivas do objeto em estudo.

Sob o enfoque sociointeracionista, falar de rede de atividades pressupõe uma orientação metodológica que busca contemplar o funcionamento e o desenvolvimento de ações – eventos, tarefas, operações, procedimentos e posições – individuais e coletivas organizadas, social e historicamente, numa dada rede de atividade(s). Em nosso cotidiano, o trabalho, atividade fundamental do homem, traz, em sua organização, um conjunto de ações pessoais e coletivas que se imbricam, estabelecendo complexas cadeias de ações – materiais e mentais, simbólicas implicadas na própria atividade, como memória social e individual – por meio das quais se constroem redes de atividades. Essas ações podem relacionar-se, direta ou indiretamente, umas com as outras, por buscarem atingir a mesma meta ou fim, sejam metas ou fins complementares, sejam etapas de determinados processos sociais.

Obviamente, a atividade não se define ou se restringe ao domínio da prática profissional, fundada por um dado ofício. A noção encerra toda e qualquer atividade social – na nossa cultura, remete às práticas sociais, por exemplo, o jogo, a caça, o estudo, a aula, a dança, o telefonema, o debate, a entrevista, a consulta, a venda/a compra – que pressupõe a troca entre os sujeitos, a colaboração e negociação de atos e a intervenção do outro, o que exige a mobilização de um conjunto de ações – materiais e mentais/simbólicas –, para levar a cabo o motivo e a intenção ou intenções em foco.

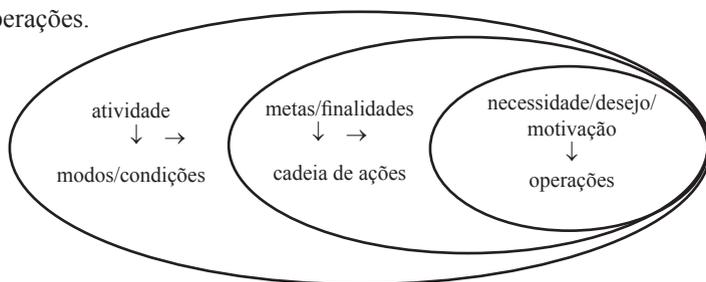
A noção de atividade guarda, na sua constituição conceitual, o viés ideológico engendrado no seio da tradição da filosofia marxista, segundo a qual é a atividade social – inclusive o trabalho – que distingue o ser social do ser natural, que confere ao ser humano a condição de ser histórico, social e cultural. Pela ação transformadora do homem sobre a natureza é que se unem homem e natureza, criando assim a cultura e a história humana. Resumidamente, nessa formulação, são esboçados pelo menos três aspectos que descrevem conceitualmente a noção de atividade: é dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência; é mediada por instrumentos – materiais ou semióticos –; é materializada em um produto social, ou seja, resulta em um produto social, artefato cultural – material ou simbólico –, no qual reflete e refrata tanto a ação do indivíduo como a do grupo

que empreende tal atividade. Nessa etapa, dá-se a objetivação da atividade e do pensamento do ser humano.

Importa, no momento, destacar que, no cenário da Psicologia soviética, a Teoria da atividade, fundada por Leontiev, considerada um desdobramento dos postulados básicos de Vygotsky, é um estudo cuja tarefa central é a investigação da estrutura da atividade e de sua interiorização. Focalizando a tese segundo a qual o que distingue o homem dos outros animais é a sua capacidade de formular e perseguir objetivos, de avaliá-los, de calibrá-los conforme os efeitos pretendidos, Leontiev preconiza, como princípio teórico, que, para toda atividade humana – forma de o homem relacionar-se com (e sobre) o mundo –, existe um motivo, determinado pela necessidade ou pelo desejo da pessoa que a realiza. A atividade humana possui uma estrutura hierárquica compreendida pela atividade propriamente dita, as ações e as operações. Nas palavras, ao autor:

o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. (...) os “componentes” essenciais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. Denominamos ação ao processo subordinado da representação que se relaciona diretamente ao resultado final pretendido, ou seja, ao processo subordinado a uma finalidade consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de finalidade se correlaciona com o conceito de ação. (LEONTIEV, 1978, p. 82)

O esquema a seguir intenta demonstrar os três níveis constitutivos da estrutura da atividade, assinalando a relação hierárquica que há entre eles: a cadeia de ações e as operações.



Esquema: Estrutura da atividade humana.

Fonte: Dados da pesquisa

Para descrever os níveis implicados na organização e funcionamento da atividade, recorreremos a um exemplo clássico da obra de Leontiev – a caçada

coletiva primitiva – que, didaticamente, nos explica o seguinte: quando um membro de um grupo realiza sua atividade de trabalho, isso é levado a efeito para que ele satisfaça uma de suas necessidades. O batedor, que toma parte em uma caçada coletiva, foi estimulado pela necessidade (motivo) de alimento ou pela de vestimenta – a pele do animal. Tendo como orientação tal(is) motivo(s) para a sua participação no processo – na rede –, qual(is) ação(ões) lhe(s) cabe(m) na atividade? Poderia ser afugentar um bando de animais e encaminhá-lo na direção de outros caçadores que aguardam a presa. Abatê-la e transformá-la em alimento para saciar a necessidade de um grupo podem ser consideradas, no curso da atividade, como outras ações que fechariam uma cadeia de ações presumíveis na atividade, para as quais se presume operações, isto é, modos de agir materiais ou semióticos.

Resumidamente, no resultado da atividade como um todo estão refletidas, de uma forma ou de outra, as ações de todos os partícipes da atividade, ainda que cada um deles, no curso do processo da atividade, tenha se envolvido apenas em uma das cenas, desempenhando uma tarefa específica e situada. Nesse sentido, falar de atividade implica concebê-la num quadro que contempla a complexa relação entre o homem e o espaço social em que a atividade é engendrada, ou seja, a prática social que a materializa, que a coloca em funcionamento, objetivamente falando. Indaga-se também que ação(ões) pode(m) ou deve(m) ser mobilizada(s), mediante operações – modos de levar a efeito as ações – empreendidas, uma vez que, como Leontiev assinala, uma mesma atividade humana pode ser realizada por meio de diferentes cadeias de ações, cujas operações podem ser empreendidas por meio de instrumentos adequados e/ou possíveis à atividade e/ou às práticas sociais do grupo.

Para ilustrar essa reflexão, seguindo de perto Leontiev, tomemos aqui a atividade de pesca, realizada para obter alimento, a qual é a mesma desde que o homem a significou como uma forma de atender a sua necessidade de saciar a fome. Mas as ações para desempenhar essa atividade podem ser diferentes, ou seja, as operações pensadas para levá-la a efeito podem variar em razão de uma série de fatores externos – sociohistóricos, culturais, regionais e locais/circunstanciais. Por exemplo, uma dada tribo indígena, para pegar o peixe, usa rede; outra, arco e flecha; outra, arpão; outra, as mãos. Algumas comem-no cru; outras assam-no. Em suma, o que se pretende, com Leontiev, é destacar que a atividade, em termos psíquicos, é a mesma, mas os modos de produção/realização/participação das pessoas e o uso de determinadas operações refletem as condições objetivas e materiais do grupo que a empreende, ou seja, a sua prática ganha tonalidade conforme as condições locais, específicas e situadas que cria. Toma-se como

ponto fundamental a ideia segundo a qual a atividade humana, resultado do desenvolvimento sociohistórico, é internalizada, apropriada pelo indivíduo, num processo inter e intrassubjetivo. Apropriam-se, reflexivamente, dos modos de “incorporação” da cultura, dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo. Nesse raciocínio, tem-se uma relação marcadamente intrínseca entre atividade e prática se se considera, como se ressaltou, que é no interior das práticas sociais que são atualizados os modelos ou esquemas das atividades humanas, os quais são sedimentados sociocognitivamente nas (e pelas) práticas sociais. Como construto psicológico, internalizamos e apropriamos da cultura, das práticas sociais – material semiótico a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A materialidade, a objetividade e a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais. Em suma, relativamente à problematização do trabalho do professor, opera-se com o pressuposto de que as suas ações podem encarnar múltiplos sentidos, sedimentar-se em práticas sociais significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações interpessoais.

Sobre esse aspecto, deve-se destacar que a seleção de uma dada ferramenta material – ou simbólica – que mediará as ações implica reconhecer, nesse procedimento e na própria ferramenta, os efeitos que ela pode promover.

Retomando, trata-se da capacidade de apropriação, pelo indivíduo, da atividade e dos instrumentos e modos de agir construídos. Conforme aponta Schneuwly (2004), em aberto diálogo com a Psicologia soviética:

Os instrumentos encontram-se entre os indivíduos com o qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – o objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos na situação. (...) O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. (...) Ele (o instrumento) define classe de ações possíveis, através da finalidade; (...) ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-24)

Isso implica, da parte do indivíduo, a capacidade de refletir acerca dos efeitos de sua ação na rede de atividades, portanto, dos efeitos do objetivo pretendido e do uso deste ou daquele instrumento. Dito de outro modo, os partícipes das práticas

sociais têm sobre elas as representações dos efeitos da atividade em questão, em relação ao nível coletivo e/ou em relação ao nível individual.

O agir do professor na rede de atividades: percursos e processos

Processos de socialização e formação identitária

Vivenciar processos de socialização em quaisquer esferas da atividade humana presume a construção de posicionamentos identitários da parte daqueles que integram o conjunto das atividades sociais. Os processos de socialização são contínuos e permanentes, na vida dos indivíduos, constituídos no seio das interações sociais. Em seu interior, instauram-se os chamados processos de subjetivação, esses reflexos de reformulações de papéis/funções sociais provocados pela inserção dos indivíduos em novas relações sociais para as quais se exige a assunção de outros/novos lugares, papéis e funções sociais. Para ilustrar, considere-se o fato de o indivíduo deixar de ser aluno quando torna-se apto para atuar na docência – virar professor.

Socializar-se é uma ação organizada na relação com o outro, por movimentos coordenados e/ou regulados por propósitos/intenções, saberes construídos coletivamente nas práticas sociais da esfera de atividade em pauta, portanto, no bojo de redes de atividades nas quais o indivíduo se integra. Socializar-se consiste em experienciar a práxis, engajar-se no fazer, na tarefa em questão, o que pode sugerir que não há plena consciência sobre o processo; nesse caso, reporta-se à chamada naturalização do social.

Importa, ainda, assinalar que socializar-se pressupõe, da parte do indivíduo, uma capacidade de refletir, de atribuir significado à sua ação em jogo e às dos demais partícipes da situação, às posições (inter)subjetivas implicadas no processo, isto é, na atividade. Essa, como dito, está contextualmente situada no quadro das relações sociais, a partir de elementos e parâmetros gerados de forma coletiva. Tal habilidade pode recobrir o trabalho tanto da compreensão acerca do funcionamento do processo de socialização como da intervenção no processo, isto é, nas ações e na sua transformação pelo(s) indivíduo(s).

Instala-se aí o chamado processo de metacognição e/ou objetivação (MORIN, 1999; VYGOTSKY, 1991; MATENCIO; SILVA, 2005). Trata-se de uma investida reflexiva do sujeito sobre si mesmo. Toma-se como objeto de reflexão o eu/*myself* e as suas próprias ações na rede de atividade(s) em que está engajado.

Resumidamente, quando se afirma que formar o professor é também socializá-

lo, pode-se assim ler: o processo de formação do professor é um processo de socialização que pressupõe necessariamente a sua inserção nas atividades do grupo, isto é, em redes de atividades da esfera social, por meio de ações que vão consolidando a sua pertença na comunidade – ou na rede – em questão. Isso implica, entre outros aspectos, a assunção de lugares sociais – delimitados institucionalmente –, a eleição de posições (inter)subjetivas nas trocas sociais engendradas na situação discursiva, bem como a mobilização e a apropriação de saberes – conhecimentos de referência e habilidades – engendrados naquela esfera e/ou por ela legitimados.

No fluxo desse raciocínio, não se pode ignorar, em relação ao agir do professor, que o processo de sua formação acadêmica é, essencialmente, um processo de aprendizagem que se dá em eventos de interação – presenciais ou não, síncronos ou não, dirigidos ou não, planejados ou não, entre dois ou mais sujeitos, tomando como referência o campo de estudo ou não, numa relação assimétrica ou não, em aula, seminário, conferência, estágio, leitura, escrita, ou avaliação etc. – que ganham materialidade em práticas sociais, subordinadas a padrões locais.

Não se pode, também, ignorar que, nesses eventos de interação, elaboram-se modelos sociocognitivos de referência para as ações de linguagem do sujeito nas atividades de coprodução de sentido, os quais se constituem em gêneros de discurso. (BAKHTIN, 2003)

Dado o que se disse antes, não se pode desconsiderar que tais eventos envolvem cadeias de ações – por exemplo, a um evento de leitura podem-se seguir eventos orais, em que se negociem sentidos acerca do que se leu, eventos em que se avalie o processo de aprendizagem – e, tampouco não se pode desconsiderar que tais ações se concretizam em redes de atividades e podem fomentar outras redes de atividades no âmbito das comunidades discursivas.

Em suma, nessa rede de atividades estão inscritos, materialmente falando, os eventos de escrita, de leitura, de análise e reflexão dos objetos de conhecimento que concorrem para a construção da competência profissional do professor – os saberes relativos ao dizer e ao fazer científico e pedagógico. Ora, são eventos que encarnam função e significação distintas conforme a rede de atividades atualizada, o que implica, da parte do participante, a assunção de papéis discursivos e posições identitárias que poderão regular o seu modo de agir – modos de dizer, modos de significar a situação em pauta.

Considere-se, para ilustrar, que, na produção de uma resenha crítica, na elaboração de um projeto de pesquisa, na leitura orientada, com anotações, de uma dada obra literária, na produção de um artigo científico, a pessoa encontra-se

imersa em redes de atividades que demandam dela e dos que nelas se inscrevem ações e operações reguladas por práticas discursivas do gênero em questão.

Avançando nesta exposição, importa dizer que as ações descritas podem-se apresentar como uma configuração possível de uma rede de atividades, no mundo acadêmico, em cuja tessitura inscrevem-se diferentes formas de atividades discursivas – gêneros de discurso da esfera acadêmica – atualizadas em eventos de escrita e/ou leitura, afigurando-se relevantes espaços e ferramentas que mediarão e, portanto, significarão a inserção do aluno nas práticas discursivas da esfera em questão, o que implica diretamente a inserção em redes de atividades da esfera acadêmica.

Sobre esse ponto nos parece importante frisar que as redes de atividades encarnam configurações cujos elos e/ou conexões abrem para um leque amplo de significações, podendo assim, potencialmente, levar para trajetórias diversas, relativamente ao processo de socialização do professor. Embora não sejam estáticas, conforme Levy (1993), as redes podem operar com configurações mais rígidas, nas quais os partícipes têm suas ações, lugares, posições e modos de agir circunscritos, em larga medida, a sistemas de sentidos/discursos – no caso as formações discursivas –, engendrados no bojo das esferas/campos de conhecimentos.

Ora, nessas condições, a inserção de uma pessoa em uma rede de atividades tecida nas (e pelas) práticas da esfera social em questão é fundada em processos dialógicos, intersubjetivos, os quais consistem em movimentos interdiscursivos, polifônicos e polissêmicos (cf. LIPNAK, 1992; ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004). Dessa perspectiva, considera-se que as redes de atividades podem interligar-se e sobrepor-se em vários pontos – elos. Isso implica dizer que a rede de atividades em que uma pessoa se encontra imersa articula-se com outras redes de atividades, nas quais se inscrevem outras pessoas, criando-se, assim, uma “multiplicidade de encaixes”, termo usado por Levy (1993) para descrever o princípio da heterogeneidade de nós e conexões na tecitura de redes.

O agir na ambiência escolar

As atividades realizadas pelo professor no espaço da escola são múltiplas, e uma atividade pode implicar outra(s), constituindo redes de atividades. Se as atividades, como assinalado, representam práticas sociais e se atualizam – cognitiva e materialmente – no seio delas, as atividades do professor dadas à observação devem ser vistas como práticas sociais – e discursivas –, organizadas

objetivamente na forma de eventos/episódios e reguladas por gêneros de discurso e/ou de atividades. Os espaços da atuação do professor na ambiência escolar são múltiplos, o seu fazer profissional não se limita às tarefas da sala de aula, como dito, fundadas no âmbito das práticas de ensino, muito embora isso seja o que concorre para marcar a especificidade de seu ofício, de seu agir.

Dito de outro modo, as atividades do professor se dão no bojo de processos complexos, imersas em um sistema de saberes e discursos cujos elos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente na esfera social em foco. A maioria delas tende a ser regulada, institucionalmente, pelo projeto político pedagógico da escola e/ou do curso, cujas orientações e concepções expressam – ou pressupõem – os modos e os meios de produção e circulação de saberes, de sentidos, de discursos na escola, o que se reflete nas formas de ensinar e de aprender, portanto, nos modos de agir do professor, na sua formação identitária (cf. ASSIS; SILVA, 2009).

Esse ponto nos parece importante para entender o funcionamento de uma rede de atividades, uma vez que o projeto pedagógico, visto como uma ferramenta, consiste em um eixo em torno (e por meio) do qual se organiza o trabalho da escola, se regulam as ações dos sujeitos nele envolvidos – comunidade escolar e as instâncias ligadas direta ou indiretamente a ela –, se constroem e/ou dimensionam os modos e os meios de produção de discurso/de saber na esfera escolar, ou seja, se reflete na organização do trabalho escolar, na proposição e implementação dos objetos de ensino, na construção metodológica e didática da aula – seleção dos objetos de ensino, formulação e aplicação dos materiais didáticos, construção e desenvolvimento dos eventos, de leitura, de escrita, atualizados nas diferentes formas de ação, tais como: anotações de aula, diários de leitura e de escrita, provas, relatórios de pesquisas, resenhas, resumos etc. Aí estão algumas das cadeias de ações e suas operações que constituem uma das redes de atividades da esfera escolar, a qual pode ser compreendida como um dos movimentos que formam a cultura escolar.

Ainda, procurando esboçar a complexidade de uma rede de atividades da ambiência escolar, pode-se, para efeito de ilustração, pensar brevemente em outros movimentos que assinalam a heterogeneidade discursiva que tece os fios da rede em questão. Destacam-se os processos de didatização de saberes científicos, empreendidos em diferentes instâncias educacionais, em níveis federal, estadual, municipal, cujos modos e meios de produção – e circulação – dos saberes a ensinar, saberes didáticos, se efetivam na forma de documentos de referência, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN –; Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN –; Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCENEM –;

Diretrizes para a formação inicial do professor para os cursos de licenciaturas; Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

Para encerrar essa descrição, vale assinalar que, no conjunto desses documentos – artefatos culturais –, os livros didáticos, no Brasil, nos últimos dez anos, sob a batuta da política do PNLD, concorrem para promover uma série de injunções no fazer pedagógico e didático do professor, regulando, em certa medida, os objetos e as formas de ensino, compreendendo, nesse contexto, mais um fator que mobiliza o funcionamento das redes de atividades do cotidiano escolar.

Cenas do agir na sala de aula: algumas ilustrações

Nesta seção, para efeito de ilustração, objetivamos examinar alguns dados coletados em situação de aula de uma disciplina, Estágio Supervisionado I, entre cujos objetos de ensino destaca-se a prática docente – a reflexão sobre o fazer pedagógico do professor.

Focalizar esse quadro, a nosso ver, demanda um olhar atento, na medida em que se busca compreender o agir do professor em formação em uma rede de atividades que envolve e constitui o seu processo de formação acadêmica e profissional. Nosso interesse, neste momento, é descrever cenas do agir desse professor que parecem revelar um movimento de assimetria – ou de dificuldade – em relação a ele mesmo, o sujeito, isto é, às suas ações na rede de atividades da esfera acadêmica que integra.

Frisando o que foi dito anteriormente, nessa investida prevê-se um deslocamento na medida em que se busca tratar da problemática da ação/do agir do professor em formação à luz da rede de atividades que o envolve, tendo em vista que nela está implicado um conjunto de agentes e artefatos – professores formadores, professores em formação, objetos de estudo, objetos de aprendizagem, ferramentas/instrumentos mediadores da atividade. Isso implica lidar com uma orientação, como já assinalado, segundo a qual as ações são consideradas numa relação de interface entre o individual e o social, na realização de atividades sociais.

Como se pressupõe, e aqui retomando, na atividade como um todo estão refletidas, de uma forma ou de outra, as ações de seus partícipes, ainda que cada um deles, no curso de seu desenvolvimento, tenha-se envolvido apenas com uma das ações, participando de apenas um dos elos da cadeia de ações previstas na rede de atividades, desempenhando uma tarefa específica e situada.

As cenas em exame são respostas a questionário sobre práticas de leitura

e escrita, na vida escolar e fora dela, dadas por duas alunas do Curso de Pedagogia. Para efeito de análise, ambas as cenas podem ilustrar assunção de um posicionamento por professores em formação, as quais, cada uma por seu turno, deixam entrever, pelo discurso que produzem, um engajamento bem distinto na atividade:

a) uma – Cena 1 – parece não implicar-se na atividade, isto é, não se vê ou não se assume como professora em formação relativamente à rede de atividades;

b) a outra – Cena 2 – oferece elementos em seu texto que expressam um movimento de pertença à rede de atividades engendrada e constitutiva da esfera acadêmica em questão.

Mapear e significar o agir do professor em formação, no interior de uma dada rede de atividades, implica apreender as ações – materiais e simbólicas – desse sujeito no seu cotidiano escolar, seja em eventos de escrita, de leitura, de discussão oral, de debate, em sala de aula, no campo de estágio. Passemos então à análise das cenas.

CENA 1

Pergunta: O espaço que a leitura e a escrita ocupam em sua vida é aquele que você gostaria que fosse? Produza um pequeno texto em que você discuta justamente a função da leitura e da produção de textos em sua vida.

Resposta: Apesar de ler muito eu gostaria de ter mais tempo, para a leitura na minha vida. Às vezes os textos que os professores da faculdade aplica só enche ‘a paciência’. Gosto de ler sem ser ‘obrigada’ o que eu escolho.

Em termos de reflexão sobre a rede de atividades engendradas no processo formativo e seus efeitos para a futura atuação profissional, pode destacar-se que a resposta da aluna indicia a assunção da posição de respondente – o que significaria, em relação à tarefa de preencher o questionário de pesquisa, o papel comunicativo de informante – que enuncia do lugar de aluno, isto é, de respondente que se coloca no papel social de um sujeito engajado em atividades escolares orientadas por um professor e visando à aprendizagem.

A resposta da aluna, entretanto, não traz indícios de que ela se projete na posição ou no papel de professor em formação, que, em breve, assumirá a tarefa de selecionar textos – objetos de ensino – que lhe parecerão adequados para a realização de determinadas tarefas que viabilizem a concretização do processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Mesmo que não se possa ter certeza de que a seleção de textos tenha sido

objeto de discussão entre ela e seus professores – o que seria desejável, na medida em que as razões do posicionamento de uma e outra poderiam ser negociadas –, o fato é que a aluna não aponta outra justificção além da de seu incômodo em relação aos textos lidos na faculdade como fruto de uma “obrigatoriedade”.

Essa cena, embora flagrada como um diminuto ponto na rede de atividades, ilustra a complexidade na imbricação de ações em eventos de interação nesse espaço – dos “muitos fios” que constituem a rede. Se é fato que o processo de formação é também processo de aprendizagem; se é fato, ainda, que um processo de aprendizagem guiada, nos termos de Rogoff (2001), pressupõe uma relativa cumplicidade, estabelecida na base de acordos entre professor e alunos, então a justificção que a aluna dá sobre as razões de os textos lidos encherem “a paciência” – do ponto de vista ilocucional, certamente uma “reclamação” –, aponta um descontentamento capaz de criar obstáculos à efetivação desse processo. Aponta, na cadeia das ações da rede, para um movimento que se remete, interdiscursivamente, a outras redes de atividades cujos sentidos põem à mostra valores, crenças e saberes que se distanciam, em grau maior ou menor, de uma formação identitária que se espera de um professor imerso na esfera da docência, ainda, que na condição de estagiário.

Passemos agora à Cena 2, em que se registra a resposta de outra informante do Curso de Pedagogia.

CENA 2

Reposta: Eu queria ter mais tempo para ler, principalmente leituras de livros literários, o que me agrada muito. Porém os textos e livros que somos obrigados a ler na universidade acabam tomando muito tempo, já que sua linguagem muitas vezes é bem complexa e necessita de recorrer a outras fontes como enciclopédia e dicionário.

Nesse excerto, vê-se que a justificção fornecida pela aluna, embora se refira também à obrigatoriedade, não se esgota nela e nem a indica como sendo o aspecto mais relevante em termos de um certo incômodo gerado pela seleção de leituras realizada pelo formador.

De fato, assim como no exemplo anterior, a aluna assume uma atitude responsiva ativa como aluna, mas vai além, projetando-se, a nosso ver, como professora em formação, na medida em que aponta como obstáculo para o desenvolvimento das atividades de leitura e, portanto, do processo de aprendizagem e do estabelecimento do acordo que o orienta, o fato de que “sua linguagem muitas vezes é bem complexa”.

E se a aluna, como professora em formação que é, não chega a identificar o que

seria, a nosso ver, a fonte efetiva de suas dificuldades – a terminologia técnica, proveniente, muitas vezes, no âmbito das Ciências Humanas, de paradigmas diversos –, já que aponta como estratégias a busca de “definições” encontradas em enciclopédias e dicionários, o fato é que assume uma posição responsiva ativa, regulada pelo lugar de onde fala, procurando questionar não propriamente a obrigatoriedade – o que é de se esperar que ocorra em processos de sistematização de saberes –, mas a seleção de textos, indicando ainda o tipo de obstáculo que a referida seleção pode provocar.

Nesse sentido, parece-nos, a aluna assume uma posição identitária de quem está implicada com a própria formação, engajada em uma rede de atividades que a constitui e que vai, posteriormente, vincular-se a outras tantas redes de atividades.

Resta saber se o professor formador identifica os diferentes posicionamentos dessas alunas na rede de atividades em que pretende engajá-las e, mais ainda, se consegue estabelecer com elas uma relação de escuta e de esclarecimento das razões pelas quais ele faz determinadas escolhas para a efetivação do processo formativo. O problema que se coloca é compreender o agir do professor em formação na rede de atividades que se constitui ao longo de seu processo de escolarização e, portanto, de socialização.

Resumidamente, em última análise, mostrar-se implicado, como sujeito partícipe, em uma rede de atividades e, aqui, particularmente, rede de atividades de formação de professor, é assumir-se como tal no fluxo das ações demandas por esse processo. Essa condição parece ser *sine qua nom* para refletir sobre as cenas aqui analisadas.

À guisa de conclusão

Os pressupostos e conceitos aqui trabalhados para fundamentar o que estamos tomando por rede de atividades advêm de várias correntes teóricas, de diferentes campos do saber, as quais abordam seus objetos de estudo a partir da metáfora rede, concebida como sistemas complexos, dotados de interfaces, em constante e permanente movência.

O interesse de apreender a complexidade do fazer do professor – a sua formação identitária, as práticas discursivas de que participa, a interlocução com os discursos que circulam na esfera acadêmica e escolar, os modos de dizer e do fazer científico e pedagógico – à luz das redes de atividades, situa-nos na necessidade de abrir interlocução com uma diversidade de vozes que possam contribuir, de forma sistemática, para a compreensão de tal(is) questões.

Nesses termos, concluindo, rede de atividades apresenta-se como um recorte

metodológico, tributário de uma problemática segundo a qual os processos humanos e socioculturais não são entidades separadas, mas, sim, integradas – e integradoras – na construção social do homem.

Abstract

According to the herein question, on which the human and socio-cultural processes are not separated entities, but integrated (integrators) in the construction of the human being, this study intends to provide as the instrumental of the methodology, activities networks, to understand the complexity of the teacher activities, and his/her identity the discursive practices on which they participate, as a speaker of the speeches that exist in the scholastic and academic world, the way of saying things and making scientific and pedagogical tasks.

Key words: Teacher activities; Network of activities; Social identity

Referências

- ASSIS, Juliana A.; SILVA, Jane Q. G. **Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna**: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? No prelo, a sair em novembro de 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- DEGENNE, Alain; FORSÉ, Michel. **Les réseaux sociaux**: une analyse structurale en sociologie. Paris: Armand Colin, 1994.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti *et al.* **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LEONTIEV, A.N. **Activité, conscience, personnalité**. Moscou: Éditions du Progrès, 1984.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J.V. (Org.) **The problem of activity in soviet psychology**. Armonk: M. E. Sharpe, 1981.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIPNAK, Jessica; STAMP, Jeffrey. **Networks, redes de conexão**: pessoas conectando-se com pessoas. São Paulo: Aquarela, 1992.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY .B.; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. *et al.* (Org.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Polyphonie linguistique: modalisation et discours rapporté dans les manuels scolaires de français

Françoise Boch*
Francis Grossmann*

Le travail du didacticien? Penser avec rigueur des concepts flous.
Michel Dabène

Résumé

Notre contribution porte sur la difficulté à didactiser une notion linguistique telle que l'énonciation dans les manuels. Comment présenter aux lecteurs potentiels – enseignants et élèves – un discours primaire intégrateur, autrement dit une forme de point de vue englobant, lorsqu'on a affaire à un domaine aussi mouvant que la linguistique énonciative? L'observation critique de 9 manuels scolaires de français – pour la classe de 3^{ème} –, et plus particulièrement des chapitres dédiés à la modalisation et au discours rapporté, nous conduit à envisager la prise en charge énonciative comme entrée privilégiée dans le traitement didactique de l'énonciation.

Mots-clés: Linguistic polyphony: modalities and reported speech in French textbooks

Ancré dans la problématique de ce numéro, le questionnement central de notre contribution porte sur la difficulté potentielle à construire et présenter dans les manuels de français un “discours primaire intégrateur”, autrement dit une forme de point de vue englobant visant à relier les savoirs enseignés, parfois perçus par les élèves comme disjoints ou cloisonnés. Le problème ne se pose donc pas tant ici au plan de la multiplicité des sources qu'à celui de l'hétérogénéité de certains objets de savoirs. Par conséquent, c'est la question de la sélection et du traitement didactique des notions théoriques abordées dans le manuel qui nous intéresse au

* Université Stendhal – Grenoble III

premier chef ici. Parmi les notions enseignées au collège, l'énonciation occupe une place de choix. Objet didactique récemment introduit dans les programmes du collège, domaine de recherche à peine plus ancien et encore peu stabilisé dans le champ de la linguistique, l'énonciation, d'un point de vue théorique, ne se laisse pas facilement appréhender, a fortiori quand il s'agit de la didactiser. En cela, elle représente un exemple particulièrement illustratif de la difficulté pour le concepteur de manuels – et par là même pour le lecteur, qu'il soit enseignant ou élève – d'opérer un tri dans les contenus – au-delà des entrées fournies par les IO – et de les mettre en cohérence de façon à donner un sens à leur apprentissage. Délicat en effet, pour ne pas dire impossible, de traiter didactiquement la linguistique énonciative dans sa globalité, tant ce champ aux frontières mouvantes recouvre de notions complexes ayant partie liée avec d'autres domaines eux-mêmes très vastes – temporalité, modalisation, argumentation, point de vue etc.

Plutôt que de mener une simple étude descriptive des manuels visant à renforcer négativement ces constats, nous avons pris le parti d'orienter nos observations sous un angle particulier: rendre un peu plus cohérente l'approche didactique de la linguistique énonciative requiert selon nous avant tout de problématiser la notion autour d'un axe fédérateur, si tant est que cela soit possible. Tel est en tout cas l'enjeu de cette contribution: comment définir, au plan didactique, une "porte d'entrée" à la problématique de l'énonciation, dont on sait qu'elle est caractérisée par une certaine hétérogénéité terminologique et définitoire, même si l'étiquette "énonciation" se veut fédératrice et homogénéisante?¹

Notre propos est donc de réfléchir à la cohérence du champ à trouver au plan didactique, et non pas de discuter de la pertinence de la focalisation actuelle sur l'énonciation et le discours à laquelle on assiste dans les Instructions Officielles; d'autres ont mené ce débat avant nous; on citera en particulier Christian Puech qui, replaçant dans une perspective historique l'évolution de la discipline français depuis la linguistique structurale, dégage des facteurs explicatifs à la place croissante occupée par l'énonciation et le discours dans la didactique du français. Sa réflexion nous conduit à relativiser toute critique radicale consistant à jeter le bébé énonciatif avec l'eau – certes un peu trouble – du bain: après tout, nous dit-il, "est-on sûr que la grammaire de phrase, la morphosyntaxe, présentent des savoirs infiniment mieux déterminés et plus définitivement acquis que ce qui concerne l'énonciation et les discours?". Rien n'est moins sûr, et quand bien même, cela signifierait alors "que les IO ne sont pas ou plus une simple et prudente chambre

1 - Avec l'énonciation, "on est passé d'une conception plurielle revêtant différents noms à un nom unique désignant une conception toujours plurielle" (DELASALLE *apud* PUECH, 1999, p. 56)

d'écho des développements du savoir, mais une tentative de problématisation – même très imparfaite, incomplète et partiellement inopérante – de la socialisation des savoirs sur la langue” (PUECH, 1999, p. 59). Nous saisissons à notre tour cette forme d'invitation à la discussion en nous interrogeant ici sur la possibilité de produire un discours didactique d'auteur permettant d'assurer à la notion d'énonciation une certaine cohérence, nécessaire à son appropriation par l'élève.

Quelques jalons antérieurs

L'introduction des notions issues de l'énonciation dans le cadre des programmes de français, et donc dans les manuels, à l'école et au collège, a fait l'objet de nombreux débats, dont témoignent plusieurs publications ces dernières années. Le numéro 128 du **Français Aujourd'hui**, paru en 1999, présente un dossier intéressant sur l'intégration des théories de l'énonciation dans la didactique du français, en réaction aux programmes de 1998. Une des questions qui revient, de différentes façons, sous la plume des auteurs, est celle de la difficulté que pose la présentation de notions souvent très abstraites. L'article de Dominique Maingueneau par exemple, qui prend appui sur l'analyse de manuels de 6^{ème} et 5^{ème}, signale la difficulté que peut poser la compréhension de la notion de déictique aux jeunes élèves. L'opposition énoncé ancré vs énoncé coupé de la situation d'énonciation en particulier lui paraît délicate: “dans deux jours” et “deux jours après” par exemple réfèrent tous deux à un moment détaché de la situation d'énonciation. L'élève doit donc comprendre que

c'est la nature du repère temporel qui est ici pertinent, et non le moment... Or, pour comprendre que la même durée (deux jours après un repère) puisse être marquée par deux indicateurs distincts uniquement parce que leur point de repère n'entretient pas la même relation avec l'acte d'énonciation, l'élève doit accéder à un niveau d'abstraction relativement élevé. (MAINGUENEAU, 1999, p. 25)

Autre critique récurrente: on souligne souvent les glissements opérés par rapport aux théories de l'énonciation. Dans un numéro des **Carnets du Cediscor** paru en 1996, Frédérique Sitri et Sandrine Reboul notent par exemple un déplacement de la perspective énonciative vers une perspective textuelle: l'effacement de la double dénomination discours/histoire – énonciation historique vs énonciation de discours – au profit de discours/narration – on trouve aussi discours/récit – peut en effet être interprété comme un déplacement de l'énonciatif au textuel. L'énonciation n'est

pas conçue comme un système cohérent, articulé, permettant la conversion de la langue en discours. En fait, le recours aux notions énonciatives permet essentiellement de proposer une typologie des textes.

Une remarque du même ordre est faite par Josyane Boutet, à propos des Instructions Officielles et du document d'accompagnement des classes de 6^{ème}, dans le numéro déjà cité du **Français Aujourd'hui**. Selon elle, la manière dont est didactisée la notion de discours/histoire de Benveniste, en discours/récit aboutirait à effacer la notion d'énonciation historique qui est sémantique et référentielle au profit d'une conception purement textuelle et générique, les choses étant compliquées encore par le fait que les "récits" demandés aux élèves appartiennent souvent au discours, dès lors qu'il s'agit de récits à la première personne. L'auteur conclut, de manière un peu radicale, en insistant sur le préjudice porté par la "subordination affichée de l'étude de la langue par rapport aux organisations textuelles" qui aboutirait à "marginaliser encore plus les élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires fondamentaux". Abstraites et difficiles à didactiser, les notions issues des théories de l'énonciation se verraient donc vulgarisées de telle sorte qu'elles perdent tout sens: la définition de l'énonciation est ainsi souvent rabattue sur celle de la communication, et définie comme un acte de communication effectué dans un certain "contexte", en raison de l'unification "naïve" dénoncée par F. Sitri et Sandrine Reboul (1996) des paradigmes issus de Benveniste et de Jakobson. A l'inverse, on constate que certaines notions traditionnellement traitées en grammaire, comme celles des styles – ou discours – directs et indirects, semblent relativement peu affectées par la perspective énonciative nouvellement introduite, alors même qu'elles se prêteraient à cette intégration: on insiste sur les "transformations" – pronoms personnels, temps, adverbes – auxquelles donnent lieu le "passage" du Discours Direct au Discours Indirect mais on ne se place pas dans la perspective des reformulations que peut opérer l'énonciateur de son discours, ni de ce qu'implique pour lui l'utilisation des différents "styles".

En conclusion sur ce point, on peut souligner que les principales critiques formulées, sans doute justifiées, tiennent aussi pour partie à l'hétérogénéité même des théories, mais aussi des objets de l'énonciation. On peut en effet, en caricaturant, dégager deux niveaux d'appréhension de cette notion. Le premier consiste à la décrire comme un système de repérage référentiel² ou encore d'un "système de coordonnées abstraites associées à toute production verbale" (MAINGUENEAU, 2002, p. 229), système qui relève d'opérations liées à l'acte

2 - C'est par exemple le parti pris d'un Antoine Culioli, pour qui "énoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeur référentielles, bref un système de repérage". (CULIOLI, 1999, p. 49)

même d'énonciation – d'où le caractère emblématique que revêt, dans les manuels, la "situation d'énonciation". Le second consiste à mettre en avant la manière dont l'énoncé, produit de l'acte d'énonciation, porte inévitablement la marque de son énonciateur, traduisant ce que l'on nomme parfois, d'un terme que nous jugeons peu heureux – voir supra –, sa "subjectivité". On définit par là tout à la fois l'expressivité du sujet et la dimension argumentative – le "point de vue" qu'il émet –, dimension que l'on traite parfois à travers la notion de "sujet modal". Bien entendu, dans les faits, les choses se présentent de manière beaucoup plus complexe, et de nombreuses passerelles existent entre l'énonciation vue comme système de repérage référentiel et l'énonciation dans ses dimensions expressives et modales³, mais il nous semble qu'il y a intérêt, lorsqu'on se situe au plan didactique, à bien clarifier ces deux niveaux d'appréhension.

Un deuxième aspect à souligner concerne plus directement la démarche elle-même qui peut être mise en œuvre: d'un point de vue linguistique, il est en effet possible de réinventer une "grammaire des catégories" énonciatives, en classant et listant par exemple les différents types de modalisateurs, ou bien on peut envisager de réfléchir sur les différents types "d'opérations énonciatives" – constituant une "grammaire des opérations" – effectuées par le sujet, opérations dont on trouve effectivement des traces linguistiques dans l'énoncé. Il n'y a pas lieu d'exagérer cette opposition, qui dans la réalité de l'observation empirique est plutôt un va et vient entre deux pôles. Il nous semble cependant, que lorsqu'on se situe sur un plan didactique, le deuxième parti est plus justifié, en ce qu'il permet de finaliser davantage l'apprentissage⁴. En effet, comme le remarque Marie-Laure Elalouf: "(...) les élèves rencontrent toutes sortes de difficulté à inscrire dans leur texte leur subjectivité et la parole des autres, difficultés que l'approche encore trop taxinomique des manuels n'aide guère à résoudre (ils donnent des listes d'indices mais peu de principes de fonctionnement)". (ELALOUF, 1996, p. 121)

L'objet de l'étude est donc à la fois de vérifier si ce constat reste d'actualité, dans la nouvelle génération de manuels de 3^{ème}, et s'il est possible de proposer quelques uns de ces "principes de fonctionnement" qui rendraient plus opératoires les notions énonciatives, en assumant un point de vue d'auteur, ce qui implique le fait d'effectuer un tri en fonction d'objectifs didactiques clairement circonscrits.

3 - Un exemple parmi beaucoup d'autres: la question du lien entre adjectifs démonstratifs et point de vue traitée par Kleiber (2003). Voir aussi la manière dont Culioli (1973) théorise la notion de co-énonciation.

4 - Et il est, par ailleurs, mieux compatible avec une perspective développementale.

Aspects méthodologiques

L'analyse s'appuie sur l'observation d'un corpus de 9 manuels de français de 3^{ème} publiés en 2003⁵. Pour chacun des manuels, nous avons relevé les différentes façons de théoriser l'énonciation à travers les définitions qui en étaient données. Ce premier tour d'horizon (cf. point 3), nous a permis également de cerner les traces – ou l'absence de traces – de mise en correspondance des notions, en particulier celles de “situation d'énonciation”, “modalisation” et “discours rapporté”, notions qui traversent l'ensemble des manuels et qui figurent explicitement dans les IO. Le traitement didactique des deux notions de modalisation (cf. point 4) et de discours rapporté (cf. point 5) ont fait ensuite l'objet d'une analyse critique visant à mettre à jour certains pièges nuisant à la cohérence dans la présentation de ces notions aux élèves.

Une approche de l'énonciation par la deixis⁶

Un premier constat s'impose à l'analyse globale des manuels: du fait sans doute de sa complexité théorique et de son caractère trop englobant, déjà soulignés, l'énonciation ne fait généralement pas l'objet d'une présentation en tant que telle. Elle est parfois définie de manière assez abstraite en quelques mots dans les aide-mémoires ou glossaires: “l'énonciation, c'est la mise en œuvre du langage, le fait de réaliser un énoncé” (CADET, *et al.*, 1999, p. 325). “Enonciation: production d'un énoncé” (FIX-COMBE, 2003, p. 326). Le plus souvent cependant, la notion apparaît dans le chapitre consacré à la situation d'énonciation⁷, elle-même décrite, conformément aux IO, à partir de l'opposition binaire déjà évoquée: énoncé ancré, énoncé coupé, à laquelle on intègre en classe de 3^{ème} l'énoncé mixte – combinant les deux systèmes –, trilogie travaillée à partir du repérage des marques supposées caractériser

5 - COLMEZ (2003); FIX-COMBE (2003); PELET *et al.* (2003); POTELET (2003).

6 - Nous utilisons ici le terme “deixis” au sens large, incluant, outre la deixis spatio-temporelle, la deixis personnelle.

7 - Cette approche très théorique de la situation d'énonciation, soumise à peu de variation entre les manuels, donne lieu parfois à une ambiguïté de la notion, interprétée soit comme un système de repérage formel, soit, dans un effort sans doute de simplification didactique, comme proche de la situation de communication. L'emploi de “contexte” cristallise selon nous cette ambiguïté, observable dans l'extrait suivant: “Etudier l'énonciation, c'est reconstruire le contexte dans lequel un énoncé a été produit. Ainsi, la phrase: ‘je veux que tu viennes tout de suite’ n'a de sens que si le lecteur sait qui sont ‘je, tu’, le lieu et qui désigne ‘ici’ et le moment auquel correspond tout de suite. L'ensemble de ces informations constitue le contexte de l'énoncé, ce que l'on nomme la situation d'énonciation”. (FIZE-DENEU *et al.*, 2003, p. 32)

chaque plan énonciatif. L'entrée dans l'énonciation se fait donc le plus souvent par la deixis; or, on l'a dit, la complexité du système énonciatif interdit toute répartition exclusive d'un système de marques stables pour catégoriser un énoncé "ancré" ou "coupé" de la situation d'énonciation. De ce fait, ces activités de repérage paraissent insatisfaisantes.⁸

Notre deuxième constat est conforme à notre intuition: les notions de modalisation et de discours rapporté ne sont que très allusivement – quand elles le sont – mises en perspective avec la notion d'énonciation. Pour le discours rapporté, le lien passe le plus souvent par le métalangage: les pronoms de première et deuxième personne (évoqués dans le passage traitant des "paroles rapportées") sont par exemple désignés en tant qu' "indices d'énonciation"⁹ (CADET, *et al*, 1999; COLMEZ, 2003). L'opposition ancré/coupé est également mentionnée dans le chapitre sur le discours rapporté, à propos des marques de personne, de lieu et de temps (MORIZE-TOUSSAIN *et al*, 2003, p. 22) ou du discours direct (BENSSON *et al*, 2003, p. 370). Quant à la notion de modalisation, les relations qu'elle entretient avec l'énonciation sont encore plus incertaines¹⁰, même si certains sommaires la font figurer, avec d'autres notions, sous un même chapeau intitulé "l'énoncé" (POTELET, 2003) ou "Discours et énonciation" (COLMEZ, 2003). Force est de constater que ces regroupements – d'ailleurs hétérogènes suivant les manuels – ne sont que de façade; en tout état de cause, ils ne donnent pas lieu à une présentation unifiante du domaine justifiant ces choix.

Cette analyse renforce notre hypothèse, consistant à accorder plus de crédit à une approche de l'énonciation fondée davantage sur les opérations. L'idée est donc d'intégrer plus naturellement – c'est-à-dire plus logiquement – dans le discours didactique d'autres notions constitutives du champ de l'énonciation, telles que la modalisation et le discours rapporté. Au-delà du gain de sens apporté à l'apprentissage de ces notions, une démarche plus cohérente revêtirait également un autre intérêt, celui d'éviter quelques pièges dont nous rendons compte ci-dessous.

8 - Cf. l'analyse critique des problèmes posés aux élèves par la reconnaissance des embrayeurs dans les énoncés dans l'article de Dominique Mangueneau, déjà cité, qui conclut en ses termes: "On imagine le dilemme dans lequel se trouvent les rédacteurs de manuels: ils ne peuvent donner des critères de reconnaissance valides, de peur d'être inintelligibles. Mais ils voudraient quand même produire des caractérisations qui aient quelque validité empirique." (MAINGUENEAU, 1999, p. 26)

9 - Le terme de "déictique", sans doute jugé trop technique, est souvent remplacé dans les manuels par celui "d'indice d'énonciation".

10 - Quand elles existent, elles se situent là encore au plan terminologique, par exemple en usant des termes "énonciateur" et "énoncé": "on parle de modalisation quand l'énonciateur utilise dans son énoncé des procédés qui traduisent sa présence et son jugement". (POTELET, 2003, p. 326)

La modalisation – le couple piège de l’objectivité/subjectivité

L’approche de la modalisation dans les manuels met au jour la difficulté à cerner la notion et à en proposer une définition claire et utile pour les élèves. Marie-Laure Elalouf et Michèle Kerinec (1999) avaient déjà bien identifié en quoi la modalisation pose problème dans le cadre de l’enseignement; la variabilité à l’œuvre dans la définition qu’en donnent les ouvrages de référence serait l’une des raisons du caractère insaisissable de la notion, plus ou moins extensible. Si on l’entend classiquement, et c’est le cas dans les manuels, comme le processus par lequel le sujet de l’énonciation manifeste son attitude à l’égard de son discours, alors la modalisation – synonyme de subjectivité¹¹ – est partout: “la présence de l’énonciateur est consubstantielle à l’énoncé” (ELALOUF; KERINEC, 1999, p. 100). On ne peut alors s’étonner des listes démesurées soumises à une forte variabilité dans les manuels des marques de modalisation¹², auxquelles on va tenter de sensibiliser l’élève. Le problème, bien sûr, est que l’entreprise est sans fin, et que les marques appartiennent à des plans divers. Citons par exemple Nathan, qui propose l’inventaire suivant: “Pronom personnel, formules particulières (pour moi, d’après les scientifiques, etc.), verbes (croire, estimer, prétendre, etc.), adverbes (probablement, etc.), conditionnel, choix du lexique (termes dévalorisants ou valorisants) niveau de langue, comparaison et métaphore”, ou encore Didier, qui envisage de façon très large les marques exprimant l’appréciation subjective, incluant le “jugement esthétique”. Dans l’exemple: “c’est là une île très verte, plate et fertile”, les adjectifs “verte” ou “plate” sont considérés comme des marqueurs de subjectivité. Avec une telle analyse, on peut craindre que les élèves se noient dans ces marques et ne discernent plus celles qui leur seraient réellement utiles en production.¹³

Au-delà du problème de marquage de la modalisation, la notion même de subjectivité, et son supposé corollaire celle d’objectivité, nous semble impliquer une confusion faisant obstacle à la démarche d’appropriation par les élèves des outils de la modalisation.

Dans son opposition à “subjectif”, un énoncé “objectif” est assimilé à “neutre”. Ainsi, en listant “les marques plus ou moins visibles de la subjectivité de celui qui

11 - “Un énoncé comporte des marques plus ou moins visibles de la subjectivité de celui qui parle, c’est à dire des sentiments ou des jugements de valeurs, positifs ou négatifs, qu’il exprime” (CADET, et al, 1999).

12 - Listes inspirées de la linguistique pragmatique et en particulier de l’ouvrage de référence de Kerbrat-Orrechianni (1980).

13 - On peut supposer que l’élève n’aura pas de difficulté à utiliser “vert” ou “plat”, mais aura peut-être plus de mal à mobiliser des marqueurs d’atténuation par exemple, tels que “probablement” ou des verbes épistémiques.

parle, c'est-à-dire des sentiments ou des jugements de valeur, positifs ou négatifs qu'il remarque", l'un des manuels signale que "lorsque ces marques sont effacées, l'énoncé est neutre, plus objectif" (CADET, *et al*, 1999, p. 332). Même approche dans un autre manuel, où l'on précise à propos des "marques de jugement dans les énoncés", qu' "un énoncé, une information peuvent être neutres, c'est-à-dire se vouloir objectifs" tandis que d'autres "comportent une prise de position de l'énonciateur qui exprime son opinion ou ses sentiments" (COLMEZ, 2003, p. 276). Ailleurs encore, dans un chapitre intitulé "exprimer son jugement personnel", on indique "qu'un journaliste recherche parfois la neutralité par rapport aux informations qu'il transmet (...). L'article présente les faits de façon objective". Mais "la plupart du temps", les journalistes "commentent les faits". "On dit alors que l'article présente les faits de façon subjective" (MORIZE-TOUSSAIN *et al*, 2003, p. 178). Enfin, dernier exemple de manuel parmi d'autres, on trouve dans le glossaire, à l'entrée 'objectivité', la définition suivante: "'effort de neutralité' dans un texte qui ne contient aucun indice de la présence ou du jugement du narrateur" (FIX-COMBE, 2003, p. 327).

Cette assimilation généralisée du concept de neutralité à celui d'objectivité pose problème. L'étymologie de "neutre" est de ce point de vue éclairante – Petit Robert: "neuter" en latin renvoie à l'idée d'une absence de prise de position: ni l'un, ni l'autre. "Objectif" en revanche vient de "objectivus/objectum" – objet. Dans le langage médical, les symptômes, signes objectifs, sont ceux que le médecin peut constater – opposés à ceux, dits "subjectifs", que seul le malade perçoit. Autrement dit, est "objective" toute personne dont les jugements ne sont altérés par aucune préférence d'ordre personnel – toujours d'après le Robert.

Pour nous resituer dans la problématique de la modalisation, un énoncé "neutre" – si tant est que la catégorie existe – se définit par une absence de prise de position du locuteur – ou de point de vue, dans le sens argumentatif du terme –; un énoncé "objectif" quant à lui peut comporter des traces du point de vue pris en charge par le locuteur. La distinction entre neutralité et objectivité nous paraît fondamentale quand on traite de la modalisation, et aisément assimilable par les élèves¹⁴: associée à la notion de genre, elle permet de renverser l'approche de la notion, en l'envisageant non plus à partir des marques – approche dont on a évoqué les risques potentiels de noyade dans la profusion et la confusion des plans d'analyse – mais à partir des opérations énonciatives, dont on fait l'hypothèse

14 - Sur un terrain de football, un arbitre est précisément défini comme celui qui prend position – c'est là même le sens d'arbitrer; un arbitre neutre serait un non sens! – et l'arbitre est d'autant mieux considéré qu'il sanctionne les joueurs avec le plus d'objectivité possible, c'est-à-dire de façon rationnelle, faisant appel à son jugement et non à ses affects.

qu'elles supportent davantage de sens et sont plus utiles à l'activité d'interprétation ou de production de textes. Il ne s'agit pas de négliger l'analyse des marques, indispensable à l'enrichissement de la palette linguistique des élèves, mais de procéder ainsi à une démarche didactique autorisant une sélection réfléchie de ces outils. Ainsi, dans le cadre du discours argumentatif, lorsque les élèves sont appelés à construire – ou identifier dans un texte – un point de vue, on peut les inviter à puiser dans les outils linguistiques s'inscrivant sur l'axe de la certitude – voir par exemple le tableau exemplifié chez Hâtier Education, où l'on répertorie des marques indiquant le degré d'assurance du locuteur. La notion d'effacement énonciatif prend ici tout son sens: il s'agit de défendre un point de vue – et donc, encore une fois, de sortir de la neutralité – tout en centrant le discours sur son objet, et non sur soi. Formulé plus simplement, il s'agit de transmettre l'idée que donner son avis sur une question en construisant des arguments n'est pas la même chose qu'exprimer ses sentiments et émotions.

Parallèlement, dans le cadre d'une séquence sur la description, il peut être intéressant de mobiliser la modalité axiologique – allant du favorable au défavorable par exemple, ainsi que le propose Hâtier –, ou les modalités appréciatives – chez Belin Grammaire – selon la terminologie employée. Il ne s'agit plus de viser l'objectivation constitutive du discours argumentatif, mais de jouer sur le plan des affects, en les donnant – ou pas, ou plus ou moins – à voir. Dans ce cas précis, on comprend mieux comment “neutre” et “objectif” peuvent s'amalgamer. Ainsi, “objectif” est défini dans un glossaire de manuel comme ce “qui est exact, conforme à la réalité et qui ne reflète en aucun cas le point de vue de celui qui s'exprime. Antonyme de subjectif”. De la même façon, “subjectif” est ainsi caractérisé: “qui reflète les pensées, les sentiments de celui qui parle ou qui écrit. Une description ou un portrait peuvent être objectifs ou subjectifs. Par exemple, un portrait peut refléter la tendresse, l'admiration ou au contraire la haine, le mépris que l'on éprouve pour quelqu'un.” (COLMEZ, 2003, p. 395). Ici, la subjectivité est exclusivement reliée aux affects, qui viendraient fausser la réalité “vraie”. Le “point de vue” est assimilé à “sentiments”, et non à “prise de position”. On touche sans doute ici à la source de la confusion entre neutralité et objectivité. L'assimilation entre “neutre” et “objectif” – qui fonctionne à peu près pour le texte descriptif – semble s'être généralisée à tous les textes – tous genres confondus –, dont le texte argumentatif. Ainsi, dans la description, les marques de “subjectivité” servent à exprimer le ressenti du locuteur – et leur absence caractériserait un énoncé “neutre” ou “objectif”. Dans l'argumentation en revanche, ces marques dites également de “subjectivité” – pourtant d'une toute

autre nature – traduisent au contraire une relation de mise à distance du locuteur avec son objet – et leur absence caractériserait un énoncé en aucun cas neutre, et qui pourrait même être qualifié de “subjectif”¹⁵. Dans ce dernier cas où il s’agit de construire un point de vue, ces marques servent – au lieu de s’opposer – à l’objectivité au sens argumentatif du terme.

Afin d’éviter d’embrouiller les élèves avec ces contradictions inhérentes à la terminologie adoptée, il nous semble préférable de ne pas recourir au concept trop englobant de “marques de subjectivité”, grand sac fourre-tout qui renvoie à des traces aux fonctions parfois opposées, et de parler plutôt de “traces énonciatives”, en distinguant celles servant la modalisation et celles permettant l’expression des affects.

Le discours rapporté: vers une conception polyphonique?

La présentation des “paroles rapportées” – c’est l’expression, un peu réductrice, que l’on retrouve à présent souvent dans les manuels – subit peu de modifications par rapport à la période antérieure. On note cependant quelques acquis indiscutables, comme des tentatives, encore isolées, de mettre en évidence les différentes fonctions du DR. Belin – Grammaire – par exemple signale que la citation permet de “donner davantage d’autorité” ou bien de “montrer qu’on n’adhère pas aux propos cités”: “En citant un autre locuteur, on ne se présente pas comme responsable de ce qui est rapporté. Cela permet, selon les cas, de donner davantage d’autorité aux propos cités, ou au contraire, de montrer”. (FIX-COMBE, 2003, p.101).

En revanche, sur la question du statut ontologique du DR, on se trouve dans une situation encore incertaine et variable suivant les manuels, une majorité s’en tenant à la vulgate selon laquelle: “[le DD] transcrit un dialogue tel qu’il a été prononcé. Les paroles peuvent être rapportées entre guillemets et les changements de locuteurs marqués par un titre. L’authenticité du discours est ainsi préservée”. (COLMEZ, 2003, p. 351)

Belin, là encore se distingue en adoptant une position plus proche des conceptions énonciatives: “Au style direct, le locuteur présente les paroles qu’il cite, comme si elle étaient authentiques, même si ces paroles n’ont pas été effectivement prononcées” (FIX-COMBE, 2003, p. 102).

15 - Ainsi, dans un article de recherche, un énoncé caricatural tel que “Seule la linguistique de corpus appartient au champ de la linguistique”, dépourvue a priori de “marques de subjectivité”, nous semble bien plus “subjectif” – et donc peu crédible tel quel – que l’énoncé suivant, qui en est truffé: “on peut se demander dans quelle mesure la linguistique de corpus serait la seule à appartenir au champ de la linguistique”.

Malgré l'introduction, pertinente, dans certains manuels des "pensées rapportées" – Hâtier consacre une leçon aux "paroles et pensées rapportées" –, l'intégration du discours rapporté dans une conception plus globale, polyphonique, reste embryonnaire. On ne prend pas en compte les énoncés en "selon X", "d'après Z" – "modalisation en discours second" de Authier-Revuz –, pourtant essentielles pour marquer un point de vue, dans certains genres d'écrits. Bien entendu, il n'est sans doute pas utile, à ce niveau, de proposer un inventaire organisé de toutes les formes de mentions ni d'intégrer le "discours direct libre", comme le suggère encore Authier-Revuz. L'objectif serait plutôt, selon nous, de doter les élèves d'un cadre interprétatif cohérent, qui puisse s'enrichir sur le long terme, et qui leur permettent de comprendre à quoi correspondent les différentes manières de prendre en compte le discours d'autrui. Or, dans l'ensemble, on ne voit guère cette volonté de poser une grille interprétative. On retrouve ainsi, dans les manuels, posée comme une évidence, la trilogie classique DD/DI/DIL, à quoi s'ajoute désormais le "récit de paroles" qui correspond au discours narrativisé. Cette introduction peut sembler une ouverture intéressante, mais son ajout reste peu finalisé. Bordas, par exemple¹⁶, signale dans un encadré – "Ce qu'il faut savoir": "Il y a quatre manières de rapporter des paroles dans un récit." (COLMEZ, 2003, p. 351)

Moins que la forme doxique, sans doute inévitable dans le genre du manuel scolaire, ce que l'on peut regretter, c'est que ne soient pas davantage caractérisées les finalités principales du discours rapporté; or celles-ci peuvent se structurer aisément (AUTHIER-REVUZ, 1992, 1993) autour de l'opposition "montrer" vs "reformuler", qui ont des implications fortes au plan énonciatif, en terme de prise en charge de l'énoncé. Montrer l'énonciation prêtée à autrui, principalement grâce au discours direct, ou la reformuler, au moyen des différentes sortes de discours indirect, oriente en effet l'usage même qu'on peut faire de ces procédés au sein des différents genres de discours. Mettre l'accent sur cette opposition fondamentale permettrait également de faire le lien avec d'autres notions telles que la modalisation qui rend compte du degré de prise en charge énonciative. Sans cet effort, l'introduction du discours narrativisé représente en définitive un simple ajout aux trois "styles", postulés en dehors de la logique énonciative qui les justifie.

Notons enfin que, de manière générale, la plupart des exercices proposés restent des exercices de transformation d'un "style" à l'autre, certes utiles mais peu finalisés. Tout se passe donc comme si l'étude du discours direct au collège avait commencé à intégrer la problématique énonciative, mais que, faute d'un axe clair permettant de lui donner du sens, on restait au milieu du gué.

16 - Cette conception est reprise à peu près dans les mêmes termes par tous les manuels.

Vers un traitement plus cohérent de l'énonciation

Si l'on accepte les constats qui découlent de l'analyse des manuels de 3^{ème}, on voit à quel point il est difficile de proposer une vision cohérente de l'énonciation. D'un point de vue didactique, nous proposons donc en premier lieu de distinguer plus clairement qu'il n'est fait actuellement dans les ouvrages analysés – ainsi que dans les Instructions officielles –, entre les deux dimensions fondamentales du système énonciatif, la première concernant ce que l'on pourrait appeler "l'espace énonciatif"¹⁷, subsumant la question du repérage référentiel, et la seconde, traitant du sujet modal et de la dimension intersubjective, dont rendrait compte la notion de "prise en charge énonciative". Cette dichotomie, si elle présente des inconvénients – notamment en laissant non résolu le problème, non trivial, de leur articulation –, permet d'éviter de tout mélanger, et autorise une approche plus raisonnée de l'énonciation. Elle permet en particulier de sérier les formes d'aides qui pourraient être apportés aux élèves sur ces deux plans, en référence à des problèmes de lecture ou d'écriture mieux circonscrits. Nous allons nous attacher essentiellement ici à la prise en charge énonciative: la question de l'espace énonciatif, étant donné sa complexité, et les difficultés qu'elle pose, tant pour la théorie énonciative que pour une opérationnalisation didactique, mérite un traitement circonstancié que nous renvoyons à une contribution ultérieure. Nous nous contenterons donc sur cette question de quelques remarques encore très programmatiques, avant de nous concentrer sur la prise en charge énonciative. Aider les élèves à mieux se repérer dans l'espace énonciatif représente cependant un enjeu fondamental, malgré ou à cause de sa difficulté même.

On l'a souligné à plusieurs reprises, la dichotomie "ancré dans la situation d'énonciation" vs "coupé de la situation d'énonciation" apparaît généralement comme l'entrée privilégiée dans la problématique énonciative. Or, elle est généralement utilisée pour traiter la question du repérage déictique ainsi que celui du système des temps verbaux, en lien avec l'opposition discours/récit, généralement tirée, comme il a déjà été signalé dans notre première partie, du côté des typologies de textes. Les gauchissements opérés, notés par les auteurs cités dans notre première partie traduisent en fait la difficulté même qu'il y a à didactiser l'approche de l'énonciation comme système de repérage référentiel. Une de ces difficultés réside dans le fait qu'il existe différents types d'espaces référentiels, ceux de l'interaction face à face étant très différents des "monde possibles" qui

17 - La métaphore spatiale ne doit pas occulter le fait que l'on s'intéresse également ici à la deixis personnelle.

sont construits dans les textes, à travers la fiction par exemple. Utiliser un dialogue tiré d'une pièce de théâtre pour expliquer à un élève ce que signifie l'ancrage dans la situation d'énonciation risque donc d'opacifier les choses, plutôt que de l'éclairer. On peut penser également que la dichotomie ancré/coupé, dont on a vu les limites pour faire saisir le fonctionnement des déictiques¹⁸, n'apporte pas non plus beaucoup d'aide aux élèves dans leur appréhension du système des temps verbaux, mais peut au contraire contribuer à obscurcir les choses, en plaquant un schéma très réducteur, qui vole en éclat dès qu'on analyse finement le moindre texte, ou qui se révèle tellement rudimentaire qu'il perd tout sens. Quel intérêt y a-t-il, par exemple à parler de "textes mixtes", comportant des "énoncés coupés" et des "énoncés ancrés", pour signaler que l'on peut introduire des dialogues – au présent – dans un récit au passé? Plutôt que de rabattre trop vite – et de manière forcément erronée – la question du repérage référentiel sur la structuration énonciative spécifique des différents types de textes, il nous paraît plus pertinent de sensibiliser préalablement les élèves aux problèmes de brouillage qui peuvent se poser en cas de mauvaise utilisation des marques de personnes ou des indices spatio-temporels. Cela exigerait d'affronter, de manière très concrète, et à travers des exercices de lecture et d'écriture dans des situations et des textes variés, les problèmes qui se posent lorsque on passe de la deixis dans l'interaction face à face à la deixis mise en scène dans le texte écrit¹⁹: problèmes de référence temporelle – depuis les valeurs des adverbes temporels du type "hier/la veille", jusqu'aux problèmes posés par l'utilisation des différents tiroirs verbaux –, problèmes posés par l'emploi des indices personnels, par la co-référence etc. Il faudrait y intégrer les problèmes posés par la deixis textuelle, spécifique de l'écrit, qui permet d'utiliser les déictiques comme moyens de renvoyer à des "lieux" du texte – ci-dessous, ci-dessus, dans le point 2 de mon développement, ici etc. C'est seulement en traitant l'ensemble de ces éléments qu'une caractérisation prudente du système énonciatif propre aux différents genres de l'écrit devient envisageable.

Ce chantier didactique, malgré les apports nombreux de ces dernières années, restant largement ouvert, limitons-nous pour l'instant à la deuxième direction. Il existe en effet une autre possibilité, guère exploitée jusqu'à présent, de mettre en cohérence deux des principales notions clés que l'on trouve généralement traitées isolément dans les manuels, la modalisation et le discours rapporté: c'est de les

18 - La remarque de Maingueneau déjà citée sur la difficulté qu'ont les élèves de 6^{ème} à comprendre ce que veut dire exactement "coupé" de la situation d'énonciation nous semble également applicable aux élèves de 3^{ème}.

19 - Les didacticiens ont en effet depuis longtemps montré (voir par exemple Dabène, 1987) les problèmes que pose sur ce plan l'acculturation à l'écrit, notamment dans l'activité d'écriture.

envisager à partir de la notion de “prise en charge énonciative”²⁰. Cette notion nous paraît particulièrement utile, pour aider l’élève aussi bien à analyser des textes, qu’à produire des textes dans lesquels il lui faudra défendre un point de vue “personnel” en l’appuyant sur des assertions prêtées à d’autres, de mettre en place un appareil théorique minimum, lui permettant d’éviter quelques uns des principaux pièges. Il y a un effet réel en jeu, tant au plan des pratiques de lectures “méthodiques” ou “critiques” qui vont devenir la règle au lycée, qu’au plan des écrits à produire – résumés, commentaires, dissertations – qui vont être de plus en plus demandés dans la suite de la scolarité, à mettre en place les outils nécessaires d’une prise de conscience sur ce plan, l’élève ayant de plus en plus à situer son point de vue par rapport à celui d’autrui.²¹

Il nous semble par ailleurs que cette deuxième direction de travail peut être envisagée de manière relativement autonome par rapport à la première. S’il est juste en effet de remarquer que le locuteur marque, en premier lieu, sa présence à travers les indices de personnes, et qu’il s’ “ancore dans le monde” (BERTRAND, 1999) à travers la deixis spatiale et temporelle, ce système de marques est différent de celui qu’implique la notion de “prise en charge énonciative”. Le terme “subjectivité” se révèle en effet une nouvelle fois trompeur: que les indices de personnes, le fait que le locuteur dise “je” soit une marque de la subjectivité, définie strictement comme “marque du sujet parlant” n’est pas niable. Mais cette subjectivité là gagne, au moins au plan didactique, à ne pas être mise dans le même sac que celle qui présente l’énonciation comme “prise en charge” du dire, ce qui implique toujours, avec les réserves d’usage sur la “non-coïncidence du sujet avec son dire” et sa part d’altérité fondamentale, un certain “engagement”, voire la construction d’un point de vue, ou sur une autre dimension, l’expression et la mise en scène de ses émotions ou de celle de ces “autres” qu’il fait parler dans son discours.

Comment définir alors la notion de “prise en charge énonciative”? Introduite par Ducrot, puis “reniée”²², l’expression a servi dans des cadres théoriques

20 - Nous ne nous prononçons pas, pour l’instant, sur le bien-fondé de l’étiquette, dans son usage didactique. Certains chercheurs utilisent responsabilité énonciative comme synonyme de prise en charge, mais il nous semble cependant que le terme de “prise en charge” témoigne davantage du caractère dynamique et processuel, tandis qu’il nous semble préférable de réserver “responsabilité énonciative” à la simple assignation des sources.

21 - Les documents d’accompagnement des programmes de 3^{ème} préconisent explicitement, dans un paragraphe intitulé “Ecrire pour autrui” des exercices mettant l’accent “sur la prise en charge par l’élève lui-même d’une opinion qu’il cherche à soutenir aux yeux de ses lecteurs en vue de la leur faire partager”, ou encore des exercices visant la prise de distance de l’élève par rapport à l’énoncé d’opinions divergentes ou conflictuelles.

22 - Voir sur ce point les précisions fournies par Dendale et Coltier (2005).

variés: on la retrouve actuellement chez des auteurs comme Jean-Pierre Desclés et Zlatka Guentcheva qui ajoutent aux modalités logiques classiques, la manière dont l'énoncé est "médiatisé"²³: les opérations de prise en charge recouvrent alors plusieurs opérations élémentaires: "je dis que ce que je dis est vrai (assertion)", ou "je dis que ce que je dis est possible", ou "je dis que ce que je dis est dit par un autre ou déduit à partir d'indices, ou attesté par un témoin (vu ou entendu), etc." Cet élargissement nous semble intéressant, notamment dans la perspective d'une intégration du discours rapporté dans la prise en charge énonciative, mais elle n'a de sens que si l'on accepte d'y voir un noyau commun: le fait que le locuteur fournit des éléments d'information sur le degré de vérité, ou plus exactement informe sur le statut de la vérité proposé à travers l'énoncé, soit qu'il assume l'assertion, ou signale son degré de probabilité, soit qu'il marque son retrait, et indique qu'il n'en revendique pas totalement la responsabilité – assertion présentée comme émanant d'un tiers, ou inférée à partir d'indices. Nous suivons Patrick Dendale et Danielle Coltier (2005), lorsqu'ils montrent, dans un article consacré à une discussion de la notion de "prise en charge" dans la théorie de la ScaPoLine, que c'est bien le statut de la vérité de l'énoncé qui est déterminant²⁴ pour fonder une approche cohérente de la notion de prise en charge énonciative, au moins lorsqu'on l'envisage dans son sens le plus restreint. "Prendre en charge" se décline alors soit à travers l'énonciation d'une assertion, dont on devient alors "responsable", soit – et c'est bien un deuxième cas de figure – à travers l'accord que l'on manifeste avec un énoncé, proféré ou écrit par un autre – ou par soi-même à une autre occasion. Inversement, le locuteur peut refuser de prendre en charge un énoncé, soit qu'il manifeste son désaccord, soit qu'il refuse de prendre position et adopte une position de neutralité. Nous rappellerons en outre l'importance de l'ancrage affectif de la prise en charge énonciative, ancrage qui se marque lexicalement à travers différents types de traces. Ce sont ces différentes "places" de la prise en charge qui nous semblent pouvoir faire l'objet d'un travail didactique, mettant en relation le travail sur la modalisation – qui permet par exemple de préciser le degré de prise en charge – et celui sur le discours rapporté – qui fournit des moyens concrets pour se désengager ou s'abriter derrière l'autorité d'un autre.²⁵

Travailler ce concept de prise en charge avec les élèves n'est pas utopique: une telle direction de travail est, par exemple, déjà esquissée par certains programmes

23 - Voir Zlatka Guentchéva (1996).

24 - Dans l'approche proposée par Patrick Dendale et Danielle Coltier, la question des "sources" est subordonnée à celle, jugée plus fondamentale, du statut de la vérité.

25 - Un des problèmes complexes qui se pose, lorsqu'on aborde ces questions dans une perspective polyphonique, est d'accepter qu'à travers la multiplicité des points de vue puisse mis en scène ou présenté dans l'énonciation, puisse malgré tout se construire un "principal", pour reprendre la terminologie d'Alain Rabatel.

de l'enseignement secondaire en Belgique²⁶. On y trouve explicitement détaillés, sous la mention "Assurer la prise en charge énonciative", les différents types de marques lexicales permettant d' "inscrire la subjectivité du scripteur", en traduisant sa réaction émotionnelle ou son évaluation – sous l'axe bon/mauvais et l'axe vrai/faux/incertain –; la question des discours rapportés y est traitée sous le même chapeau, à partir de ses fonctions – mise à distance du discours de l'autre, annexion du discours de l'autre. On n'échappe évidemment pas non plus, dans une telle optique, aux simplifications, et cette approche reste trop rudimentaire, dès lors qu'il s'agit, par exemple, d'examiner en finesse les usages les plus complexes du discours indirect libre, dans les textes littéraires – mais cela serait tout aussi vrai des usages journalistiques ou du récit oral. En effet, la question du point de vue, souvent associée à celle de prise en charge, reste traitée ici, sans que soit prise en compte la richesse métaphorique même de la notion de "point de vue", qui implique qu'un lien explicite soit effectué entre le sens perceptif pris en compte par la narratologie et le sens énonciatif (RABATEL, 1998 et 2003). Une telle articulation est sans doute possible au niveau du lycée, mais elle semble prématurée pour le niveau que nous avons considéré. Telle que nous l'avons envisagée, la notion de "prise en charge énonciative" fournit au moins un de ces principes de cohérence que nous cherchions, et représente par là-même un progrès par rapport aux présentations faites actuellement dans les manuels.

Pour conclure

Etant donné la problématique du numéro, il nous a paru utile de définir ce que pourrait être "un" ou "des principes de cohérence", permettant aux élèves de mieux comprendre et de mieux faire fonctionner les apports de ces théories, notamment dans leurs pratiques de lecture et d'écriture. L'analyse des manuels nous a montré que, malgré un certain nombre d'avancées, les notions proposées restaient souvent plaquées, répétant d'un manuel à l'autre la nouvelle doxa issue des instructions officielles et des livrets d'accompagnement. Or, il paraît possible, comme en témoignent d'ailleurs, encore trop timidement, certains des manuels étudiés, de respecter les programmes tout en proposant une vision moins parcellaire et moins éparpillée des notions issues des théories de l'énonciation. Cela implique des choix clairs, suffisamment affirmés pour que puisse s'y traduire un véritable point de vue d'auteur, assumant la médiation entre les problèmes qui

26 - Enseignement professionnel, Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français (2002, p. 14-15).

se posent au plan didactique et ceux qui relèvent du plan de l'analyse linguistique. Notre état des lieux issu de l'analyse des manuels a débouché sur la proposition de distinguer plus clairement deux plans qui nous paraissent devoir faire l'objet d'un traitement spécifique: celui de "l'espace énonciatif" et celui de la "prise en charge énonciative". Nous avons fait le choix, provisoire, de nous limiter au deuxième aspect. La notion de prise en charge énonciative permet en effet, selon nous, de présenter de manière cohérente les aspects liés à la modalisation et au discours rapporté. Elle offre en outre, à travers la notion de sujet modal, la possibilité de traiter à la fois, sans les autonomiser, la question du point de vue, entendu au sens argumentatif du terme, et à celle de l'inscription affective du sujet dans le texte, même si, comme on l'a vu, il peut être intéressant de les distinguer lorsqu'il s'agit d'en repérer les traces linguistiques. "Point de vue" et "responsabilité" se trouvent ainsi intégrée à des questions plus traditionnellement traitées dans les classes, comme l'analyse du style d'un auteur: s'il ne s'agit pas de vouloir confondre stylistique et énonciation, il y a bien une stylistique de l'énonciation. Un deuxième type de choix, essentiel à nos yeux, consiste à partir des opérations énonciatives vers les traces, plutôt que d'emprunter le chemin inverse, pour éviter de noyer les élèves dans des pratiques de repérage, qui seraient, au sens premier du terme, insignifiantes. Soulignons un dernier point: un élément essentiel et étonnant pour nous dans l'analyse des manuels a été de constater à quel point la notion de "subjectivité", surtout lorsqu'elle était opposée à celle "d'objectivité" était source de confusion, aussi bien en ce qui concerne la question de la modalisation que celle du discours rapporté. Faire réfléchir les élèves sur la manière dont un énoncé ou un discours est "pris en charge" à travers des "traces énonciatives" est un moyen de sortir de telles apories, et par là même de déconstruire des mythes tenaces, encore souvent perpétués dans les manuels. Construire un point de vue d'auteur assurant un "discours primaire intégrateur", consiste peut-être avant tout, en didactique du français, à faire ce travail préalable d'explicitation critique, permettant l'opérationnalisation des notions mobilisées.

Abstract

Our study examines the difficulty of rendering both teachable and learnable the notions of linguistic polyphony – including modalities and reported speech – in school textbooks recently published in France. How is it possible to present a coherent point of view to teachers and to pupils, when one is dealing with such a rapidly evolving field as the linguistics of utterance construction? We analysed nine French textbooks intended for 13/14year

old pupils, and in particular the chapters dealing with modalities and reported speech. The results lead us to argue that utterance endorsement “prise en charge énonciative” is the most suitable place at which to begin teaching the wider concept of linguistic polyphony.

Key words: Linguistic polyphony; Modality; Reported speech; School textbooks.

Bibliographie

- AMOSSY, R. **L'Argumentation dans le discours**. 2. ed. Paris: Colin, 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté (2). **L'information gramamaticale**, Paris, v. 56, 1993. p. 10-15.
- AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté. **L'information gramamaticale**, Paris, v. 55, 1992. p. 38-42.
- BESSON J.-J.; GALLET, S.; GRIVEL, S.; RAYMOND, M.-T. **Texto collège. Français 3^e**. Paris: Hachette Education (HACH-TEX), 2003.
- BERTRAND, D. Discours et énonciation dans les nouveaux programmes de collège. **Le français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 60-65.
- BOUTET, J. Pour une activité réflexive sur la langue. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 28-39.
- CADET, C.; CHEVALIER, B.; COSTE, L.; FERRARI, M.; LAMARCHE, S.; PERCEAU, S.; PRUVOST, J. **Textes et méthodes**. 3^e livre du professeur. Paris: Nathan, 1999.
- COLLINOT, A.; PETIOT, G. Avant-propos. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistion d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation**. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 9-12.
- COLLINOT, A.; PETIOT, G. Table ronde. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistion d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation**. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 137-140.
- COLMEZ, Françoise. **Textes, langages et littératures**. Français 3^e. Paris: Bordas, 2003.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, A. Sur quelques contradictions en linguistique. **Communications**, Lille, v. 20, 1973. p. 83-91.

DABENE, M. **L'adulte et l'écriture**: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles: De Boeck Université, 1987.

DELESALLE, S. Autour de la notion de discours: théories, manuels, programmes. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistion d'une théorie linguistique**: le cas de l'énonciation. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 31-38.

DENDALE P.; COLTIER D. La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. In : BRES, J. (ed.) **Dialogisme et polyphonie**: *approches linguistique*. Bruxelles: De Boeck/Duculot, 2005, p. 125-140.

ELALOUF, M.-L. L'énonciation dans les nouveaux sujets du baccalauréat. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistion d'une théorie linguistique**: le cas de l'énonciation. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 115-133.

ELALOUF, M.-L.; KERINEC, M. Un groupement de textes sur la modalisation au lycée. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 99-109.

FIX-COMBE Nathalie. **Séquences et expression, textes, images, pratique de la langue**. Français 3è. Paris: Belin, 2003.

FIZE-DENEU, Patricia; GAPAILLARD, Claude; MAUBANT, Yves. **Français 3e**: livre unique. Paris: Didier, 2003.

GUENTCHÉVA, Z. (ed.) **L'énonciation médiatisée**. Paris: Peeters, 1996.

KERBRAT-ORRECHIONNI, C. C. **L'énonciation**: de la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin, 1980.

MAINGUENEAU, D. Article « énonciation ». In : CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (ed.) **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002. p. 228-231.

MAINGUENEAU, D. **Le contexte de l'œuvre littéraire**: énonciation, écrivain, société. Paris: Dunod, 1993.

MAINGUENEAU, D. Réflexions sur la "grammaire du discours" au collège. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 20-28.

MORIZE-TOUSSAIN, M.; COSTE, H.; LEGENDRE-TORCOLACCI, S.; MORIZE, G.; NGUYEN, M.; RABY, V. **Parcours méthodiques. Français 3^e**. Paris: Hachette Education (H-EDUC), 2003.

PAVEAU, M.-P. Usage et mésusage des théories énonciatives. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 110-117.

PELET, Eric; HAUBERT Dominique; DE VULPILLIERES Catherine; VOLTZ Francine; PACCALIN, Margherita. **Discours, textes, phrases**. Grammaire 3^e. Paris: Belin (Belin Grammaire), 2003.

POTELET, Hélène (dir.). **Français 3^e**. Livre unique. Paris: Hatier, 2003.

PUECH, C. L'énonciation et les Instructions officielles: remarques sur une réception. **Le Français aujourd'hui**, v. 28, 1998. p. 49-59.

PUECH, C. Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation**. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 15-30.

RABATEL, A. **La construction textuelle du point de vue**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1998.

RABATEL, A. La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. **Marges linguistiques**, Saint-Chamas, v. 9, 2004. p. 115-136.

RABATEL, A. Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation: état de l'art et perspectives. **Cahiers de praxématique**, Montpellier, v. 41, 2003. p. 7-24.

SITRI, F.; REBOUL, S. L'énonciation dans les manuels scolaires du secondaire. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation**. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 93-114.

Ethos, discursos e representações na atividade de avaliação de textos escritos: pistas de um processo de formação de professores

Juliana Alves Assis*

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Resumo

Este trabalho busca identificar e analisar pistas do processo de construção identitária do professor de língua materna em formação inicial. A partir de experimento realizado com alunos de Letras de diferentes etapas da formação, a prática de avaliação de textos é tomada como objeto de discussão, de forma a flagrar e compreender as representações desses sujeitos sobre a tarefa de correção de textos e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Formação de professor; Correção de texto; Construção identitária; *Ethos*.

A pesquisa cujos resultados se apresentam neste trabalho busca identificar e analisar pistas do processo de construção identitária do professor de língua materna em formação inicial bem como do próprio espaço social – curso de licenciatura em Letras – em que se efetiva e se consolida essa formação. A partir de experimento realizado com alunos de Letras de diferentes etapas da formação, por meio do qual se focaliza a tarefa de avaliação de textos no âmbito de atividade de ensino/aprendizagem da escrita, visa-se, de forma específica, flagrar e compreender as representações (MOSCOVICI, 2003) desses sujeitos sobre (i) o objeto de ensino de língua materna em foco, (ii) a tarefa de correção de textos e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem da escrita e (iii) a própria natureza da ação docente.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Trabalho apresentado IV Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: Letramento e Representação, no âmbito das atividades do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.

A discussão proposta integra-se às ações de investigação de equipe de pesquisadores da PUC Minas, que, desde 2001, no Grupo de Pesquisa Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos, vem se dedicando ao estudo do processo de letramento de professores.

Ações formativas: o campo da pesquisa

Faz-se referência, inicialmente, à natureza do processo em que os dados analisados foram gerados, movimento a partir do qual também se justifica a motivação da pesquisa, sobretudo no que toca às contribuições a que visa. Trata-se de um curso de formação inicial de professores da área de Letras cuja organização curricular privilegia fortemente a construção de conhecimentos relativos às formas de leitura e de produção de textos e aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Essa formação se orienta pelo pressuposto de que, por meio das práticas de leitura, análise e produção de textos acadêmicos, em atividades que permitam ao estudante significar as condições de produção, recepção e circulação dos gêneros de discurso materializados, serão construídos conhecimentos e habilidades necessários à formação acadêmico-profissional do futuro professor.

Em suas diferentes etapas de desenvolvimento, o curso pesquisado assume que os conhecimentos de natureza didática e pedagógica não se constroem apartados dos demais conhecimentos teórico-conceituais relativos ao objeto de estudo e de trabalho do professor, o que empresta caráter de extrema relevância às atividades de prática, em seus mais variados formatos – estágio, oficinas, monitoria –, no percurso dessa formação. Na vivência de tais práticas, o aluno é levado a assumir múltiplos papéis sociais, flagrados enunciativamente em posições discursivas como as de aluno, colega, estagiário, monitor, professor em formação, professor (cf. ASSIS, 2008; 2009; LOPES, 2007a).

Nos três primeiros períodos do curso, são priorizadas as atividades acadêmico-científicas que conduzam à construção de leitores-analistas e autores de textos, o que se faz com base numa introdução aos estudos científicos da linguagem. As habilidades envolvidas na construção desse leitor, analista e produtor de textos são refinadas ao longo do curso por meio das diferentes abordagens teórico-metodológicas previstas nas ementas das disciplinas. O 4º período configura-se como a ponte entre o conhecimento do processamento – produção e recepção – de textos que atualizam diferentes gêneros de discurso e a reflexão sistemática acerca do ensino/aprendizagem da produção/recepção de textos. Por fim, os

períodos consecutivos – que fornecem os subsídios teórico-metodológicos para a sistematização e a aplicação didático-pedagógica de todo o conhecimento construído no desenvolvimento do curso – cuidam de uma delimitação mais precisa dos diferentes planos constitutivos do funcionamento da língua/linguagem.

Esclarecida a natureza da formação focalizada – a de professores da área de Letras – e considerados os princípios e pressupostos orientadores do projeto pedagógico do curso em questão, rapidamente esboçados, bem como suas etapas, pode-se sustentar a hipótese de que, no percurso de sua formação inicial, o futuro professor terá várias oportunidades de sistematizar os saberes até então construídos, sendo capaz de refletir sobre as situações de aprendizagem experienciadas nos espaços das práticas docentes ou de reflexão sobre essas mesmas práticas. Certamente, esse é um fato que concorre fortemente para levar a efeito a construção de sua identidade profissional. (KLEIMAN; MATENCIO, 2005)

Práticas de escrita, reescrita e correção de textos na formação inicial de professores

Entre as atividades previstas para a formação do futuro professor por meio das ações do projeto pedagógico do curso de Letras investigado, estão aquelas que permitem ao aluno expor seu projeto de leitura, as quais implicam o registro e a escritura de textos estudados, bem como propiciam a este redimensionar conceitos, saberes e representações sobre a língua(gem) e seu ensino e aprendizagem. Por meio dessa prática, o projeto leva o estudante a reconstruir sua própria relação com a linguagem, assumindo uma abordagem teórico-prática dos fenômenos languageiros que irá orientá-lo no exercício da profissão.

No conjunto dessas atividades está o trabalho com resenha acadêmica – resenha temática, resenha crítica –, que não se confunde com a resenha de divulgação, conforme assinalam Silva *et al.*:

Nesse exercício – fundamentalmente um exercício de aprendizagem e, portanto, de produção de conhecimento –, o aluno, a um só tempo, tem acesso à produção acadêmico-científica, elabora a informação sob sua própria ótica, registra e sistematiza os saberes aos quais tem acesso, tateando, por essa via, os modos de dizer em seu domínio de formação. Em termos da atividade de leitura e da consequente atividade de formulação textual, a elaboração da resenha permite que se faça comparação entre textos que tratem do mesmo assunto ou de temas complementares, ou que tenham posições

divergentes; também possibilita que se lide com textos que tenham longa extensão, num registro de leitura que não seja meramente parafrástico, pois envolve diferentes atividades de composição do texto em relação às quais se define o projeto de leitura e escritura. Afinal, além de, obviamente, implicar atividades como o resumo, a paráfrase, a alusão, a menção, etc., compreende atividades como a explicação, a justificativa, a exemplificação, a ilustração, o comentário, dentre outras, as quais, requerendo a assunção de um posicionamento enunciativo, orientam a construção identitária, sinalizando ao formador as etapas vivenciadas pelo aluno nesse processo de formação. Finalmente, quanto às práticas envolvidas na formação do professor da Educação Básica, a resenha acadêmica se apresenta como uma atividade de linguagem que pode tanto circular como um gênero discursivo quanto integrar a composição de outros gêneros, tais como o artigo, a monografia, o projeto de pesquisa, o relatório, etc. (SILVA *et al.*, 2007, p. 353-354)

Conforme assinalado, os resultados perseguidos para a pesquisa inscrevem-se em estudo mais amplo, dedicado a acompanhar, descrever e analisar o processo de formação inicial de professores de língua materna. Reitere-se que, tendo em vista os objetivos de investigação anteriormente firmados, a pesquisa ocupa-se de uma ação recorrente no processo de formação inicial do professor, experimentada em várias etapas de seu percurso na Universidade e extremamente significativa em sua futura ação profissional: a avaliação de textos ou, como é mais frequentemente chamada, correção de textos. A esse respeito, frise-se que a realização dessa ação pressupõe, de algum modo, a assunção do posicionamento de um professor.

Ao assumirem essa nova posição social e enunciativa, os professores em formação recorrem a instrumentos sociais tomados por eles como adequados à atividade na qual se engajam. Para tanto, certamente se valem das representações desses instrumentos construídas em suas vivências escolares, consideradas as diferentes etapas de escolarização pelas quais passaram e passam, sempre na condição de alunos, ponto de vista muitas vezes em dissonância – e até mesmo em conflito – com o do professor.

A esse respeito, cabe lembrar a ponderação de Clot (2006), que destaca serem os instrumentos sociais somente apropriados “pelo sujeito aprendiz” quando são, de fato, apropriados “para ele”, tornando-se, assim, um meio a serviço e constitutivo de sua atividade vital. Nesse processo de apropriação, portanto, os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos, nas atividades de que participam, resultam de uma experiência intersubjetiva, intermediada por formas simbólicas. Noutros termos, os conhecimentos são elaborados em atividades sociais, as quais

organizam e medeiam as interações entre o sujeito e a realidade, e entre o sujeito e outros sujeitos. (VYGOTSKY, 1991a; 1991b; BRONCKART, 1999; 2006)

Neste trabalho, defende-se que a correção de textos¹ se destina fundamentalmente a permitir que o aluno possa refletir sobre sua produção de conhecimento, recebendo estímulo e orientação para reorganizar seus saberes. Sob esse ponto de vista, é tarefa imprescindível ao processo de apropriação da escrita. Concebida como ação de caráter mediador², “a prática de correção de textos por parte do professor e as práticas de escrita e reescrita por parte do aluno configuram-se como turnos de uma interação construída no solo dialógico das ações de ensino e de aprendizagem”. (ASSIS, 2008, p. 10)

Dessa forma, a correção é a manifestação da “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003) do professor ao projeto de dizer do aluno, consideradas as estratégias por ele escolhidas; do mesmo modo, o texto que o aluno escreve/reescreve responde a uma proposta pedagógica em curso. Isso demonstra a relação indissociável entre escrita, reescrita e correção/avaliação de textos. Tomando-se os postulados de Vygotsky e Bakhtin, também se recupera, nessa imagem, que a linguagem, por ser dependente da interação, é mediação por excelência.

Se assumirmos o postulado de que “aprendemos a partir daquilo que conhecemos”³, poderemos identificar traços do que os alunos – professores em formação – conhecem sobre a tarefa de correção de textos a partir das primeiras experiências desses estudantes em atividades de ação docente bem como no exame de suas manifestações em sala de aula sobre a prática a que foram expostos. Isso permite ter acesso às representações do grupo sobre a prática de correção bem como possibilita flagrar as representações a partir das quais tais alunos se orientam na tarefa.

Na perspectiva de Moscovici (2003), as representações que nós construímos são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum, real, concreto, algo que não nos parece familiar ou que não nos dá sentimento de familiaridade⁴, o que

1 - Como lembra Assis (2008), “corrigir” tem origem no latim *corrĭgere*, que significa endireitar, desentortar o que está torto, seguir caminho direito ou reto. Herança dessa descrição pode ser encontrada na esfera escolar, na qual corrigir textos é tarefa que equivale a apontar, marcar e até mesmo contar erros – com destaque, em muitos casos, para os chamados erros gramaticais. A atividade de corrigir coloca em confronto duas posições discursivas: “uma instaurada pelo saber autorizado (e muitas vezes autoritário) daquele que sabe e, por isso, pode ou deve apontar as falhas do aprendiz; outra oriunda daquele que, não sabendo, erra, desvia-se, ‘entorta’, não lhe restando, por isso, outra alternativa senão acatar o veredito resultante da ação de correção.” (ASSIS, 2008, p. 10).

2 - Imagem construída a partir de Hoffmann (1994).

3 - Maturana (1998) postula que “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência.” (MATURANA, 1998, p. 29).

4 - Segundo Moscovici (2003), para isso, recorremos a dois mecanismos. O primeiro busca ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, inserindo-as em um contexto familiar. Isso recebe

significa que as representações sociais são sempre inscritas em um referencial de um pensamento preexistente.

Assim, as representações, que recobrem crenças, conhecimentos e opiniões partilhadas pelos indivíduos de um mesmo grupo, com relação a um dado objeto social, constituem para nós um tipo de realidade que pode sempre se alterar, já que a plasticidade é traço forte desse fenômeno. Conforme assinala o próprio Moscovici as representações são “estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem”. (MOSCOVICI, 2003, p. 47)

No curso de Letras investigado, os alunos vivem a correção de seus textos pelos professores como ação que se volta para o processo de produção de texto, para o processo de aprendizagem da escrita em curso, e não apenas para o seu produto; sendo assim a reescrita é incorporada como etapa natural do processo de produção textual.

Assim delimitado o campo da pesquisa, assume-se que seus resultados podem revelar um importante conjunto de dados sobre o curso – em termos tanto de seus avanços quanto de suas possíveis fragilidades –, o que faz dela um fecundo terreno para a avaliação do próprio processo de formação.

A prática de correção sob exame: o professor em construção

Visão geral dos participantes da pesquisa

Como esclarecido, a pesquisa foi desenvolvida com alunos de licenciatura em Letras de uma mesma Universidade, no 1º semestre de 2008: estudantes do 2º e do 7º períodos do curso. Esses dois períodos representam, respectivamente, dois momentos distintos no percurso pedagógico cujas bases gerais já se apresentaram: um em que se prioriza o processo de inserção do formando nas práticas acadêmicas de leitura e produção de textos, assim como a reflexão sobre os saberes construídos historicamente na sua área de atuação; outro em que se dá primazia à consolidação da formação profissional docente.⁵

Ao todo, 84 alunos participaram da pesquisa, sendo 30 do 2º período e 54 do 7º período. A esse respeito, convém considerar que, à época da aplicação do

o nome de ancoragem: “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. (MOSCOVICI, 2003, p. 61). A ação de ancorar implica classificar, categorizar alguém ou alguma coisa, o que, por sua vez, demanda escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. O segundo mecanismo descrito pelo autor – a objetivação – “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. (MOSCOVICI, 2003, p. 71). Trata-se, portanto, de passar para o concreto, afastar-se do abstrato. 5 - Registre-se que os períodos tomados pertencem a dois currículos distintos do curso em questão, mas que comungam as orientações gerais de formação. O currículo a que se vinculam os alunos do 7º período estava, à época do experimento, em processo de extinção.

instrumento, os alunos do 7º período vivenciavam, no âmbito do terceiro estágio previsto pelo projeto pedagógico, experiência de intervenção em sala de aula. No projeto pedagógico do curso, a experiência com o mundo do trabalho docente na área de Letras tem início no 5º período, razão pela qual se pode dizer que os alunos do 2º período possuem um olhar ainda pouco maduro acerca da atividade docente em língua materna.

Sobre o instrumento de geração de dados e os resultados obtidos com a análise

Tendo em vista os propósitos assumidos para a investigação e as contribuições que dela poderão advir para o aperfeiçoamento da formação de professores em foco, optou-se por construir situações pertinentes ao percurso dos alunos no curso. Assim, as atividades foram desenvolvidas nas aulas de duas disciplinas do curso, uma de cada período citado, por uma mesma professora.

Aos dois grupos de alunos, solicitou-se a seguinte tarefa, que consta do instrumento trazido⁶ a este trabalho:

Atividade de avaliação de produção de texto

Informações gerais

Em anexo, você lerá uma proposta de produção de resenha crítica desenvolvida com alunos dos períodos iniciais do Curso de Letras, os quais estão se dedicando ao estudo da organização e do funcionamento do texto argumentativo. Também em anexo, você receberá, ainda, um dos textos produzidos pelos alunos, sob as condições descritas.

Tarefas

I) Assumindo a perspectiva do professor que elaborou a proposta de produção de resenha crítica, suas tarefas são:

- a) corrigir a resenha feita pelo aluno, atribuindo-lhe uma nota (de 0 a 10);
- b) escrever um bilhete ao aluno que a produziu buscando tornar claros os critérios usados na correção e, ao mesmo tempo, orientá-lo para o aperfeiçoamento da prática de produção de textos.

II) Ao final das tarefas indicadas no item “I”, escreva um comentário avaliativo em que você, agora assumindo a posição de professor em formação, reflita sobre a atividade de avaliação realizada, de forma a explicitar tanto os tipos de conhecimentos/estratégias que ela lhe demandou quanto as dificuldades encontradas para realizá-la.

6 - O anexo 1 – Instrução e texto-base para a produção da resenha que foi corrigida – integra o instrumento apresentado aos alunos do 2º e 7º períodos.

Considere-se, inicialmente, que a proposta de produção de resenha crítica à qual se refere o instrumento foi aplicada aos alunos do 2º período do curso, no âmbito das atividades da disciplina Oficina de Produção de Textos II. Do conjunto das resenhas produzidas pela turma, escolheu-se uma, que, anonimadamente, foi apresentada, para correção, no instrumento descrito. Esclareça-se, assim, que os alunos do 2º período vivenciaram, primeiramente, a produção da resenha crítica de que trata o instrumento; em seguida, foram levados a assumir as posições nele descritas.

No caso do 7º período, a atividade de correção foi desenvolvida nas aulas da disciplina Didática II, voltada essencialmente para a reflexão acerca dos objetos e dos caminhos pedagógicos para o ensino de língua materna.

Como se pode perceber, portanto, tanto o instrumento proposto quanto sua aplicação nas turmas podem ser considerados plenamente ajustados às ações didático-pedagógicas previstas para as duas disciplinas. Para o 2º período, o gênero resenha é um dos objetos de estudo na disciplina Oficina de Produção de Textos II, que pressupõe ações de escrita/reflexão/reescrita em seu desenvolvimento. A novidade, nesse caso, seria a assunção da posição enunciativa de professor, ainda pouco experienciada pelos alunos dos períodos iniciais, mas perfeitamente cabível – e desejável – no processo de formação em foco. Relativamente ao 7º período – a um semestre da conclusão do curso –, pode-se afirmar que todos os conhecimentos e ações previstos pela tarefa proposta no instrumento de pesquisa interessam diretamente à disciplina Didática II.

A seguir, apresentam-se a proposta de produção de resenha e a resenha escolhida para ser corrigida pelos alunos do 2º e 7º períodos:

Considerando a tese e os argumentos apresentados pelo autor⁷, redija uma resenha crítica, avaliando o texto e posicionando-se a respeito. Comente outras questões que você julgar relevantes para demonstrar sua concordância ou não com o ponto de vista do autor. Na elaboração de seu texto, considere que a resenha será publicada no jornal desta Universidade, o qual é lido por funcionários, alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento.⁸

7 - O texto-base para a resenha (anexo 1) é “O momento ‘língua portuguesa’ do Brasil”, de Luiz Costa Pereira Júnior.

8 - A última informação contida na proposta – “Na elaboração de seu texto, considere que a resenha será publicada no jornal desta Universidade, o qual é lido por funcionários, alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento” – somente foi acrescentada no instrumento aplicado aos alunos do 7º período. Para os alunos do 2º período, optou-se por mantê-la da forma como originalmente foi aplicada ao grupo, em momento anterior ao da correção, conforme esclarecido.

Resenha: "O momento 'língua portuguesa' do Brasil".
Luiz Costa Feresco Junior
São Paulo, segunda-feira, 22 de outubro
de 2007 - Folha de São Paulo.

Através de sua tese Luiz Costa
repele-se através de um resumo da
língua portuguesa, seus períodos
e também. Nesta obra, a
necessidade de vocabulário e sintaxe
ele se mostra conciso na questão
"necessidade" de uma reforma
ortográfica.

Uma vez que a questão perti-
nente ao português é a nossa
relação com o dialeto do idioma, e
não a sua gramática.

Não há como não conceber
com Luiz Costa quando ele cita
em seu texto que: "Ao falar, o bra-
sileiro expõe sua identidade".
Pois, esta é a nossa identidade, nos-
sa fala e não seria através
de uma proposta tentativa de
mudar nossa ortografia, que

para com que nos voltamos para
a importância de nossa língua
pátria.

Veja-se que, por meio desse instrumento, propõe-se ao aluno a correção de um texto que atualiza um gênero com o qual este passa a conviver desde o seu ingresso no curso: a resenha acadêmica, materializada em texto que prevê o diálogo com a obra resenhada – o texto “O momento ‘língua portuguesa’ do Brasil” – e/ou com diferentes obras. Isso significa que o entrecruzamento de vozes na trama do texto é uma das características previstas para o gênero, o que, convém frisar, costuma oferecer dificuldade aos alunos iniciantes.

Quanto à resenha proposta para correção, note-se que o produtor do texto demonstra ter conhecimento dos aspectos ligados à configuração formal do gênero, preocupando-se em inserir a fonte do texto-base na introdução como forma de contextualizar a obra. No entanto, o gerenciamento das vozes, por meio de estratégias para mostrar o posicionamento do autor, acaba não se explicitando, tendo em vista a falta de clareza para expor o projeto do “dizer” do autor. O tema desenvolvido no texto “O momento ‘língua portuguesa’ do Brasil” – um novo olhar sobre o fenômeno da língua de modo a promovê-la, considerando-se a diversidade e a identidade multifacetada provenientes de seus usos – não é abordado, e o

resenhista limita-se a enfatizar um dos aspectos motivadores da argumentação do articulista: a reforma ortográfica. A resenha permite pôr em jogo as competências para o trabalho com o gênero, mas inadequações de uso de certos vocábulos – por exemplo, em “seus percáucios e brilhantismos” – ou de agenciamento das relações sintático-semânticas de causa e efeito emergentes do primeiro e segundo parágrafos redundam em ambiguidade e comprometem a atribuição avaliativa, afetando o tecido do texto. Nesse sentido, o resenhista projeta um leitor altamente colaborativo, capaz de preencher lacunas de compreensão oriundas da dificuldade de entrecruzar movimentos argumentativos atualizados pelo autor do texto-base e pelo próprio autor da resenha. Em suma, a resenha em avaliação possibilita apontar as fragilidades tocantes ao que Silva, Assis e Matencio apontam como “conhecimento que se possui do campo teórico-metodológico”, o que também dificulta a explicitação da “adesão ou não à perspectiva de autor(es) com o(s) qual(is) se dialoga”. (SILVA; ASSIS; MATENCIO, 2007, p. 356)

Ainda sobre o instrumento aplicado, observe-se que o comando da proposta já define aos alunos a estratégia a ser usada na correção do texto – a textual-interativa, tal como denominada por Ruiz (2001)⁹. Essa escolha se explica pela própria direção teórico-metodológica que se imprime ao projeto do curso de Letras em que os informantes se inserem.

Por último, cabe considerar que o instrumento solicita ao estudante a projeção de duas situações enunciativas distintas: uma em que este deverá se posicionar como professor, corrigindo a resenha, atribuindo uma nota a ela e dirigindo-se ao aluno que a produziu; outra em que, na condição de professor em formação e tendo como interlocutor a professora da disciplina em que se dá a atividade, refletirá sobre a experiência de correção. Naturalmente, consideradas as condições em que os dados foram gerados, sabe-se que a posição de professor em processo de formação acaba por marcar a assunção de outras posições porventura assumidas.

Observe-se que os movimentos de apropriação possibilitados pelos instrumentos sociais (CLOT, 2006) permitem ainda a apreensão de *ethé* diversos, de imagens projetadas a partir de representações da tarefa de correção de textos – natureza mesma da ação de corrigir –, do objeto discursivo em questão – no caso, a resenha a ser corrigida – e sua relação com o desenvolvimento do sujeito. Essas imagens,

9 - Ruiz (1998), com base em Serafini (1997), descreve os quatro tipos de estratégias interventivas do professor nos textos de alunos: a correção resolutiva – caracterizada pela apresentação e solução dos problemas detectados nos textos –; a correção indicativa – que se marca pela indicação, local, dos problemas encontrados nos textos –; a correção classificatória – em que a natureza dos problemas detectados é apontada, através de metalinguagem codificada específica –; e a correção textual-interativa – na qual, através de recados, o professor estabelece interlocução não codificada com o aluno, discutindo problemas de diferentes níveis do texto e, por vezes, apresentando solução ou sugestão para a tarefa de reescrita do mesmo.

constituídas e projetadas nas/pelas ações discursivas (AMOSSY, 2005), podem apontar não somente “o(s) lugar(es) de onde falam os sujeitos, mas as imagens de locutor e interlocutor apreendidas pelos procedimentos linguísticos agenciados no discurso” (LOPES, 2008, p. 10). Ao investir-se do papel de avaliador de textos, na instância formadora, o aluno projeta um *ethos* que pode ser efeito do próprio quadro contextual ou da necessidade de criar uma imagem que inspire confiança na audiência – a professora da disciplina –, nos moldes da retórica clássica. Isso ocorre, possivelmente, em função do enquadre em que os dados foram coletados: a sala de aula.

Sobre os resultados, deve ser dito, primeiramente, que a grande maioria dos alunos, independentemente do período de origem, acatou as instruções fornecidas na proposta da atividade, o que significa dizer que, assumindo a perspectiva de um professor, fizeram a correção do texto, atribuíram uma nota e escreveram um texto ao seu autor.

Alunos-avaliadores em etapa inicial de formação

Possivelmente condicionados pela orientação dada na proposta, treze dos trinta alunos do segundo período recorreram à correção textual-iterativa, ou seja, estabeleceram, nas margens ou após o texto corrigido, interlocução com o aluno, seja discutindo problemas de diferentes níveis do texto, seja apresentando sugestões para a tarefa de reescrita do mesmo. Entre os avaliadores, 80% empregaram também a correção indicativa – assinalando, de alguma forma, localmente, os problemas encontrados – e 40% resolveram os aspectos assinalados no próprio texto. Convém ressaltar que, em seis textos, na interlocução estabelecida com o autor, prevaleceu o uso da terceira pessoa, o que parece evidenciar a distância entre o sujeito e seu interlocutor, conforme mostram os dois exemplos a seguir¹⁰:

(Ex. 1): O aluno(a) apontou o tema central do texto – “O momento língua portuguesa” –, mas foi necessário que desenvolvesse mais as ideias do autor e suas também. Para que não haja repetição é necessário que ele(a) utilize os procedimentos de autoria. A resenha foi boa, é preciso praticar mais para que assim crie habilidade. (A17)

(Ex. 2): O aluno mostra uma certa facilidade na escrita. Apesar do uso repetitivo de algumas palavras e, pequenos erros ortográficos o

10 - Os conjuntos de dados foram identificados com base no nível de ensino dos sujeitos: A – 2º período – e B – 7º período. Os numerais identificam cada aluno. Os exemplos não sofreram nenhum tipo de tratamento formal.

texto é coerente.

1. Estudar a ortografia;
2. buscar palavras sinônimas para evitar a repetição num mesmo período. (A21)

Se se adota uma perspectiva sociointeracionista de análise de textos, que parte do exame das “condições sociopsicológicas das produções dos textos” para, em seguida, examinar “suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, 1999, p. 77), é possível perceber, nos bilhetes, marcas que evidenciam o próprio processo vivenciado na tarefa. A não assunção do papel de avaliador da resenha, como nos exemplos 1 e 2, pode explicar a não implicação desses enunciadores com a ação discursiva. Ainda que o gênero proposto na tarefa – o bilhete – pudesse mobilizar algumas fronteiras relativas à situação de ação, sua configuração como um texto direto, enxuto, em tópicos, sem marcas de interatividade, como ocorre nos exemplos, pode significar uma representação de autor-avaliador que se mantém a distância e não se deixa envolver. Tal postura evidencia também a dificuldade de projetar um *ethos* de avaliador, por se tratar de texto de um colega de curso.

Ao lado do amplo uso do modo imperativo – “desenvolva mais a temática da obra” (A2); “procure ser mais objetiva” (A8) –, observa-se nos bilhetes o agenciamento de modalizações de caráter avaliativo: “Você deve deixar claro suas idéias no texto (...) É preciso que fique claro” (A1); “você deve estar certo de suas opiniões” (A6). Orientando a interpretação argumentativa, as expressões deônticas – “é preciso que”, “você deveria ter” –, recorrentes nos bilhetes, constituem “uma avaliação do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social” (BRONCKART, 1999, p. 331). Ainda que marcadas por certo apagamento do eu no discurso, trata-se da manifestação da responsabilidade enunciativa do agente, autor do bilhete, que chama a atenção para a obrigação social e/ou conformidade com as normas de uso.

Ao lançar mão dessas modalizações, o autor do bilhete assume decididamente o *ethos* de professor-avaliador, adotando um discurso cujas marcas indicam o grau de imperatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Como demonstrado em Lopes (2007b), o agenciamento dessas estruturas sintáticas parece visar à adesão do interlocutor “para a necessidade de uma tomada de atitude, de uma ação necessária para a resolução de determinada situação ou de um estado de coisas” (LOPES, 2007b, p. 114). Implicado na situação de avaliação do texto, o agente posiciona-se como especialista, projetando um *ethos* de conhecedor da

ação proposta e apresentando, em seu discurso, argumentos que prescindem de averiguação e afiguram-se como incontestáveis.

Dos textos dirigidos ao aluno, ainda no universo dos dados do segundo período, dez apresentam tratamento afetivo – “Caro(a) aluno(a)”; “Prezado aluno” – e, além de comentar a resenha, endossando-a ou ressaltando-a, o autor-avaliador mantém um diálogo com o interlocutor, aconselhando, sugerindo, orientando, recomendando – como, por exemplo, ao indicar as oficinas de leitura e produção oferecidas pelo curso. O uso de verbos no futuro do pretérito, totalizando dez ocorrências, parece desvelar um cuidado ao agir discursivamente, de modo a projetar um *ethos* de respeito em relação ao colega, autor da resenha: “Acho que você poderia ter explorado e buscado se aprofundar” (A3); “você deveria ter problematizado mais” (A5).

Interessante observar que a ação de linguagem materializada pelo quadro figurativo de correção de um texto de colega possibilitou a busca de estratégias linguísticas e discursivas voltadas para a interação com o enunciatário, de modo a atenuar a assimetria decorrente da proposta. Vinte e dois bilhetes caracterizam-se pela presença de índices de interatividade: o agenciamento da segunda pessoa – você –; a inclusão do locutor ao exposto, pelo uso da primeira pessoa – “Tenho certeza que da próxima vez, tudo sairá mais completo...” (A1) –; o uso reiterado de interjeições que assinalam o aspecto a ser revisto – “atenção!”, “cuidado!” –; o tom de aconselhamento presente, sobretudo, no fecho de alguns bilhetes – “você apresenta potencial, treinando pode tornar-se um bom escritor” (A12).

Quanto às dificuldades apontadas pelos alunos-avaliadores, conforme solicitado no item II da atividade, cinco não apresentaram comentários, seja indicando ou avaliando o próprio processo. Dez respostas assinalaram dificuldades relativas ao estabelecimento de critérios, particularmente com referência aos conhecimentos gramaticais e ortográficos. Embora relacionada a aspectos ligados ao conhecimento teórico da gramática normativa, a “incapacidade para avaliar” decorre, segundo alguns avaliadores, especialmente de imaturidade ou pouca vivência para a tarefa de correção de aspectos linguísticos e textuais. São apontadas também dificuldades procedentes de fatores afetivos, emocionais: colocar-se no lugar do aluno; medo de cometer injustiças; temor de ser severo; vontade de ser justo.

A despeito do pouco tempo de convivência com as práticas acadêmicas, particularmente com a leitura e a escrita de gêneros que envolvem a retextualização, somente dois avaliadores apontaram a falta de conhecimentos ligados ao gênero resenha como dificuldades para avaliar. Dez alunos balizaram como critérios

para a correção as habilidades demonstradas pelo conhecimento das condições de produção e circulação do gênero: a organização e funcionamento da resenha na academia (oito indicações); a clareza na exposição das ideias do autor do texto-base (sete ocorrências); a necessidade de conhecimento do texto-base (quatro manifestações).

Na seção seguinte detalharemos o processo constitutivo da tarefa de avaliação e das representações emergentes das ações discursivas dos sujeitos-avaliadores, alunos do 7º período do curso.

Alunos-avaliadores em etapa final de formação

Com relação à forma de registro da correção, a grande maioria dos alunos do 7º período – cerca de 70% – optou por combinar a correção textual-interativa com a indicativa e/ou classificatória – a natureza dos problemas detectados foi apontada através de metalinguagem codificada específica. Destes, uma expressiva parcela buscou conduzir a correção por parâmetros construídos com base numa visão sociointeracionista da linguagem, o que significou o exame do texto, em seus diferentes aspectos, à luz das condições previstas para sua produção, circulação e recepção, conforme exemplificam as intervenções a seguir:

(Ex. 3): Com (esta), você faz uma retomada anafórica, mas você não explicita o referente neste parágrafo, eu faço inferência de que seja (a língua mãe). (B5)

(Ex. 4): Esta opinião é sua ou do autor? (B19)

Nesse grupo, que combinou a correção textual-interativa com a indicativa e/ou classificatória, uma pequena parcela restringiu suas intervenções aos problemas formais do texto, sem relacioná-los à situação enunciativa prevista para sua produção, como se dá na ilustração abaixo:

(Ex. 5): Procure fazer emprego correto dos tempos verbais. (B9)

(Ex. 6): Evite a repetição. Assim você não comprometerá seu texto. (B9)

Ainda no que toca aos tipos de correção, cerca de 30% do grupo preferiu ou apenas assinalar na resenha o problema encontrado ou já corrigi-lo no próprio

texto. Nessa situação, a correção focalizou apenas problemas formais, apartados das condições de funcionamento da resenha.

Relativamente aos bilhetes escritos ao autor da resenha, tal como previsto na tarefa, faz-se menção, de um lado, ao tratamento cordial, respeitoso ou mesmo carinhoso que boa parte dos informantes dispensou ao autor do texto – “Caro aluno”, “Prezado aluno” –, resultado também encontrado no grupo de alunos do 2º período. Esse aspecto também se indicia pelo modo como grande parte dos alunos dessa etapa de formação adota recursos linguísticos que instanciam um professor que respeita a autoria do texto corrigido, reconhecendo nele um projeto de dizer legítimo. Desse modo, recorrem a perguntas, comentários ou sugestões, nos quais, sobretudo por meio de modalizações, os professores em formação tanto colocam em foco a condição de autor da resenha quanto, de certa forma, atenuam a assimetria existente entre eles e o aluno, instaurada pela natureza da tarefa.

Por outro lado, esses mesmos dados revelam que boa parte das orientações/sugestões contidas no bilhete – as quais deveriam, segundo a proposta, orientar o produtor da resenha no aperfeiçoamento de sua escrita – são vagas, genéricas ou imprecisas, não oferecendo, de fato, condições para o aperfeiçoamento do texto que se corrige, como ilustram os exemplos a seguir:

(Ex. 7): Seu texto está inadequado ao gênero (resenha). Está incoerente, organize melhor suas ideias e formate os parágrafos de acordo com o objetivo do texto. (B45)

(Ex. 8): Procure ler mais vezes o texto ao qual você se reporta para não contradizer alguns argumentos. Observe a pontuação, coerência e coesão ao reler o seu texto ao terminar de escrever. (B53)

Esses resultados podem ser interpretados como decorrentes da forma como o professor em formação se envolve na tarefa, representando-a para si e, é claro, para o professor da disciplina. Efeito desse envolvimento é uma ação leitora “superficial”, que não se compromete, de fato, com o texto em construção, consideradas as funções sociais e comunicativas previstas para uma resenha, tal como enunciado na proposta. De outro lado, também não se pode perder de vista que a própria situação vivenciada, apesar de se inspirar na prática cotidiana docente, não é, de fato, uma situação real de atuação docente. Por fim, considere-se, ainda, à guisa de interpretação do dado, certa dificuldade dos alunos em se mostrarem ao professor que propôs a tarefa. Sob esse ponto de vista, a ação de avaliação não somente ilumina o avaliado, mas também o avaliador.

Característica bastante recorrente nos bilhetes escritos pelo grupo do 7º período é a contraposição entre elogio(s) e ressalva(s) ao texto analisado. Por meio dessa estratégia, parece que se projeta a construção de um professor que não apenas aponta os problemas do texto, mas que se coloca diante dele como um efetivo interlocutor capaz de, também, ressaltar as suas qualidades. Trata-se, evidentemente, de medida que revela, de um lado, imagens de avaliação construídas ao longo da trajetória escolar desses estudantes, agora engajados num processo de formação que os coloca em outra posição: a de avaliadores, ainda que, conforme se assinalou anteriormente, a tarefa solicitada também instaure a posição de avaliado em relação ao professor da disciplina em que os dados foram gerados.

A esse respeito, considere-se que tanto nas intervenções/marcações realizadas na resenha quanto nos bilhetes escritos a seu autor, os alunos desse grupo assumem-se efetivamente como professores, projetando um *ethos* de especialista, possuidor de conhecimentos que autorizariam e legitimariam a avaliação.

Representações sobre a ação de avaliar textos

Na reflexão que os professores em formação realizam sobre a tarefa proposta, nos dois grupos investigados, é bastante saliente a imagem negativa da avaliação, seja pela dificuldade provocada no avaliador, seja pelo “mal” que esta pode trazer ao aluno cujo texto se corrige. Desse modo, esses futuros professores revelam representações negativas da tarefa de avaliar, por meio da seleção de certos itens lexicais, tais como: penosa, séria, difícil, trabalhosa, de responsabilidade, conforme ilustram os exemplos a seguir:

(Ex. 9): Nesse momento, o professor pode tanto incentivar o aluno a escrever cada vez melhor ou desmotivá-lo totalmente. (B9)

(Ex. 10): Ao avaliar uma produção de texto de outros é difícil analisar o que de bom possui o texto, é mais fácil ou talvez estejamos acostumados a procurar “erros” nas produções. A preocupação em desmotivar o aluno faz com que me preocupe muito com o rigor da avaliação. (B10)

(Ex. 11): Um professor para fazer uma avaliação de um texto tem que possuir grande conhecimento de língua. (B53)

Os exemplos de 9 a 11 materializam diferentes fatores responsáveis pelo

sentimento de dificuldade insistentemente relatado pelos informantes da pesquisa, independentemente da etapa de formação em que se encontram, tais como: medo de ser injusto, de não ser bem-interpretado pelo aluno; importância atribuída à correção (seu papel no processo de ensino/aprendizagem); insegurança quanto aos conhecimentos linguísticos exigidos ao corretor.¹¹

Tais dificuldades se denunciam não apenas nas considerações que os alunos elaboram sobre a tarefa em que se engajam – tarefa II –, mas também no próprio posicionamento que assumem nas intervenções sobre o texto corrigido. No exemplo 12, o aluno do 7º período compõe o seguinte texto dirigido ao autor da resenha, a quem ele, inclusive, nomeia, criando um efeito de maior proximidade com o interlocutor construído:

(Ex. 12): Maurício, ao corrigir seu texto usei o critério de correção apontando seus desvios em cada linha de sua resenha, de acordo com a ocorrência dos mesmos. Observei também a adequação do texto ao gênero resenha. Deixo abaixo de seu texto uma tabela que o ajudará a identificar os tipos de desvios cometidos. Peço a você que reescreva a resenha novamente, corrigindo-a de modo que aperfeiçoe a prática da mesma. Não fique chateado quanto à nota 5,0, pois não é o mais importante. O que me interessa é o seu aprendizado. (B1)

Note-se que, em (12), o professor construído realiza ações languageiras e recorre a expedientes linguístico-textuais indicadores de uma representação de correção de texto como algo que pode incomodar, “chatear” o autor/dono do texto avaliado. Assim, procura explicitar ao aluno, como que prestando contas, o que e como foi realizado na atividade¹², bem como orientando-o com relação ao que deve ser feito – “usei o critério de correção”; “Observei também”; “Deixo abaixo”; “Peço a você que reescreva”. É digna de registro a escolha lexical feita para tratamento dos problemas encontrados no texto “seus desvios”, que atenua ou relativiza, num movimento que podemos chamar eufemístico, a relevância desses problemas. Destaque-se, também, a parte final do texto – “Não fique chateado quanto à nota 5,0, pois não é o mais importante. O que me interessa é o seu aprendizado” –, em que o professor projetado busca negociar com o aluno outro sentido para a nota atribuída – produto da avaliação – bem como deslocar a importância dos problemas apontados na correção – “O que me interessa é o seu aprendizado”.

Provavelmente, a dificuldade no estabelecimento de parâmetros de avaliação por

11 - Houve, ainda, manifestações relativas ao fato de o experimento se dar entre pares: “Analisar a produção de um colega de curso me colocando como professor foi bastante difícil”. (A9)

12 - Percebe-se, mais nitidamente nos textos produzidos pelos alunos do 7º período, uma preocupação maior com o estabelecimento de critérios que apoiem a ação de avaliar.

parte dos professores em formação seja efeito, como já se disse, de representações construídas ao longo da experiência escolar, fruto de relações conflituosas entre aluno e autoridade – escola/professor. Além disso, devem-se ter em conta as próprias condições postas pela situação de pesquisa no ambiente escolar.

Tomada sob os pontos de vista aqui expostos, a avaliação se configura como uma espécie de espelho, o qual reflete o aluno do texto corrigido – suas qualidades e, sobretudo, suas fragilidades na escrita –, o processo de ensino/aprendizagem em curso e, por fim, o próprio professor-avaliador, através não somente dos conhecimentos que este usa para corrigir, mas, principalmente (e perigosamente!), dos conhecimentos que ele demonstra não possuir.

Considerações finais

Mesmo que a pesquisa não tenha se valido de instrumentos de ordem quantitativa, julgamos interessante submeter os dados a uma validação estatística, de feição descritiva, com a finalidade de demonstrar que existem mais semelhanças do que diferenças entre as duas populações, no que se refere ao quesito nota (em 10):

2º período	7º período
Média = 6,8	Média = 5,82
Mínima = 3	Mínima = 3
Máxima = 8	Máxima = 9
Desvio padrão = 1,43	Desvio padrão = 1,32

Quadro 1: Validação estatística e descritiva dos dados
Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se os resultados, não se constata diferenças significativas entre os dois grupos, o que nos leva a admitir a necessidade de considerar aspectos de múltiplas ordens – entre elas a condição linguageira e discursiva – para analisar os processos constitutivos do professor em formação. Tal constatação nos leva a postular que a ação do sujeito encontra-se engendrada por uma rede complexa que ultrapassa a mera distribuição em níveis ou hierarquias acadêmicas.

No caso, poderíamos supor que, como salienta Bronckart (2008), retomando Bühler:

o agente se encontra, de fato, exposto a múltiplos sistemas de conhecimentos e determinações de três ordens: o de suas próprias percepções, que lhe fornecem índices do estado das coisas do

mundo; o dos valores e/ou normas que interiorizou no decorrer de sua vida social e o das intervenções comportamentais significantes dos outros membros de sua comunidade. (BRONCKART, 2008, p. 33)

Analisar o agir humano pelo agir discursivo significa, portanto, analisar as condições de engendramento em que se fundem os processos de socialização e de individualização do agente. Como vimos, a tarefa de correção de textos convoca, a um só tempo, elementos próprios da ação escolar de avaliar e todas as suas decorrências. Por um lado, a atribuição de autoridade a alguém capaz de conferir notas, criar legendas e códigos para facilitar a comunicação dos “erros”, configurando-se a ação de correção como uma sanção, uma pena; por outro lado, a imputação ao avaliador, a partir da legitimação de um saber, de uma ação educativa, tutorial, responsável por conduzir o discípulo ao caminho da retidão, do correto.

Os textos analisados sinalizam bem a dubiedade de representações em torno do papel do professor/avaliador, investido dessa dupla função: o que corrige, pune, sanciona é o que também aconselha, orienta e ensina. Possivelmente, em razão desse duplo estatuto da ação docente, a tarefa de avaliar encontra-se em uma zona marcada por certa opacidade. Cabe às instâncias de formação promover a reflexão em torno do agir do professor, buscando clarificar, pelas ações discursivas, a(s) identidade(s) que subjaz(em) às atividades planejadas e efetivamente realizadas em torno do ensino/aprendizagem da escrita.

Abstract

The objective of this work is to identify and analyze clues about the identity construction process of the mother language teacher in his initial formation. From an experiment made with undergraduates in Language and Literature (Letras) from different formation stages, the practice of evaluation of texts is taken as an object of discussion, so as to highlight and comprehend representations of these subjects about the text correction task and its relation with the teaching/learning process of writing.

Key words: Teacher formation; Text correction; Identity construction; *Ethos*.

Referências

AMOSSY, R. The argumentative dimension of discourse. In: EEMEREN, F. H. van; HOUTLOSSER, P. (ed.) **Practices of argumentation**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 87-98, 2005.

ASSIS, Juliana Alves. A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de construção identitária. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 31, 2008.

ASSIS, Juliana Alves. O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária. **Estudos Linguísticos**, Lisboa, n. 3, 2009.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matencio *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Centro de Referências em Educação, 1994. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008>. Acesso em: 20 jul 2005.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Estratégias de textualização em gêneros opinativos: uma aplicação didática. In: MATTE, Ana Cristina F. (Org.) **Língua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 105-121.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do *ethos* do professor de língua materna. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 3, 2008, Belo Horizonte. **Emoção, ethos e argumentação**. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFMG, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernardete B.; CIULLA, Alena. (Org.) **Referenciação**, São Paulo: Contexto, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2003.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**. Genebra: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura e escritura na formação inicial do professor: um olhar sobre a resenha acadêmica. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth (Org.) **Ensaio sobre a leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007.

TOMAZONI, Tayana Moritz. **Produção, correção e avaliação de textos a partir de gêneros de discursos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

ANEXO 1
(INSTRUMENTO USADO NA PESQUISA)

PRODUÇÃO DE RESENHA CRÍTICA

Considerando a **tese** e os **argumentos** apresentados pelo autor, redija uma **resenha crítica**, avaliando o texto e **posicionando-se** a respeito. Comente outras questões que você julgar relevantes para demonstrar sua **concordância** ou **não** com o ponto de vista do autor. Na elaboração de seu texto, considere que **a resenha será publicada no jornal desta Universidade, o qual é lido por funcionários, alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento.**

O momento “língua portuguesa” do Brasil

LUIZ COSTA PEREIRA JUNIOR

São Paulo, segunda-feira, 22 de outubro de 2007 - FOLHA DE S.PAULO

Ao falar, o brasileiro expressa sua identidade, que nunca é uniforme, e o país respira sua diversidade, que insiste em nos unir

A LÍNGUA portuguesa é desses assuntos aos quais parecemos dar importância só em ocasiões especiais, como com a recente badalação em torno da reforma ortográfica prevista para 2009.

A questão foi tratada com uma urgência preguiçosa, de quem poucas vezes pensa no idioma, tão habitual o seu uso. Por coisa de momentos, o tema saiu das marginais do noticiário e esboçou relevo até ser engolido pelo próximo bombardeio de novidades.

Não sem razão. Como reforma, o acordo ortográfico dos países lusófonos pouco simplifica. Em alguns casos, como o uso do hífen, até baratina o que já era confuso (“anti-semita”, por exemplo, perde o sinal, e “microondas” ganha). Houve quem exagerasse e falasse da ortografia como “o” fator de organização da língua; por isso, a reforma ameaçaria “transformar o idioma”. Mas, anunciada com temor ou desprezo, ela nem sequer é certeza. Portugal, que vê nela um “abrasileiramento” do idioma, resiste e pode melar o acordo.

Se vingar, haverá, claro, implicações no mercado (livros reeditados), no ensino e na mentalidade (esforço, mesmo temporário, para desaprender grafias, como “ideia” sem acento).

Já se viveu isso no país e sobrevivemos. Por isso, o assunto, na verdade, chama

a atenção para outro aspecto, diria incidental, do português.

Sem dar pelota para a coisa, o país vive há uns dez anos o que se pode chamar de um “momento língua portuguesa”. Mesmo que não vivamos a inclusão digital, nunca se escreveu tanto como agora. São 500 milhões de mensagens diárias só pelo MSN no país. Mais do que há dez anos, nunca se viu tanta faculdade no Brasil em razão da abertura, não entremos no mérito, promovida desde a era FHC: são 2.300 instituições privadas mandando alunos escreverem monografias, trabalhos e dissertações.

Temos um respeitável mercado editorial cujo tema é o idioma (quase 25 milhões de exemplares de dicionários, gramáticas etc. vendidos todo ano) e uma carência de informação básica que turbinou a procura por consultores de português com consultórios gramaticais na mídia.

Os últimos anos ainda mostraram outro grau da língua nas corporações.

É de imaginar que a retomada do fôlego econômico do país estimulou o relacionamento de empresas em seu próprio idioma. Há hoje a intuição de mais negócios mediados por tecnologias que enfatizam a comunicação - mensagens eletrônicas e apresentações com projeções em tela, que não podem exibir tropeços. E, em reuniões de trabalho, o desempenho retórico virou chave empresarial.

Quem muito escreve ou fala tem risco maior de expor sua eventual falha de formação. Daí pipocarem os cursos de português para brasileiros, executivos, secretárias e gerentes.

Em paralelo a essa demanda no mundo do trabalho, mais que antes, temos um circuito de estudos sobre a língua com uma consistência, uma pluralidade e um amadurecimento que permitem maior certeza nas afirmações sobre os fenômenos do idioma e um debate cada vez mais acalorado entre tendências acadêmicas.

A percepção hoje é a de que a língua vai bem, obrigado, não está ameaçada, não precisa de proteção, mas de promoção. Falta um projeto de promoção do idioma a integrar o país, que corrija as distorções de um ensino que virou fábrica de decorebas.

O vale-tudo do idioma está não tanto no uso cotidiano que o brasileiro faz dele, mas na filosofia de ensino, que não é uniforme. Cada região, cidade, escola e professor parecem atirar para um lado.

Há cinco anos, apesar disso, vivemos uma atmosfera institucional pelo idioma. O preconceito de linguagem não foi suficiente para impedir a chegada de Lula à Presidência; o governo de São Paulo e a Fundação Roberto Marinho criaram o único museu do mundo dedicado ao assunto, que agora virou inspiração para os ingleses; e o governo federal lançou o Instituto Machado de Assis, iniciativa a ser

devidamente materializada, para promover o português no mundo e nas escolas do país.

A língua portuguesa não é a coisa chata das piores aulas, pode ser revigorante, ao ser percebida como aquilo que nos faz interagir, namorar melhor, vivenciar o cotidiano. A língua que usamos revela o que somos, e nem nos damos conta. Trai nossos preconceitos, nossas ênfases e os papéis que adotamos na sociedade.

Ao falar, o brasileiro expressa sua identidade, que nunca é uniforme, e o país respira sua diversidade, que insiste em nos unir.

Não será a badalação temporária por uma reforma duvidosa o único fato a nos lembrar disso.

LUIZ COSTA PEREIRA JUNIOR, 41, doutorando em filosofia e educação pela USP, é jornalista, editor da revista “Língua Portuguesa” (Segmento) e autor de “A Apuração da Notícia”.

(Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br)

Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna

Norma Seltzer Goldstein*

Resumo

Quando o processo escolar de ensino de língua materna baseia-se no trabalho com os gêneros do discurso – levando em conta as condições de produção –, além da leitura e da escrita, também a gramática tem muito a ganhar. A escolha do que se vai dizer, para quem, com qual finalidade, passa pelo questionamento sobre “como fazê-lo”. Resulta daí a busca de recursos gramaticais a serem empregados em função das intenções do enunciador e dos efeitos de sentido que ele deseja produzir no texto. Dessa forma, o ensino da gramática resulta operacional e permite que seja compreendido seu papel na formação de leitores e redatores competentes, levando os alunos a pesquisar e a refletir sobre os usos da língua. Comentam-se aqui algumas atividades desse tipo, inspiradas em aplicações realizadas nos três níveis de ensino – fundamental, médio e superior –, relacionadas ao uso das formas verbais.

Palavras-chave: Gêneros e ensino de gramática; Recursos gramaticais e efeitos de sentido; Formas verbais e gêneros do discurso.

Apresentação da proposta

As estratégias de leitura e produção textual aplicadas por docentes que se apóiam em gêneros textuais têm sido comentadas e relatadas em palestras e ensaios, ao longo dos últimos anos. Pouco se tem publicado, no entanto, sobre o ensino de gramática, nos casos em que se trabalha nessa mesma linha.

Quando se tem de escolher o que dizer, para quem, com qual finalidade, é preciso também refletir sobre o “modo de dizer”, abrindo-se, assim, várias possibilidades tanto para exercitar o uso dos recursos gramaticais quanto para refletir sobre esse uso. Dados os limites deste espaço, seleciono alguns exemplos para ilustrar como essa proposta permite um trabalho operacional no ensino de gramática.

São necessários dois esclarecimentos prévios. O primeiro refere-se ao que

* Universidade de São Paulo – USP.

já é consenso: a aprendizagem contextualizada. Se aqui são tomados exemplos isolados, deve ficar claro que se trata de um conjunto de comentários pontuais, ilustrando alguns aspectos da reflexão sobre o tema. Fica implícita a certeza de que, em contexto escolar, o processo deve sempre ser contextualizado.

O segundo remete à ausência, neste texto, de uma síntese da fundamentação teórica que embasa as atividades comentadas. Evidentemente, o professor terá de recorrer a conceitos de linguística e de análise do discurso, assim como a manuais de gramática e de estilística. Ele terá de levar em conta as “várias gramáticas” – internalizada, descritiva e normativa – durante a preparação do curso e também durante sua realização. Deve-se explicitar que os exemplos aqui comentados voltam-se para os efeitos de sentido que os recursos linguísticos imprimem ao texto. As classificações metalinguísticas não são protagonistas, mas coadjuvantes do processo. O eixo da proposta é centrado no uso da língua e na utilização dos recursos gramaticais, em função do que vai ser dito e do modo como isso deve ser feito.

Tempos verbais em diversos tipos de texto

Um dos aspectos trabalhados em algumas aplicações recentes tem sido o uso dos tempos verbais, a partir de seu papel específico em determinados tipos de textos. Não seria possível retomar essas aplicações de forma minuciosa. Limito-me a comentar exemplos extraídos de textos do mesmo gênero daqueles utilizados nas aplicações para ilustrar parcialmente algumas das atividades realizadas em classe.

Seria quase desnecessário dizer que essas atividades devem ser precedidas, por parte do professor que vai aplicá-las, de revisão sobre uma série de questões como: a) as classes de vocábulos, segundo Mattoso Camara Júnior (1973), contrapondo o caráter estático dos nomes ao caráter dinâmico dos verbos; b) a diferença entre os modos verbais: indicativo – o da realidade – e subjuntivo – o da hipótese –; o uso das formas pessoais e impessoais do verbo, e o efeito estilístico da variação dos tempos verbais no interior de um mesmo texto, conforme Rodrigues Lapa (1965) e Martins (1989), teóricos da estilística; c) os índices do enunciador perceptíveis na desinência verbal e o efeito de sentido do uso da forma verbal remetendo ao “mundo narrado” ou ao “mundo comentado”, como postula Weinrich *apud* Koch (1987).

Além disso, o professor deve propor a análise de vários textos do gênero a ser estudado, levando os alunos a reconhecer suas características e marcas linguísticas.

Em certo momento, é útil deter-se na análise das formas verbais, observando o aspecto formal – desinência, pessoa, tempo, modo – e, sobretudo, os efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas. Certos usos são recorrentes em determinados tipos de texto. Essa identificação pode auxiliar o aluno a utilizar o mesmo recurso nas próprias produções.

Em complementação à análise e aos comentários ocorridos durante o momento da leitura, da escrita ou da reescrita das produções discentes, seria válido ampliar a reflexão, durante uma ou duas aulas intercaladas à sequência didática em desenvolvimento, propondo atividades de reconhecimento e exercitação das conjugações verbais dos tempos e modos em estudo, com consulta a manuais de gramática para sistematizar esse conhecimento. Voltamos a insistir: esta atividade não é central, mas complementar.

Notícia e reportagem

Em diferentes níveis de ensino, pode-se ler e produzir notícias e reportagens, destacando-se sua organização composicional e suas marcas linguísticas, dentre elas, o emprego das formas verbais no presente do indicativo, como ilustra o exemplo:

A crise atual “decorre” de uma combinação de causas: colheitas ruins, especulação de preços, aumento excepcional do barril de petróleo e a explosão dos biocombustíveis. Mas o que “ajudará” a perpetuar o problema “é” o aumento do consumo de alimentos na China e na Índia, as locomotivas asiáticas que, juntas, “têm” mais de um terço da população mundial. (Veja, 2008, p. 73-74 – grifos nossos)

A passagem a respeito da crise mundial de alimentos apresenta quatro formas verbais, uma no futuro – ajudará –, as outras no presente – decorre, é, têm. Ao ler e comentar esse emprego com os alunos, deve-se levá-los a perceber qual efeito de sentido ele produz, questionando: “por que o autor da reportagem escolheu o presente do indicativo como forma verbal predominante?”. Dentre outras respostas – que dependem também da compreensão do texto em seu conjunto –, uma das mais prováveis seria: o presente do indicativo leva o leitor a sentir-se próximo do acontecimento relatado.

A reportagem pode retomar fatos anteriores aos que estão sendo tratados como tema principal e, nesse momento, os verbos virão empregados em tempos do “pretérito”, como em outro trecho da mesma matéria:

Num instituto de pesquisa do México, “desenvolveu”-se um milho capaz de “resistir” à seca da África e um trigo que “sobrevive” às pragas do sul da Ásia. Mas nunca “apareceu” dinheiro para que essas variedades “chegassem” às mãos dos pobres. (Veja, 29 de maio de 2008, p. 75 – grifos nossos)

No segundo exemplo, aparecem cinco formas verbais. Nas orações principais, elas são empregadas no pretérito perfeito do indicativo: desenvolveu; apareceu. Na descrição da característica permanente do novo tipo de trigo é usado o presente do indicativo: sobrevive. Na oração subordinada que remete à hipótese de uma finalidade que ainda não foi atingida vem o pretérito imperfeito do subjuntivo: chegassem.

Em outros trechos, a reportagem pode aludir a fatos futuros: “Se cada chinês ‘comer’ um frango a mais, dentro de cinco anos ‘explodirá’ o mercado de milho, a razão básica da ave...” (Veja, 2008, p. 74 – grifos nossos)

Nesse exemplo, há duas formas verbais no futuro: a do modo subjuntivo indica hipótese; a do indicativo aponta a realidade entrevista num horizonte próximo.

Verificados esses empregos e seus consequentes efeitos de sentido, em notícias e reportagens lidas, será a vez de os alunos representarem o papel de repórteres, sempre atentos ao emprego da forma verbal, usada predominantemente no presente, com algumas variações pontuais, dependendo do tema e da extensão do texto.

No processo de escrita e reescrita dos textos discentes, novos comentários devem ser feitos, retomando-se as formas verbais empregadas pelos alunos e analisando-se sua adequação ao modo como o texto se propõe a dizer aquilo que tem a dizer.

As manchetes não podem ser deixadas de lado. Sua análise revela a predominância de nomes ou a mescla de nomes e verbos, sugerindo, respectivamente, estaticidade ou dinamismo. Eis alguns exemplos com predomínio nominal: “Uma lição para o governo” (UMA..., 2008); “Mordomia a bordo” (MORDOMIA..., 2008); “Vôlei feminino perto de final histórica” (VÔLEI..., 2008). Nos três casos, impera a ausência de verbos, resultando em indicação de situação permanente, duradoura.

O efeito é oposto quando há verbos nas manchetes propondo ação, mudança, movimento dinâmico: “Câmara ‘aprova’ lei que torna a adoção mais rápida” (CÂMARA..., 2008); “STF ‘veta’ nepotismo nos três poderes” (STF..., 2008); “Mulheres ‘vão’ à luta por ouro e mais respeito no futebol” (MULHERES..., 2008). Há também outra diferença: nesse caso aponta-se o sujeito da ação, ao contrário dos exemplos anteriores.

Narrativa de ficção

Na narrativa ficcional é diverso o modo de utilização das formas verbais. O conto “Cem anos de perdão”, de Clarice Lispector, ilustra como isso ocorre. Dentre diversos recursos expressivos, o uso dos tempos verbais é um dos que mais contribuem para o sentido do texto. Nele, uma narradora-adulta relembra episódio vivido por ela como protagonista-menina, ao longo de treze parágrafos organizados em três momentos.

O primeiro momento estende-se pelos cinco primeiros parágrafos, em que a narradora conta que, quando menina, ela e uma amiga brincavam de “essa casa é minha”, admirando palacetes em Recife, na “rua dos ricos”. Um dia pararam diante de uma casa enorme. No fundo, via-se o imenso pomar, e, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas flores. Dentre elas, uma rosa, com que a menina se encanta tanto que tem o impulso de roubá-la, o que consegue fazer com rapidez, pois sua silhueta esguia passa facilmente pelo portão entreaberto.

Nesses cinco parágrafos iniciais, as formas verbais aparecem no “pretérito perfeito” e “imperfeito do indicativo”, com exceção do curto diálogo entre as garotas, que traz verbos no presente. Alguns exemplos:

Eu e uma amiguinha “brincávamos de decidir” a quem pertenciam os palacetes; “Começou” assim; “Fiquei” feito boba olhando com admiração aquela rosa...; E então “aconteceu”: do fundo do meu coração, eu “queria” aquela rosa para mim. Então não “pude” mais. O plano se “formou” em mim... (LISPECTOR *et al*, 1984 – grifos nossos)

No parágrafo central do conto, o de número seis, dá-se a posse da rosa. É o clímax da narrativa, instante fugaz de emoção intensa em que a adulta e a menina se fundem numa só personagem, o que é expresso pelo emprego do “presente do indicativo”. Esse tempo verbal apaga o distanciamento mantido pela narradora-adulta nos parágrafos anteriores, reaproximando-a da experiência passada: “Eis-me afinal diante dela. ‘Paro’ um instante (...) de perto ela ‘é’ ainda mais linda (...) ‘começo’ a lhe ‘quebrar’ o talo (...)” (LISPECTOR *et al*, 1984, p. 15 – grifos nossos)

Na sequência, no final do parágrafo sete, menina e flor identificam-se, explicitadas na expressão “eu e a rosa”, implícitas no pronome sujeito “nós” e nas formas verbais na primeira pessoa do plural: “E então ‘nós’ duas, pálidas, eu e a rosa, ‘corremos’ literalmente para longe da casa”. (LISPECTOR, 1984, p. 16 – grifos nossos)

Após o parágrafo central em que se situa o clímax – cujas formas verbais estão no presente do indicativo – no trecho que vai do sétimo ao penúltimo parágrafo, voltam a predominar as formas verbais no “pretérito perfeito” e “imperfeito do indicativo”, tornando a se instalar o distanciamento entre a narradora-adulta e a protagonista-menina: “‘Levei’-a para casa (...) ‘Foi’ tão bom que simplesmente ‘passei’ a roubar rosas. (...) também ‘roubava’ pitangas.” (LISPECTOR *et al*, 1984, p. 16 – grifos nossos)

No último parágrafo prevalece o emprego do “presente do indicativo”. De modo circular, a narradora adulta justifica, no final, os “cem anos de perdão” anunciados no título, ao mesmo tempo que assume os roubos cometidos na infância: “não me arrependo: ladrão de rosas e pitangas ‘tem’ cem anos de perdão” (LISPECTOR *et al*, 1984, p.16 – grifos nossos). Aqui, o efeito de sentido do presente do indicativo é diverso daquele do parágrafo central. Lá fundiam-se a adulta e a menina no clímax da narrativa e o papel da forma verbal era de aproximar duas épocas. Esse recurso também envolve o leitor com a narrativa, pelo efeito de sentido resultante do emprego das formas verbais, associado ao estilo elaborado do conto.

Já no parágrafo final trata-se do presente histórico que afirma uma verdade permanente. A menina que cresceu reavalia o passado e, indiretamente, sugere que o leitor reflita sobre aquela experiência e o alcance da afirmação: ladrões de flores e frutas mereceriam efetivamente “cem anos de perdão”?

Dada a impossibilidade de analisar o conto em profundidade, neste espaço, cabe salientar que o roubo, neste caso, seria defensável por ser fruto de um impulso inocente, sinalizador de um instante de intensa fruição estética. Feita essa constatação, e não havendo ninguém seriamente prejudicado, é provável que os leitores deste artigo, como os do conto, também concordem com os “cem anos de perdão”.

A análise de um texto literário assim elaborado, com um jogo verbal como suporte dos sentidos sugeridos pela narrativa, permite que os alunos transfiram para outras leituras do mesmo gênero a busca pelos efeitos de sentido decorrentes do uso das formas verbais e que, em seguida, apliquem esse recurso na criação das próprias narrativas.

Propaganda

Os três trechos que se seguem foram extraídos de textos publicitários. Observem-se as formas verbais assinaladas:

I) “Acesse” o site www.eda3m.com.br e “veja” tudo o que a 3M inventou para sua vida ficar melhor... (ACESSE..., 2008);

II) “Acesse” o nosso portal e “saiba” onde ir, como chegar e onde se hospedar... www.saojoabahia.com.br (ACESSE..., 2008);

III) “Participe” e “dê” um lance de esperança neste Natal” (PARTICIPE..., 1999)

Esses exemplos fazem parte de três textos com apelo publicitário, o primeiro da empresa 3M, o segundo da festa de São João no Estado da Bahia e o terceiro do 4º Leilão de Arte pelo Natal da Criança, de Belo Horizonte. Neles, como em muitos outros textos similares, o apelo para que o leitor se interesse pelo que está sendo anunciado é acentuado pelo emprego de formas verbais no modo “imperativo”, indicando pedido, convite, tentativa de convencer.

Há outras formas de elaborar peças publicitárias. O gênero apresenta múltiplas facetas. A que exemplificamos é uma delas, bastante recorrente nesse gênero. Pensamos que o exame dela permite um trabalho com o modo imperativo, de maneira a evidenciar aos alunos que esse estudo faz sentido, já que essa forma verbal é um dos elementos que “vende” produtos, ideias ou projetos.

A leitura e a análise de algumas peças publicitárias podem conduzir os alunos a elaborar outras do mesmo gênero para divulgar eventos do colégio ou do bairro em que estudam. Nesse percurso, é viável abrir um espaço para o estudo do modo imperativo, tanto no sentido gramatical, visando a mostrar sua formação e exercitar sua conjugação, quanto no de explicitar seu efeito de sentido e seu importante papel no apelo ao leitor.

Textos que ensinam como fazer

Há um conjunto de textos que ensinam como fazer, por exemplo: receitas, regras de jogo, leis e códigos, manuais de instruções de uso de objetos e aparelhos. Nesses textos, há um modo especial de usar os tempos verbais.

Acompanhe algumas das regras que ensinam “Como fazer pipa”, observando as formas verbais sublinhadas:

Como fazer uma pipa

(...)

3) “Prepare” o papel da forma que quiser. Pode ser em tiras coladas umas às outras. O papel final deve ter a forma de um retângulo um pouco maior que a estrutura da pipa.

- 4) “Passe” cola nas varetas e “coloque” a estrutura sobre o verso do papel. (...) Quando estiver colado, “recorte” em toda a volta...
- 5) “Passe” cola nas margens excedentes e “dobre”-as sobre as linhas do contorno e sobre a vareta da parte superior(...). (COMO..., 1998)

Nesse exemplo, dentre outras formas verbais, são empregadas algumas no “modo imperativo”: prepare; passe – duas ocorrências –; coloque; recorte; dobre. É importante debater com os alunos os efeitos de sentido, no caso das regras e instruções, comparando-os àqueles dos textos publicitários, para verificar se há semelhanças e diferenças.

Outro modo de indicar instruções é o uso do “infinitivo impessoal” do verbo, no lugar do “imperativo”, como se vê num antigo livro de receitas:

Moquecas de carne de vaca

“Cortar” a carne em fatias e “temperar” com sal, pimenta e vinagre. “Embrulhar” as fatias em folhas de bananeira, de modo que a carne não apanhe as cinzas. “Cozinhar” no borralho quente. A carne deve ficar debaixo das cinzas três a quatro horas, renovando-se de vez em quando o borralho. (QUARESMA, 1965)

Na receita antiga, as formas verbais aparecem no “infinitivo impessoal”: cortar, temperar, embrulhar, cozinhar. Apesar de ser extraída de livro antigo e de indicar um processo de preparação que não seria adequado aos tempos atuais, a linguagem da receita não se encontra muito distanciada da que se usa nas receitas de hoje em dia.

O “infinitivo impessoal” vem empregado de modo parecido na Constituição Brasileira, de que se transcreve o terceiro artigo:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I- “construir” uma sociedade livre, justa e solidária;
II- “garantir” o desenvolvimento nacional;
III- “erradicar” a pobreza e a marginalização e “reduzir” as desigualdades sociais e regionais;
IV- “promover” o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. (BRASIL, 2009, p. 5)

O conjunto de regras vem expresso por meio da forma verbal no “infinitivo impessoal” que teria quase a mesma função que o imperativo – indicar, ordenar,

orientar –, com nuances de significação. Os alunos devem ser levados a observar esse aspecto. Pelo fato de ser impessoal, o “infinitivo” cria um distanciamento e um tom mais genérico ou impessoal. Já o “imperativo”, sendo um tempo conjugado, com uma desinência específica para cada pessoa, resulta num direcionamento da ordem, assumindo um tom mais envolvente ou, em certos casos, mais autoritário.

Além disso, o caráter impessoal do infinitivo remete ao caráter nominal dessa forma verbal. Note-se que poderia haver a substituição, no início de cada artigo da constituição, dos verbos que os iniciam – construir, garantir, erradicar, promover, respectivamente –, pelos substantivos abstratos construção, garantia, erradicação, promoção.

Uma consulta a manuais de gramática provavelmente resulte na constatação de que esses manuais sugerem a equivalência entre os dois modos verbais, podendo o imperativo ser substituído pelo infinitivo e vice-versa. O exame minucioso dos efeitos de sentido de cada um dos exemplos, no entanto, remete à percepção de pequenas diferenças, como ensinam os manuais de estilística. Ainda que uma forma possa – gramaticalmente – ser usada pela outra, o efeito de sentido apresenta uma nuance mais personalizada e dinâmica, no caso do imperativo; e, diversamente, mais genérica e estática, no uso do infinitivo impessoal.

Ao se tornarem produtores de textos – deste ou de outros gêneros –, os alunos devem decidir sobre o posicionamento a assumir para expressarem, como autores, um ponto de vista. A escolha da forma verbal adequada é um recurso importante, funcionando como índice de um estilo e de um ponto de vista sobre os dados da realidade.

Textos didáticos

Os textos didáticos têm como finalidade a transmissão de conhecimentos. Sendo assim, assumem um tom neutro, distanciado, geralmente empregando o verbo na 3ª pessoa do singular ou do plural. O sujeito desses verbos costuma ser o fato – ou os fatos – a respeito do qual se transmitem conhecimentos, observações, reflexões. É muito frequente o emprego da forma verbal seguida de “-se”, num processo de indeterminação do sujeito ou de emprego da voz passiva pronominal. Também a passiva analítica é frequente nesses textos. O exemplo ilustra os efeitos de sentido dessas construções:

Em resumo, toda identidade nacional é uma representação, no sentido de que “não se trata nunca de” um simples xerox da realidade, portanto não “se restituem” os dados materiais em sua

integralidade; ao contrário, os elementos representados “são” sempre “selecionados, transformados ou distorcidos”. Com a ressalva de que uma representação da realidade social não “deve ser vista” como única, nem mimética, mas como existente em meio a uma pluralidade de outras interpretações e discursos. Existe uma multiplicidade de representações da identidade nacional – que podem estar tanto no carnaval, como num mapa demográfico, numa parada militar, no sistema jurídico, num romance e assim por diante. (GOLDSTEIN, 2004 – grifos nossos)

A primeira forma verbal da passagem, “não se trata nunca de” é um dos processos de indeterminação do sujeito. Alguém pratica a ação, mas não se diz quem. O termo “simples xérox da realidade” é objeto indireto do verbo “tratar”. Essa construção permite omitir o agente da ação, indicando apenas seu objeto.

Em seguida, vem outra forma verbal no presente do indicativo, agora na voz passiva sintética: “não se restituem os dados” que seria equivalente a “os dados não são restituídos”, em que o sujeito é paciente – “os dados” – e, mais uma vez, é omitido o agente da ação.

Em terceiro lugar vem a construção composta por locução verbal “não deve ser vista”, outro caso de voz passiva no presente do indicativo, também deixando de apontar o agente da ação.

Os textos didáticos não costumam deixar evidente quem é o autor ou o que ele, individualmente, pensa sobre o tema tratado. Em geral, esses textos sintetizam um apanhado das teorias sobre um tema, de modo organizado e claro, para permitir a aprendizagem do leitor – ou do ouvinte, em palestras e conferências. Por isso o verbo vem no presente do indicativo, na 3ª pessoa verbal e, com frequência, acompanhado de “-se”, ora num processo de indeterminação do sujeito, ora numa voz passiva pronominal. Nos dois casos, ocorre a omissão do agente da ação e, desse modo, o assunto progride ao longo do texto, de modo neutro, didático, científico.

Cabem aqui duas observações. A primeira delas a respeito das características do texto didático, que vão bem além do predomínio das formas verbais aqui apontadas. Tendo a finalidade de transmitir conhecimentos, ele expõe conceitos e traz explicações, empregando léxico próprio da área em que se situa o tema tratado. No caso da passagem acima, da área de antropologia, esse aspecto é ilustrado por termos como identidade, representação, realidade social etc. É importante enfatizar que, tanto no caso do texto didático como nos demais gêneros, o verbo se associa sempre às demais características próprias desse gênero para criar efeitos de sentido.

A segunda remete à questão da consulta aos manuais de gramática, a ser feita em função do nível dos alunos, a critério do professor responsável. Seria operacional observar uma série de exemplos, para estudar ou revisar algumas noções gramaticais relativas às construções que possibilitam a omissão do agente da ação. Aponto esquematicamente as seguintes:

- a) é preciso saber identificar o tipo de verbo, pois apenas os verbos transitivos diretos permitem o emprego da voz passiva;
- b) há duas formas de construção da voz passiva, a analítica e a sintética ou pronominal;
- c) também há duas maneiras de indicar a indeterminação do sujeito: uma delas, pelo uso de verbos intransitivos ou transitivos indiretos com “-se” na 3ª pessoa do singular – fala-se de, conta-se com, insiste-se em, obedece-se a, luta-se por, corre-se na praia, bebe-se muita água no verão etc –; a outra decorre do emprego da forma verbal na 3ª pessoa do plural. Exemplos: fala-se muito de Macunaíma ou falam muito de Macunaíma; telefonaram para você; informaram um atraso de duas horas.

O importante é que se deixe evidente que essas construções permitem omitir o sujeito da ação e proporcionam ao texto um tom distanciando, em que o autor – enunciador – fica em posição discreta, concedendo o destaque ao tema tratado, apresentado pela 3ª pessoa verbal.

Crônica

A crônica é um gênero que transita entre a ficção e a realidade. Geralmente o autor parte de um fato real, observado por ele, para tecer considerações e reflexões, ampliando o alcance de seu texto para a esfera da ficção e da fantasia ou, em certos casos, da conversa imaginária com o leitor, convidado a ponderar sobre as questões apresentadas.

Esse gênero é particularmente cultivado no Brasil há bastante tempo, por exemplo, por Machado de Assis e Olavo Bilac. São deste último os trechos abaixo, que ilustram como ocorre a oscilação de pessoa verbal no gênero: da 3ª para a 1ª e, por vezes, também para a 2ª, quando o cronista dialoga com seus leitores. Se o pronome não vem expresso, a desinência verbal é a pista para o leitor localizar quem exerce o papel de sujeito do verbo. Observem-se as formas assinaladas:

“Eu” não “sou” político e nem “me sinto” com vocação para o ofício de salvador da pátria. “Sou” um fantasista – mais nada. E um fantasista serve apenas para enfeitar as colunas de um jornal (...) Para ser político é preciso antes de tudo ter força de saber mentir e transigir. Diante do eleitorado, que “poderia eu dizer?” (...) Não “nasci” para a política nem a política foi inventada por “mim”. Bem “sei” que ela me receberia, como receberia um boticário ou um taverneiro ou um cambista; mas “eu entraria” nela com a “minha” febre, com o “meu” entusiasmo, com a “minha” sinceridade: e essa bagagem faria escândalo lá dentro. (...) (BILAC, 1996, p. 351-352 – grifos nossos)

Ora os termos destacados remetem à 1ª pessoa verbal, ou seja, ao próprio cronista, na forma explicitada por pronomes – eu, me, mim, eu, minha (duas ocorrências), meu – ou de forma implícita na desinência verbal – sou (duas ocorrências), sinto, poderia dizer, nasci, entraria. Ora remetem à 3ª pessoa: foi inventada, receberia (duas ocorrências), faria. A alternância acentua o contraste entre a posição do cronista e a dos políticos de quem ele busca se afastar.

Por vezes, estabelece-se um diálogo com o leitor, às vezes tratado por “tu”, outras vezes tratado cerimoniosamente por “vós” pelo poeta-cronista:

Esse alguém “és tu” que me “lês”; esse alguém sou eu; esse alguém “és tu”, o triste e desgraçado Zé-Povo, que “alimentas” com a “tua” carne e com o “teu” sangue a fúria guerreira daqueles Rolandos¹ de sobrecasaca. (BILAC, 1996, p. 341 – grifos nossos)

“Olhai” aquele sujeito, que vai de rosto magro, pitando melancolicamente um cigarro, com um ar apagado e insignificante de quem não sabe o que está fazendo no mundo... Não “vos” “deixeis” iludir pela aparência nula (...) “Vede” aquele homem calmo, pacato, gordo, vestido com correção e limpeza (...) “Reparai” agora naquele mocinho imberbe, esbelto (...). (BILAC, 1996, p. 127-128 – grifos nossos)

A mobilidade da pessoa verbal ao longo de uma crônica ou em outros gêneros resulta em efeitos estilísticos que se refletem no ritmo do texto, tornando-o mais ágil e dinâmico. Observe-se mais um exemplo de receita culinária. Neste caso, a autora usa a primeira pessoa do singular – em vez do infinitivo ou do imperativo: “‘Fervo’ meio litro de água com sal. ‘Junto’ o arroz e ‘deixo’ cozinhar por vinte minutos. ‘Despejo’ numa peneira, ‘enxáguo’ com água fria e ‘deixo’ escorrer bem. (BRAGA, 1999, p. 10). Essa escolha insere a autora no texto, aproximando-a das

1 - Rolando: herói da literatura medieval francesa, conhecido pela bravura na luta contra os sarracenos.

leitoras que vão executar a receita.

A leitura e a produção de textos pelos alunos devem sempre contemplar a observação do uso das pessoas verbais. A escolha da pessoa verbal pode ser um índice do estilo do autor, uma marca do enunciador e, ainda, uma pista para ampliar a compreensão dos efeitos de sentido do texto.

Finalizo essa reflexão ciente de que ela deve prosseguir e se ampliar muito. Pelas aplicações que tenho acompanhado, posso afirmar que já foi possível perceber que o trabalho com gêneros favorece o estudo da gramática. Além das formas verbais, outros recursos lingüísticos poderiam ser abordados, em função dos efeitos de sentido e de expressividade que produzem nos textos.

Espero ter apontado um caminho operacional que possa ser útil para a atuação profissional de alguns colegas.

Abstract

A teaching process of native language based not only on reading and writing, but also on working with the discourse genres – encompassing the means of production – enhances the learning of grammar as well. The choice of what to be said, to whom, and with which purpose depends upon questioning how to make it. This results in the exploration of the grammatical resources to be used, regarding the speaker's intentions, and the effects of meaning that he/she wants to create in the text. Therefore, the teaching of grammar becomes operational and provides an understanding of its role in the development of competent readers and writers, which encourages students to research and actually think about the uses of language. Various class activities of this type are discussed here, inspired by practical tasks applied within the three school levels – primary, secondary and post-secondary – related to the usage of verbal forms.

Key words: Genres and teaching of grammar; Grammatical resources and effects of meaning; Verbal forms and discourse genres.

Referências

ACESSE o site www.eda3m.com.br e veja tudo o que a 3M inventou para sua vida ficar melhor. **Veja**, 4 de junho de 2008, p. 120.

ACESSE o nosso portal e saiba onde ir, como chegar e onde se hospedar [...] www.saojoabahia.com.br. **Veja**, 4 de junho de 2008, p.171.

A.S.Q. **O cozinheiro e o doceiro popular**. Rio de Janeiro: Editora Quaresma, 1927.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1964.

BILAC, Olavo. **Vossa insolência**: crônicas. (Org.) Antonio Dimas. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BRAGA, Ana Maria. **Receitas do dia-a-dia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.ancine.gov.br/media/Constituicao_Federal_EC53.pdf. Acesso em: 30/09/2009.

CÂMARA aprova lei que torna a adoção mais rápida. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de agosto de 2008, p. A1.

CAMARA JÚNIOR., J. M. Espécies de vocábulo. In: CAMARA JÚNIOR., J. M. **Princípios de linguística geral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973. cap. 10, p.149-161.

COMO fazer uma pipa. Revista **Jangada Brasil**. Ano I - novembro 1998 - nº 03. Disponível em: www.jangadabrasil.com.br/agosto60/ca600800.htm. Acesso em: 30/09/2009.

CONSTITUIÇÃO 1988: texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília: Atual, 1988. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

CUNHA, Celso Ferreira. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC, 1980.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PARTICIPE e dê um lance de esperança neste Natal. **Estado de Minas**, 7 de novembro de 1999, p. 48.

GOLDSTEIN, Ilana S. **Notas para reflexão a partir de Macunaíma**. Palestra apresentada no SESC. São Paulo, 2004.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. Os gêneros do discurso. In: KOCH, Ingedore G.

Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 4, p. 53-60.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. Os tempos verbais no discurso. In: KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed São Paulo: Cortez, 1987. cap. 3, p. 37-48.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. Tempos verbais. In: KOCH, Ingedore G. Vilaça. **A inter-ação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998. cap. 2, p. 51-57.

LAPA, M. Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.

LISPECTOR, Clarice *et al.* **Para gostar de ler**: contos. São Paulo: Ática, 1984. v. 9, p.14-16.

MARTINS, Nilce Sant'anna. **Introdução à estilística**: expressividade na língua portuguesa. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MORDOMIA a bordo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de agosto de 2008, p. A1.

MULHERES vão à luta por ouro e mais respeito no futebol. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de agosto de 2008, p. A1.

PETRY, André. Vai ter para todo mundo? **Veja**, São Paulo, n. 2062, p.73-74, 29 mai 2008.

QUARESMA, A. S. **O cozinheiro e doceiro popular**: manual completíssimo da arte de cozinhar e fazer doces. 17. Ed. Rio de Janeiro: Spiker [Borsoi, 1965]

STF veta nepotismo nos três poderes. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de agosto de 2008, p. A1.

UMA lição para o governo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de agosto de 2008, p. A1.

VÔLEI feminino perto de final histórica. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de agosto de 2008, p. A1.

Representações da escrita: estereotipia e singularidade enunciativa

Helena H. Nagamine Brandão □ □ *

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre a produção escrita em contexto escolar tendo em vista descrever: a) a representação que o escrevente faz do referente; b) a representação que se faz do trabalho da escrita. Analisarei a tensão discursiva entre a exigência institucional e a busca pela singularidade expressiva, isto é, a tensão entre aquilo que é preconizado pelo contexto escolar e visa à inserção do estudante num sistema coletivo e a mobilização do sujeito por um estilo próprio. Trabalho com a hipótese de que, de um lado, há um movimento marcado pelo discurso didático-pedagógico escolar com produções mais normatizadas, mais habitadas pelo senso comum, mais monofônicas e um escrevente mais assujeitado ao institucional e, de outro lado, um sujeito escrevente que, mesmo determinado pelas contingências estruturais, procura posicionar-se, de alguma forma, mais singularmente.

Palavras-chave: Escrita escolar; Representações da escrita; Estereotipia; Singularidade enunciativa.

Neste texto, apresento algumas reflexões sobre a pesquisa que venho realizando. Trabalho com um corpus representativo de produções escritas – a chamada redação – de candidatos ao concurso vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular – Fuvest – 2006¹, ingressantes na Universidade de São Paulo – USP –, aprovados em primeira chamada.

A instrução apresentada (vide anexo) ao candidato tinha três orientações:

- ler três pequenos textos sobre o tema “trabalho”: o texto I, de caráter mais abstrato e generalizante, falava sobre a essência atemporal e historicidade do trabalho humano; o texto II fazia referência à problemática do trabalho

* Universidade de São Paulo – USP. Parte deste texto foi publicada na revista **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 08, São Paulo: Humanitas /FFLCH/USP, 2006.

1 - Números da Fuvest/2006: candidatos inscritos: 170.474; candidatos que passaram para a segunda fase: 27.584; número total de vagas oferecidas: 11.597.

no mundo contemporâneo e o texto III referia-se ao caráter processual do trabalho do artista;

- relacionar o conteúdo dos textos lidos;
- escrever um texto dissertativo em prosa, argumentando sobre o que leu nos três textos e sobre outros aspectos que considerasse pertinentes ao assunto proposto.

A execução da instrução mostrou que quase todos os candidatos que tiveram suas produções escritas selecionadas para este trabalho – compondo um *corpus* de trinta redações – focalizaram sua atenção na problemática do texto II. Essa tendência se explica, talvez, porque esse texto diz respeito a uma visão mais próxima da realidade dos candidatos – as condições de trabalho no mundo contemporâneo – permitindo-lhes apossarem-se do discurso que circula socialmente, seja na conversação cotidiana, seja na mídia. Os textos I e III exigiam conhecimentos que talvez não fossem do domínio dos candidatos ou, ainda, fossem estranhos a seu universo cultural, o que restringiu sua abordagem.

O desenvolvimento prioritariamente centrado sobre a temática do trabalho no mundo contemporâneo – tópico do texto II – proporcionou uma grande presença de estereótipos. Isto é, o tratamento da problemática do trabalho é feito utilizando-se de ideias e lugares comuns que circulam no discurso social atual. Essa constatação, aliada à ideia generalizada de que a redação escolar é, em muitos casos, apenas a reprodução de estereótipos, levou-me a pesquisar esse dado e a procurar entender o funcionamento linguístico-discursivo dessa ocorrência, refletindo sobre o sentido da estereotipia, sua presença e função na linguagem.

O discurso social: estereotipia e pré-construído

Os discursos dos candidatos são atravessados por um discurso que circula na sociedade contemporânea, que vive, em relação ao trabalho, uma problemática comum por causa da globalização. É um discurso que veicula ideias transmitidas pela mídia, bem presentes no cotidiano de cada cidadão, constituindo o patrimônio cultural do grupo social. São ideias vindas não se sabe exatamente de onde e que circulam anonimamente entre os membros de uma comunidade.

Amossy, fazendo um estudo semiológico das “ideias recebidas”, explica esse fenômeno em um quadro teórico mais social e cultural. Para essa autora, nosso espírito é habitado por representações coletivas através das quais apreendemos a realidade cotidiana e fazemos significar o mundo. O imaginário social se inspira e

se alimenta no estoque pré-existente de representações coletivas, que retoma, com maiores ou menores modificações, intervenções, ou apenas as repete². “Um vai e vem incessante se estabelece assim entre as imagens alojadas em nossa cabeça e as que são divulgadas abundantemente pelos textos e pelas media .” (AMOSSY, 1991, p. 9).

Quando essas imagens se tornam repetitivas, automatizadas, uma representação coletiva congelada, uma opinião partilhada e correntemente enunciada por um grupo social, temos o estereótipo ou lugar comum. Os estereótipos são imagens preconcebidas e cristalizadas, sumárias e recortadas das coisas e dos seres, que o indivíduo recebe de seu meio social e que determinam, em maior ou menor grau, sua maneira de pensar, de sentir e de agir. Os estereótipos são, pois, imagens de segunda mão que mediatizam nossa relação com o real. Nessa perspectiva, segundo Amossy, nós percebemos somente o que a nossa cultura definiu antecipadamente por nós.

No domínio das ciências sociais, o termo estereótipo tem tido geralmente um sentido negativo, um sentido ligado ao preconceito; mas no domínio das letras e da comunicação, ele está ligado antes à ideia do pré-construído: o estereótipo “designa as unidades pré-fabricadas através das quais se revela o discurso do Outro. O já-dito é a marca da banalidade” (AMOSSY, 1991, p. 30) que, sob a máscara da evidência, se dá como natural, próprio, sem questionamento.

A Análise do Discurso trabalha com a noção de pré-construído, noção introduzida por Paul Henri e posteriormente desenvolvida por Pêcheux. O pré-construído é a marca, no enunciado, de um discurso anterior, de um discurso prévio àquele construído no momento da enunciação. Embora se tenha esquecido quem foi seu enunciador, uma sensação de evidência se associa ao pré-construído por seu caráter de já-dito. Para Pêcheux, ainda, o pré-construído, como uma forma de implícito, está ligado à noção de memória discursiva:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer 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 (...). A questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” na leitura da sequência (...). P. Achard levanta

2 - Esse processo de repetição, automatização, toma outras denominações segundo certas especificidades. O estereótipo é muitas vezes confundido com noções vizinhas também ligadas à ideia de um já-dito, de um discurso prévio; assim, Amossy distingue: “a imitação é limitada ao tema puramente literário ou poético, o clichê designa um fato de estilo ou uma figura de retórica desgastada, o lugar comum se refere a uma opinião partilhada e correntemente enunciada pela comunidade.” (AMOSSY, 1991, p. 33)

a hipótese de que não encontraremos nunca, em nenhuma parte, explicitamente, esse discurso-vulgata do implícito, sob uma forma estável e sedimentada: haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir à questão da construção dos estereótipos). (PÊCHEUX, 1999, p. 52 – grifos nossos)

Mainueneau vê o pré-construído como o traço do interdiscurso no intradiscurso. Isto é, toda formulação discursiva

se encontraria colocada de alguma forma na intersecção de dois eixos: o vertical, do pré-construído, do domínio de memória, e o horizontal, da linearidade do discurso, que oculta o primeiro eixo uma vez que o sujeito enunciador é produzido como interiorizando de maneira ilusória o pré-construído que sua formação discursiva impõe. (MAINGUENEAU, 1989, p. 115)

Dessa forma, o pré-construído é constitutivo da natureza mesma da linguagem. Linguagem compreendida como interação social, como ato concreto de enunciação dirigido para o outro por sua natureza essencialmente dialógica, heterogênea, povoada por palavras alheias; e o locutor, no seu trabalho de enunciação, tem a ilusão de que são palavras próprias. É por isso que o pré-construído tem, para o sujeito, um efeito de evidência; ele o mobiliza em suas operações linguajares sem que dele se aperceba como palavra estrangeira. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 86)

A noção de estereótipo apresenta um caráter ambivalente; ambivalência que Amossy expressa como “ao mesmo tempo nocivo e benéfico, perigoso e indispensável” (AMOSSY, 1991, p. 37). Esse caráter ambivalente está presente no histórico do surgimento do termo. Na sua origem, o termo foi utilizado na arte da imprensa: o estereótipo era o objeto que permitia a impressão, a duplicação ao infinito, graças à reprodução de um mesmo modelo. Assim, o estereótipo não tem um sentido negativo, pois, ao permitir a reprodução estandarizada, abre, pelas grandes tiragens, a era da difusão e do consumo de massa. Mas é justamente por isso que se opera a passagem para o sentido pejorativo: o sentido literal “reproduzir em prancha sólida” desliza metaforicamente para o sentido figurado “tornar inalterável, fixo, imóvel, sempre o mesmo” a imagem, o objeto reproduzido. (AMOSSY, 1991, p. 25)

Esses dois sentidos, de um lado positivo e de outro negativo, coexistem dialeticamente no termo. Do ponto de vista positivo, segundo Amossy,

os sociólogos julgam que as imagens coletivas, expressando o consenso das ideias e valores, têm por efeito manifestar a solidariedade do grupo e assegurar sua coesão. Elas traduzem a participação de uma visão de mundo comum que dá a um conjunto de indivíduos isolados a sensação de formar um corpo social homogêneo. (AMOSSY, 1991, p. 36)

Sob esse aspecto, pelo consenso de ideias e valores, a presença homogeneizante do estereótipo pode ter uma função ideológica e política: permitir a coesão e dar identidade a um determinado grupo social. Além disso, impossibilitados de conhecer tudo pela experiência direta, remetemos a fontes de segunda mão e assimilamos as imagens, as representações legadas pela coletividade. Mas, esse processo de assimilação e reprodução das imagens esquematizadas, herdadas do grupo social, que recortam o real e estão presentes no discurso, podem funcionar negativamente na medida em que, segundo um modelo imutável, por serem povoadas de generalizações simplificadas e rígidas, impedem de ver a diferença, o matiz, o caso particular, e não permitem o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico.

Reconhecendo que é impossível o contato direto com a massa de acontecimentos que se dá a cada instante, hoje nosso conhecimento, de uma maneira geral, nos chega via segunda mão, isto é, ele vem do “outro”, passa pelas mídias, pela opinião pública e pelo que circula no ambiente. É um procedimento essencialmente econômico. Além disso, sob o aspecto da linguagem, nosso discurso está povoado pela palavra do outro, não há atos de enunciação adâmicos. Tudo remete a um já-dito, a um já-lá existente, a pré-discursos ou a quadros pré-discursivos. Consideremos a categoria do gênero do discurso. Podemos dizer que o gênero é um exemplo típico de uma forma estereotipada no sentido de um modelo que nos permite ter acesso à linguagem em conformidade com as diferentes esferas de atividade em que atuamos. Se a cada situação de enunciação tivéssemos que inventar um gênero para produzir linguagem, a comunicação humana seria impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Estereotípi e escrita escolar

Cathérine Boré (2007) trabalha essa questão do estereótipo e sua presença na produção escrita escolar numa perspectiva mais discursivo-enunciativa. Filiando-

se à teoria benvenistiana da enunciação, ela se propõe a descrever a escrita escolar como um discurso específico que se constitui pela apropriação da língua. Essa apropriação pode ser descrita como um processo que se dá entre dois pólos: o do estereótipo e o do idioleto.³

O estereótipo assinalaria a escrita escolar como um discurso comum aos estudantes, e o idioleto diria respeito a todas as formas de variedade desse discurso; numa atividade de produção escrita, por exemplo, em resposta a uma instrução única, por mais coercitiva que seja essa instrução, os textos produzidos indicam sempre uma certa dispersão de maneiras de tratamento do tema. A hipótese de Boré é que o estereótipo permite o acesso à banalidade da norma, ao código e que as transformações das estruturas estereotipadas seriam decorrentes das diferentes formas de apropriação da língua pelos escreventes.

Citando Roland Barthes – **O grau zero da escritura** –, que refletiu longamente sobre o ensino da língua e especificamente sobre o estilo, a autora (BORÉ, 2007, p. 219) descreve as três definições possíveis de idioleto:

- o idioleto pode servir para designar a linguagem do afásico que não compreende o outro, pois não recebe uma mensagem conforme seus próprios modelos verbais; a linguagem do afásico seria um idioleto puro;
- o idioleto pode também servir para designar o “estilo” de um escritor, ainda que o estilo esteja sempre impregnado de certos modelos verbais saídos da tradição, isto é, da coletividade;
- pode-se, enfim, alargar a noção e definir o idioleto como a linguagem de uma comunidade linguística, isto é, de um grupo de pessoas interpretando da mesma maneira todos os enunciados linguísticos.

Sobre essas definições, Boré assinala que entre o idioleto “a”, que é o “fora do código” do afásico, e o idioleto “b”, que é assimilado ao estilo do escritor, há uma distância enorme, o desvio parece maximal. Além disso, aponta que

a reserva de Barthes a propósito do idioleto “b” deixa entender que o estilo é sempre produto de uma herança, de modelos escriturais previamente existentes o que leva então admitir uma espécie

3 - Segundo Mattoso Camara Jr, o idioleto refere-se à língua tal como é observada no uso de um indivíduo. Podem, pois, aparecer num idioleto traços linguísticos que divergem da norma e são sistemáticos dentro do discurso individual. Do ponto de vista da correção e da disciplina gramatical, esses traços dialetais constituem os erros individuais. Nem sempre eles são exclusivamente individuais, pois as tendências que os criam podem atuar em maior ou menor número de indivíduos. (CAMARA JR., 1973)

de onipresença da intertextualidade, que faz de todo estilo uma reescritura. (BORÉ, 2007, p. 219)

A autora critica essa visão pessimista que evoca uma espécie de paralisia da enunciação, na impossibilidade de enunciar outra coisa senão o já-dito. Em “c”, paradoxalmente, o idioleto designa uma linguagem comum a um grupo de pessoas em vez de se aplicar a um indivíduo singular; tratar-se-ia aqui, na verdade, não do idioleto mas do socioleto.

Para Boré, a escrita praticada na escola empresta algo de todas as três definições:

- Há um idioleto “a” que se manifesta sob a forma da “falta”: nesse sentido a escrita escolar seria opaca como a linguagem do afásico, é o lado negativo do “estilo” – idioleto negativo –, que constituiria uma espécie de estilo de erros escolares.
- O idioleto “b” seria o lado positivo, que se restringiria a levar em conta apenas os textos marcados pela variação em relação ao modelo transmitido: os textos se diferenciariam da norma de escrita transmitida ou imposta como modelo pela escola.
- O idioleto “c” diria respeito ao estilo escolar como socioleto; seria o produto dos estereótipos da língua aprendida, adquirida em comum.

Tendo em vista essas considerações, para se entender o estilo de escrita escolar, deve-se levar em conta um movimento que coloca em jogo as seguintes oposições:

coletivo	x	individual;
comunidade	x	diferenças;
retomada	x	variação;
normatizado	x	não-normatizado.

Essas duas séries de oposições corresponderiam à oposição:

estereotípiã	x	idioleto
(sistema linguístico)	x	(desestabilização de estruturas modelares)
(formas estabilizadas)	x	(intervenção do escrevente no paradigma)

Sobre estereótipo e singularidade enunciativa

A escrita escolar, como “ato de apropriação da língua”, deve ser entendida como ato de atualização, de efetuação da passagem da língua como potencialidade e sistema coletivo de formas estabilizadas, comum a uma comunidade de falantes, para um acontecimento enunciativo individual, singular. Isso é, no processo de escrita, “o aluno efetua o ato de se apropriar da língua e é nisso que consiste o acontecimento enunciativo, em sua unidade e em sua imprevisibilidade”. (BORÉ, 2007, p.220)

Na esteira do pensamento de Boré, compreendo esse ato de apropriação/atualização da língua em discurso, tomado de empréstimo a Benveniste e adaptado aos propósitos de minha reflexão, como abrangendo dois movimentos.

O primeiro movimento – como acontecimento enunciativo que visa à unidade, à busca da homogeneidade de uma língua padrão – diz respeito a um processo de aquisição da língua em que o acento é colocado sobre “o comum” na língua, a apropriação do código – sistema linguístico-discursivo –, em sua forma estabilizada, estereotípica.

O segundo movimento – como acontecimento enunciativo marcado pela imprevisibilidade – se dá em dois planos:

- Antes que se tenha o domínio desse comum da língua, o ato de escrever, para um aluno iniciante ou não proficiente, segue, muitas vezes, a estratégia do ensaio acerto-erro, o que, na expressão de Boré, “revela a língua em sua organização e sua estrutura pelo seu avesso, seus disfuncionamentos”, constituindo uma espécie de idioleto “negativo” (BORÉ, 2007, p. 221). A individualidade do escrevente se mostra marcada por um conjunto de regularidades, observáveis em outros escreventes de sua idade, algumas designadas como faltas – erros – em relação à norma e que apresentam uma lógica e um caráter sistematizável; esses tipos de ocorrências que não estariam de acordo com o código canônico escolar constituiriam uma espécie de estilo coletivo de erros comuns a determinados grupos de falantes. Essas faltas/erros se dissolveriam na medida em que a norma é integrada pelo falante/escrevente.
- O segundo plano da imprevisibilidade diz respeito a um processo de individuação em que o acento é colocado sobre o particular, sobre

o idioleto – agora visto como “positivo” –, numa realização individual da língua ao matizar, variar, transformar o estereótipo, rompendo singularmente com o paradigma.

Considerando o estereótipo como um elemento constitutivo de toda práxis discursiva, assimilado a um “lugar comum” no sentido próprio da expressão, isto é, como um terreno de saberes partilhados entre alocutários, a noção de estereótipo permite uma abordagem interessante no plano da didática, pois como relativo estabilizador de sentidos e formas, pode fornecer índices de legibilidade dos discursos, facilitando a apropriação de diferentes variedades do conteúdo e da expressão. Segundo essa perspectiva, “não se dará à estereotipia o sentido pejorativo que tem de hábito, na medida em que ela é concebida como um meio de ensino de códigos de leitura e de escritura, códigos indispensáveis a toda aprendizagem” (BORÉ, 2007, p. 231). Tomemos, por exemplo, a categoria do gênero de discurso nas práticas de escrita. O gênero pela sua “relativa estabilidade” (BAKHTIN, 1992, p. 279) exerce uma “função de reservatório de possíveis do qual o escritor pode retirar esquemas, fórmulas, estereótipos que ele integrará em sua própria produção, acarretando a ativação da memória de leituras antigas”, já realizadas (CANVAT, 1993, p. 273). Assim, toda prática de escrita se faz 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 processo da escrita, o escrevente vive de forma crucial a tensão entre a dialética estereotipia X idioleto, ou, em outras palavras, a tensão entre um estilo genérico, dado pelo paradigma e um estilo individual, diferente, variado.

Em didática poder-se-ia fazer a hipótese de que o estilo é uma passagem do idioleto negativo para o estereótipo considerado como o acesso ao bem comum partilhado e vice-versa: a variação do estereótipo recria então estilos de escrita escolar. (BORÉ, 2007, p. 231)

A escrita escolar se caracterizaria, portanto, por um processo dinâmico que constitui esse movimento constante: passagem de um idioleto negativo – marcado por “falhas” em relação à norma – para um sistema estereotípico – socioleto – e desse para um trabalho individual imprevisível de transformação

das estruturas estereotipadas – estilo individual. Esse processo pode ser assim esquematizado:

- Idioleto negativo (estilo de erros escolares) ---)
- socioleto (estereotípias) ---)
- estilo individual (idioleto positivo).

Analizando “redações”

Representação social do trabalho e estereotípias

A tematização do trabalho, no nosso *corpus*, é operacionalizada por enunciados que fazem circular ideias recebidas da conversação cotidiana, sobretudo influenciadas pelas mídias. De uma maneira geral, a questão é problematizada sobre dois eixos: um eufórico, outro disfórico.

Sobre o eixo eufórico há toda uma representação positiva, em que se constroem narrativas epifânicas sobre o trabalho, isto é, uma visão do trabalho como salvação, libertação, e que é referido como:

- trabalho eterno (R28)⁴;
- a maior invenção histórica do homem (R1);
- instrumento de promoção do homem (R2);
- forma de satisfação, de reciprocidade, de cooperação (R6); esperança de liberdade e de progresso (R7);
- forma de superação (R9);
- o trabalho artístico é um dom (R1); o trabalho artístico é algo imutável e imortal (R18).

Nesse eixo, os predicados que se aplicam ao trabalho são, de modo geral, de natureza generalizante, abstrata, e o *ethos* do sujeito enunciativo desse discurso é marcado por um tom edificante, quase de beatitude religiosa, de reverência ao trabalho.

Sobre o eixo disfórico, temos predicados desqualificadores que fazem uma representação negativa do objeto tematizado cujos efeitos são condenáveis:

4 - (R28) – a letra R indica “redação” e o número corresponde à numeração que o texto recebe no *corpus*.

- o trabalho é uma forma de degradação, é causa de escravização (R2);
- de guerras, brigas, desacordos (R1);
- é origem do acúmulo de dinheiro e de diferenças sociais (R1);
- é origem do capitalismo selvagem (R2), do neoliberalismo (R5), da globalização e suas conseqüências nefastas (R8);
- é causador do medo e da instabilidade (R12);
- é fonte de lucro, do capital acumulado, de prazeres supérfluos (R12, 16);
- é causa do excesso de trabalho e de exploração da mão de obra (R12);
- da extrema competitividade e seletividade do mercado de trabalho provocando exclusões (R20, 2), desempregos (R5), etc.

A representação construída por essas narrativas disfóricas expressa as asperezas da vida do trabalho. O *ethos* construído é o de um enunciador que vive tragicamente o destino de trabalhador, daquele que, tendo perdido o paraíso, é condenado ao trabalho.

Enfim, o que se pode depreender dessas representações é uma visão maniqueísta do trabalho: ora visto como uma bênção, uma necessidade para a realização humana, ora como um mal necessário, cujos excessos trazidos pelo capitalismo, pelo neoliberalismo, o homem do mundo da globalização deve enfrentar. Assim, há nesses discursos ora um *ethos* de louvação, ora um *ethos* de reprovação por parte de um locutor que se posiciona face às condições vividas pelo homem contemporâneo. Mas essa visão, seja do eixo eufórico seja do disfórico, caracteriza-se pela homogeneização, porque é construída por já-ditos, por estereótipos, lugares comuns presentes na coletividade e que nossos estudantes reproduzem, mostrando consonância com o discurso social contemporâneo.

Se, na visão dos sociólogos, os estereótipos constituem imagens coletivas que têm por efeito manifestar a inclusão do indivíduo num grupo pelo domínio de um código cultural comum, confortando-o e assegurando sua sensação de pertencimento a uma comunidade, essa presença homogeneizante do estereótipo, nesses textos, pode ter um sentido ideológico e político positivo: o de expressar sua inclusão social e sua identidade com um grupo social.

Por outro lado, a par desse aspecto positivo, é preciso ter consciência dos estereótipos, reconhecê-los em sua transparência e refletir sobre o que se esconde sob as evidências, porque o perigo da repetição é a automatização, a a-criticidade, a inflexibilidade, a generalização e mesmo o preconceito.

Estereotipia e representações da escrita

Vou destacar para análise um texto (R10) que figura entre as quinze melhores redações publicadas no site da Fuvest⁵ como exemplo de texto que apresenta, do ponto de vista estrutural-argumentativo, um desenvolvimento articulado de forma coerente e coesa sobre a proposta.

O trabalho e suas implicações

(1) Uma obra de arte, um prédio, uma ponte ou um estudo acadêmico, num primeiro momento, podem não estar relacionados, mas se considerar-se como produtos de um trabalho, as relações se estabelecem.

(2) Um prédio é fruto de trabalho de vários profissionais, desde os engenheiros e arquitetos que o projetaram aos pedreiros e mestre de obras que o executaram. Da mesma forma que uma obra de arte, como a escultura “David” de Michelângelo, é produto de trabalho do artista que o concebeu. Desse modo, o trabalho possui várias facetas, podendo ser classificado como trabalho intelectual, braçal, artístico ou produtivo.

(3) Infelizmente, na sociedade atual, há formas de trabalho que são mais valorizadas que outras. Por exemplo, o trabalho de um advogado é mais conceituado que o de um carpinteiro e pode ser visto na forma da remuneração. Um advogado recebe muito mais, pelas mesmas horas trabalhadas que um carpinteiro. Isso porque o pensamento contemporâneo e capitalista enxerga que o advogado agrega mais valor à cadeia produtiva, e portanto, gera mais renda, que o carpinteiro.

(4) A essa primeira diferenciação, verifica-se que o progresso técnico e capacidade produtiva ao longo dos séculos, ao invés de proporcionar mais tempo à própria humanidade, implicou o aumento do trabalho e maior distância entre os os que dominam tais técnicas e os que estão à margem delas. A era digital e o uso de computadores e softwares modernos permitiu maior produtividade, corte de custos e otimização do processo produtivo aos que dela participam. Também implica maior carga de trabalho. Porém, aos excluídos, significou desemprego e marginalização.

(5) Apesar dos aspectos negativos que o trabalho acarreta na sociedade, o futuro da humanidade depende desse mesmo trabalho, que ao mesmo tempo que diferencia e exclui, também constrói, produz, gera riquezas, desenvolve arte e patrimônios culturais. Como é o caso de uma obra de arte, um prédio, uma ponte e um estudo acadêmico.

Do ponto de vista da estrutura, esse é um texto que segue o paradigma dissertativo: construído em cinco parágrafos, temos:

5 - A não ser essas quinze redações publicadas na íntegra, a Fuvest não permite que se citem as demais integralmente. Tendo em vista a finalidade deste sub-item, restrinjo-me à abordagem dessas quinze, justamente por possibilitarem uma análise do texto como um todo.

- no parágrafo (1), uma proposição inicial que constituiria a tese a ser defendida – embora não pareça, os quatro elementos/objetos, “uma obra de arte, um prédio, uma ponte ou um estudo acadêmico”, se relacionam do ponto de vista do trabalho;
- no parágrafo (2), explica-se, justifica-se a afirmação feita, especificando o tipo de trabalho que cada objeto envolve;
- o parágrafo (3) é introduzido por um modalizador de valoração – infelizmente – que explicita o posicionamento enunciativo do locutor, seguido de um marcador de temporalidade – na sociedade atual – em que, opondo-se ao eixo eufórico do parágrafo anterior, aponta-se o caráter disfórico da ideologia capitalista que valoriza determinadas profissões em detrimento de outras;
- o parágrafo (4) faz uma espécie de simbiose entre o que se põe nos parágrafos (2) e (3), explicitando o posicionamento crítico-valorativo do locutor face à diferença entre o progresso tecnológico e a capacidade produtiva, e as implicações laborais e sociais advindas;
- a conclusão – parágrafo cinco – reforça os aspectos eufóricos e disfóricos do trabalho, fechando com o mesmo enunciado com que se iniciou o texto.

Pode-se dizer que este é um texto que exemplifica a apropriação adequada e “feliz” do modelo “dissertação em prosa” que consta dos manuais e que a escola ensina. É um texto “redondo”, que articula as ideias – do senso comum, estereotípicas, constitutivas da ideologia que circula cotidianamente entre os falantes. Poderíamos dizer que o texto mostra um falante cujo nível de letramento encontra-se naquele em que, tendo assimilado e se apropriado do sistema linguístico-textual, é capaz de ler as instruções da comanda e responder convenientemente às solicitações institucionais. Isto é, o acontecimento discursivo que constitui sua performance escrita revela um locutor que, respeitando as regras de composição e de estilo estabelecidas pela norma padrão, procura se posicionar e enunciar seu ponto de vista.

Atuando dessa forma, respondeu à expectativa do cânone escolar, incluindo-se entre as melhores redações produzidas. Aliás, esse conjunto de quinze redações, selecionadas como as “melhores”, apresenta similaridades estruturais e de desenvolvimento temático que reproduz, com algumas variações, esse modelo canônico. Na tentativa de explicitar esse estilo coletivo, aponto algumas características gerais:

- textos compostos de 4 ou 5 parágrafos em que, após uma introdução contendo uma ideia geral sobre o trabalho, faz-se o desenvolvimento dessa ideia apontando aspectos eufóricos e/ou disfóricos, e finalizam com uma síntese e/ou peroração;
- afastamento do eu da enunciação: o referente fala por si – plano enunciativo da história, segundo Benveniste –, característica apontada pelo discurso escolar como própria do texto dissertativo, criando uma cenografia que visa à construção de um *ethos* imparcial, objetivo que visa a argumentar pela veracidade do que se propõe;
- uso de conectivos ou articuladores de sequenciação próprios ao desenvolvimento do texto dissertativo/argumentativo: todavia, contudo, porém, infelizmente, apesar de – geralmente para marcar a disjunção de aspectos eufóricos e disfóricos do trabalho –; conseqüentemente, sendo assim, por conseguinte, desse modo – para marcar a seqüenciação do texto –; porque, uma vez que – para introduzir justificativas –; portanto, (daí) conclui-se que, em vista disso, a partir daí poder-se-ia concluir – para introduzir a conclusão;
- exploração do princípio dialógico da linguagem criando efeitos polifônicos: trabalho sobre a heterogeneidade constitutiva da linguagem, utilizando-se de diferentes estratégias de inserção do “outro” no “um”, como:
 - a) diálogo com os textos da comanda, quer sob a forma explícita, marcada, como o uso de ilhas textuais em que a fala do outro se inscreve sintaticamente na fala do escrevente delimitada pelas aspas; quer sob a forma implícita, sem marcação gráfica ou sintática desse discurso, mas meramente alusiva, reconhecível do ponto de vista semântico-conteudístico;
 - b) menção a autores clássicos como Aristóteles, Michel Foucault, Karl Marx, Weber, e Peter Drucker e Ricardo Antunes – teóricos do trabalho no mundo moderno;
 - c) alusão a personagens da literatura ou a filmes;
 - d) uso de perguntas retóricas como estratégia de interação com um interlocutor presumido.

Essas características comuns assinalam um estilo escolar coletivo em que o locutor mostra ter assimilado o código, a norma de como escrever o gênero textual

dissertativo-argumentativo segundo o padrão institucional. Elas constituem uma espécie de socioleto positivo que, pela sua homogeneidade, pelo seu caráter estereotípico, igualam seus locutores e lhes dão a chancela para adentrar o espaço da universidade.

Considerações finais

Para concluir, pode-se dizer que as representações que os vestibulandos constroem do referente estão, de modo geral, baseadas num conhecimento de mundo marcado pela estereotípi, por uma visão atravessada pelo senso comum, por uma ideologia do trabalho assentada no discurso cotidiano veiculado pela mídia. Quanto à escrita, a representação construída é aquela que tem como modelo um padrão ditado pela instituição escolar cujas estratégias de linguagem o vestibulando deve dominar se quiser atingir seu objetivo. A análise das quinze melhores mostrou quais características são levadas em conta – domínio do gênero dissertativo, consistência argumentativa, posicionamento crítico, exploração do caráter dialógico/polifônico da linguagem dialetizando pontos de vista, por exemplo. Por outro lado, em estudo anterior, Brandão (2006), num levantamento mais amplo e geral do *corpus*, observou-se a predominância de uma organização textual confusa e de um desenvolvimento da temática centrada na repetição automatizada dos argumentos/estereotípias, revelando um locutor, sem um posicionamento mais crítico, uma voz monofonizante que enuncia na ilusão de ser a fonte única de seu discurso.

Abstract

The aim of this paper is to reflect about the writing process in the school context with a view to describing: a) the representation the writer makes of the linguistic sign; b) the representation the writer makes of the writing process itself. We analyse the discursive tension between institutional demand and the writer's search for singularity of expression, that is, the tension between what is preconized by the school context and aims at making the student part of the institutional system and the student's effort to attain a style of his or her own. Our hypothesis is that there is, on the one hand, a movement established by school didactic and pedagogic discourse that results in both a normative production, marked by common sense and more monophonic, and in the writer's deeper subjection to the institution; on the other hand, there is a subject who writes seeking to express his or her singularity somehow, even if determined by structural contingencies.

Key words: School writing; Writing representation; Stereotypy; Enunciative singularity.

Referências

- AMOSSY, R. **Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype**. Paris: Nathan, 1991.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1989.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. A. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORÉ, C. L'écriture scolaire entre stéréotype et idiolecte. **Pratiques**, n.135-136, p. 217-239, 2007.
- BRANDÃO, H. N. A escrita de estudantes pré-universitários: representação e estereotipia. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.8, p. 239-250, 2006.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Dicionário de filologia e gramática**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1993.
- CANVAT, K. La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. In: REUTER, Y. **Les interactions lecture-écriture: actes du colloque Théodile-Crel**. Lille: Peter Lang, 1993. p. 263-282.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1989.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

ANEXO: FUVEST/2006 - REDAÇÃO

Texto 1

O trabalho não é uma essência atemporal do homem. Ele é uma invenção histórica e, como tal, pode ser transformado e mesmo desaparecer. (Adaptado de A. Simões)

Texto 2

Há algumas décadas, pensava-se que o progresso técnico e o aumento da capacidade de produção permitiriam que o trabalho ficasse razoavelmente fora de moda e a humanidade tivesse mais tempo para si mesma. Na verdade, o que se passa hoje é que uma parte da humanidade está se matando de tanto trabalhar, enquanto a outra parte está morrendo por falta de emprego. (M. A. Marques)

Texto 3

O trabalho de arte é um processo. Resulta de uma vida. Em 1501, Michelangelo retorna de uma viagem a Florença e concentra seu trabalho artístico em um grande bloco de mármore abandonado. Quatro anos mais tarde fica pronta a escultura “Davi”. (Adaptado de site da internet)

INSTRUÇÃO: Os três textos acima apresentam diferentes visões de trabalho. O primeiro procura conceituar essa atividade e prever seu futuro. O segundo trata de suas condições no mundo contemporâneo e o último, ilustrado pela famosa escultura de Michelangelo, refere-se ao trabalho de artista. Relacione esses três textos e com base nas ideias neles contidas, além de outras que julgue relevantes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando sobre o que leu acima e também sobre os pontos que você tenha considerado pertinentes.

A construção do saber lexical nos discursos didáticos: dialogismo e identidade disciplinar

Catherine Carras*

Résumé

Dans l'optique de l'intégration des étudiants non francophones dans les filières universitaires françaises, nous nous intéressons au discours de l'enseignant en cours magistral – CM –, genre universitaire présentant le plus de difficultés pour ce type de public. Dans la continuité de recherches précédentes, nous nous attacherons ici à identifier les marqueurs dialogiques de co-construction du savoir lexical dans des CM de sciences économiques et de physique. Notre intérêt pour l'activité métalexical en CM tient au public allophone cible de notre étude, et au fait que le discours d'enseignement vise à créer chez l'étudiant simultanément la maîtrise des concepts et la maîtrise de la terminologie de la discipline. L'identification des marqueurs d'explicitation du lexique devrait nous permettre de mettre en évidence trois aspects: l'intensité de l'activité d'explicitation du lexique dans le discours de l'enseignant, les différents types d'explicitation, et la place de l'auditoire dans cette co-construction du savoir lexical.

Mots-clés: Étudiants non francophones; Discours didactique; Cours magistral.

Na perspectiva da integração de alunos não francófonos nos cursos universitários franceses, interessamo-nos pelo discurso do professor nas aulas expositivas, gênero universitário que apresenta as maiores dificuldades para esses alunos. Nas aulas expositivas de primeiro ano de graduação, a terminologia da matéria ensinada é ao mesmo tempo objeto de estudo e ferramenta de transmissão de conhecimento, tornando-se essencial no aprendizado. Observa-se, assim, por parte do professor, uma atividade metalexical intensa – explicações, exemplificação, reformulação, etc. Tentaremos mostrar, através de um estudo comparativo de aulas

* Université Stendhal – Grenoble III.

universitárias de Física e Ciências Econômicas de primeiro ano de graduação, como o professor universitário transmite o saber lexical característico da matéria ensinada. O objetivo desta pesquisa é ressaltar, nesses discursos de professores de disciplinas diversas, por um lado, pontos de convergência que seriam a marca de um gênero discursivo e, por outro lado, pontos de divergência que seriam a marca de uma identidade disciplinar.

Motivação

O discurso didático oral

A expansão da mobilidade universitária na última década teve como consequência a chegada massiva de alunos não francófonos querendo integrar a universidade francesa. A origem geográfica desses alunos diversificou-se nos últimos anos; os alunos asiáticos, e em particular chineses, passaram a ter um peso cada vez mais importante no fluxo de alunos. Essa realidade, conjugada à massificação do ensino superior, faz com que certos alunos apresentem cada vez mais dificuldades de adaptação aos modos de transmissão do conhecimento na universidade. Com efeito, os discursos universitários consistem em modos particulares de comunicação e de expressão das relações com o saber. (POLLET, 2001, p. 12)

Dentro dos diversos discursos universitários, interessamo-nos pelos discursos orais, por serem um dos meios de transmissão do saber privilegiados nesse contexto didático. Os discursos orais, no contexto universitário, podem ser considerados como a transposição didática de um saber científico. Esses discursos orais não funcionam de modo isolado, mantendo em particular uma ligação estreita com os discursos científicos escritos.

No âmbito do ensino superior, existem menos instâncias intermediárias entre produtores do saber científico e transmissores deste mesmo saber, no caso os professores universitários – que, na qualidade de pesquisadores, são também produtores de saber. Existe, assim, no contexto universitário, uma interligação forte entre os discursos didáticos orais e os discursos científicos escritos. O discurso didático oral na universidade pode, assim, ser qualificado como discurso híbrido:

Le discours pédagogique à l'université est hybride: à la fois scientifique et quotidien, articulé mais en apparence incohérent, tout à la fois proche de l'écrit et gardant toutes les marques de l'oral. (ALI BOUACHA, 1984, p. 71)

Interessamo-nos particularmente pelas aulas expositivas – “Cours Magistral” – por ser, por um lado, o tipo de discurso didático mais frequente nas universidades francesas, sobretudo na graduação, onde o número de alunos pode ser altíssimo, e, por outro lado, por ser justamente o modo de transmissão do saber que apresenta as maiores dificuldades para os alunos mais frágeis, entre eles os alunos não francófonos.

O léxico no discurso didático oral

O léxico, e particularmente a terminologia da disciplina ensinada, desempenha um papel central nos discursos de transmissão do conhecimento. Parece-nos que este fato é ainda mais marcado nos discursos didáticos. Como salienta Mortureux, “l’enseignement vise à créer chez l’étudiant la maîtrise simultanée de l’appareil conceptuel (...) et de l’appareil terminologique” (MORTUREUX, 1986, p. 68). O léxico assume assim uma função dupla: ao mesmo tempo objeto de ensino e vetor de conhecimento. Esse duplo estatuto do léxico pode ser observado claramente nas aulas expositivas. As pesquisas mostram que o professor concede uma importância particular ao léxico da disciplina – especialmente nas disciplinas em que a precisão terminológica é fundamental, tais como o Direito –, que ocupa um lugar central no discurso, mas, também, que o léxico é uma ferramenta de transmissão de conhecimento. As pesquisas de Bouchard e Parpette (2003; 2007) a respeito de aulas expositivas de Direito e Ciências Econômicas ilustram esse aspecto. As aulas expositivas que observamos são de primeiro ano de graduação, caso em que a construção e a assimilação dos conceitos da disciplina ensinada são diretamente ligadas à construção da terminologia, esses dois planos sendo indissociáveis para alunos neófitos.

O lugar central ocupado pelo léxico, nas aulas observadas, transparece na intensa atividade metaléxica realizada pelo professor. Essa atividade metaléxica parece-nos interessante por dois motivos. Em primeiro lugar, por ser uma marca de didaticidade, no sentido em que o professor adapta o próprio discurso para determinado público, numa preocupação de transmissão do conhecimento. Em segundo lugar, porque como operação metadiscursiva, inscreve-se num dialogismo característico da situação de enunciação: o discurso monologal do professor dirige-se a um público presente fisicamente, que possui ou é suposto possuir um saber anterior, para quem ele transmite determinado conhecimento, cuja compreensão ele quer assegurar; esse discurso monologal revela-se, assim, extremamente interativo, com as marcas de dialogismo sendo particularmente explícitas.

O nosso interesse pelo léxico, que ocupa, como vimos, um lugar essencial no aprendizado, nasce também das dificuldades observadas, tanto por parte dos alunos não francófonos como dos alunos francófonos.

O público de alunos não francófonos objeto das nossas observações é, por um lado, muito sensível ao lugar ocupado pelo léxico no discurso didático – quando questionados a respeito de suas dificuldades de compreensão dos discursos universitários, os alunos apontam, com frequência, o desconhecimento do léxico – e, por outro lado, desarmado frente ao tratamento do léxico nas aulas expositivas. Uma pesquisa precedente (CARRAS, 2008) mostrou que esses alunos percebiam com dificuldade a atividade metaléxica no discurso do professor e, portanto, aproveitavam muito pouco essa estratégia didática.

Quanto aos alunos francófonos, os professores universitários concordam geralmente em salientar suas dificuldades em adquirir e utilizar a terminologia adequada.

Quadro e objetivos da observação

Material e métodos

A nossa pesquisa teve, como objeto de observação, aulas expositivas do primeiro ano de graduação de dois cursos diferentes, Física e Ciências Econômicas, das universidades de Grenoble 1 Joseph Fourier e Lyon 2 Lumière, respectivamente. Trabalhamos com as aulas de “Física Geral” do curso de Física e “Administração de empresas” do curso de Ciências Econômicas. Filmamos duas sessões consecutivas de cada aula, que tinha uma duração de 90 minutos – as gravações eram, portanto, de 180 minutos para cada curso. Todas as aulas filmadas foram transcritas.

O nosso objetivo era estabelecer um estudo comparativo dessas aulas universitárias de disciplinas bem diferentes, centrado na transmissão do saber lexical próprio da matéria ensinada e na percepção dessa transmissão por parte dos alunos não francófonos.

A transmissão do saber lexical foi observada através das operações metalexicais efetuadas pelo professor no decorrer do seu discurso; o estudo da percepção dessa transmissão, por parte dos alunos, foi realizado por meio de questionários.

Características discursivas das aulas observadas

As aulas observadas são expositivas, realizadas em anfiteatro – o número de alunos varia de 90 a 120 –, ministradas por um professor universitário – que assume, portanto, o duplo papel de produtor/transmissor de saber científico – para um público de alunos do primeiro ano de graduação – ou seja, novatos na disciplina ensinada.

As características discursivas dessas aulas expositivas decorrem das condições de enunciação: estamos frente a um discurso longo, que supõe, portanto, por parte dos alunos, uma atenção por um período prolongado; monolocal mas dialógico – construído por um único locutor numa estrutura de intercâmbio com o público, que é claramente levado em conta no discurso –, que se inscreve numa dimensão de perícia – o professor como perito da disciplina, relação de autoridade científica – e de didaticidade.

A estrutura discursiva das aulas expositivas é extremamente complexa, já que vários níveis discursivos se sobrepõem: o conteúdo da aula é veiculado por um enunciado principal, na trama do qual se intercalam enunciados secundários de funções diversas – exemplos, reformulações, precisões lexicais, alusões a aulas anteriores, interações, etc. – mantendo sempre a coesão enunciativa do enunciado principal. (PARPETTE; BOUCHARD, 2003, p. 71)

A dimensão dialógica da aula expositiva é evidenciada pela presença explícita do público no discurso do professor:

Le professeur-locuteur cherche à obtenir (...) l'adhésion de l'auditoire. Cette adhésion [il] la fonde à partir du partage d'un savoir collectif qu'il rappelle au besoin. (ALI BOUACHA, 1984, p. 152)

O dialogismo transparece na intensa atividade de explicitação do saber transmitido por parte do professor, em particular numa atividade metaléxica importante.

O contexto universitário pressupõe uma transmissão mestre-aluno. A aula expositiva inscreve-se, portanto, num contexto de distribuição e apropriação do saber, numa dinâmica de construção de um saber coletivo. Essa elaboração coletiva só se torna possível quando sustentada por um alicerce comum aos diversos protagonistas da construção. Desse modo, este discurso pedagógico apoia-se não somente em pré-requisitos acadêmicos – saber supostamente adquirido

anteriormente por um aluno de primeiro ano de graduação –, mas também no conhecimento implícito e compartilhado do contexto sócio-cultural no qual este discurso vem sendo elaborado. As aulas expositivas são próprias de determinado sistema universitário e, levando em conta as características discursivas apontadas acima, podemos considerar que este tipo de aula, tão frequente nas universidades francesas, consitui o tipo de discurso didático que apresenta as maiores dificuldades para o público de alunos não francófonos com o qual trabalhamos, porque combina:

- problemas de descodificação linguística;
- pré-requisitos universitários/escolares não ou pouco compartilhados;
- saber sócio-cultural coletivo não ou pouco compartilhado;
- dificuldades ligadas à situação de enunciação: atenção sobre um longo período frente a um discurso monolocal, obrigação de tomar anotações.

Resultados

O léxico especializado nas aulas observadas – aspectos quantitativos e qualitativos

Quisemos, em primeiro lugar, avaliar a proporção de termos especializados usados no discurso do professor na sua aula. A proporção de léxico especializado nos discursos científicos, escritos ou orais, é sempre bem mais baixa que a proporção de léxico não especializado. De um ponto de vista didático, e considerando o público com o qual trabalhamos, este fato é importantíssimo. Com efeito, o público não francófono especializado ou em via de especialização tem, muitas vezes, mais dificuldades com o léxico geral que com o léxico especializado, que tende a dominar com mais facilidade, porque pertence a uma área do conhecimento na qual ele tem um certo grau de perícia. Como já foi comprovado em várias pesquisas, “les mots les plus étranges pour un étudiant [non francophone] ne sont pas forcément les termes les plus techniques”. (CHALLE, 2002, p. 30)

A fim de dispor de dados comparáveis, resolvemos trabalhar a partir de uma amostra de cada aula. Os dados citados abaixo não constituem, portanto, resultados generalizáveis, mas se aplicam apenas à amostragem observada. Selecionamos e observamos os cinco primeiros minutos de cada aula, tendo eliminado as falas do professor ligadas à instalação dos alunos e da situação de aula. Os resultados obtidos a partir dessa amostragem são os seguintes:

	Extrato da aula de Física	Extrato da aula de Administração de empresas
Número total de palavras do extrato	566	466
Número de termos especializados	66	70
Porcentagem de termos especializados	11%	15%

Quadro 1: Dados comparativos entre os resultados obtidos a partir das aulas de Física e de Administração de Empresas.

Fonte: Dados da pesquisa

O fato de o número total de palavras ser mais alto na aula de Física é devido essencialmente a uma diferença de ritmo de fala entre os dois professores. Quanto à porcentagem de termos considerados especializados, a leve diferença observada entre os dois discursos é devida, a nosso ver, à natureza da terminologia de cada disciplina. Convém lembrar, antes de mais nada, que a diferença foi observada a partir de uma amostragem; depois, a fronteira entre léxico especializado e não especializado é difícil de fixar, e é permeável, o que dificulta a identificação da terminologia. No entanto, várias pesquisas, em particular as de Mangiante (2004), mostraram que o léxico geral, de uso corrente, desempenha um papel central nos discursos matemáticos – as duas aulas de física observadas transmitiam um conteúdo matemático. Assim, palavras como *fonction*, *nécessaire*, *suffisant*, *remarquable*, *simplifier*, para citar apenas alguns exemplos, pertencem ao léxico corrente, mas assumem um significado muito preciso no discurso matemático, diferente do seu significado de origem nos discursos não especializados. Dessa forma, a porcentagem mais baixa de termos na aula de física não traduz um grau de especialização mais baixo do discurso do professor, mas a presença de palavras pertencendo ao léxico geral, embora usadas com um significado restrito neste contexto.

A segunda observação que quisemos realizar a partir desses dados foi a de tentar avaliar o grau de especialização do léxico usado em cada aula. Para tal, apoiamos-nos num “locutor padrão”: submetemos a lista dos termos especializados, usados em cada aula, a um aluno de graduação de uma área distinta das duas áreas observadas – no caso, área de Letras. Esse locutor padrão declarou entender 64% do léxico especializado utilizado na aula de Administração, mas apenas 26% do léxico especializado utilizado na aula de Física. Além das necessárias ressalvas

a serem aplicadas a esse resultado, parece-nos que o fato é diretamente ligado à disciplina ensinada. O léxico da área de administração de empresas faz parte, até certo ponto, do acervo lexical dos locutores não especialistas por ser utilizado também nos discursos não especializados. Com efeito, os discursos, e portanto, a terminologia de uma área ligada à Economia são presentes na esfera dos discursos quotidianos, não especializados, de maneira muito mais frequente que os discursos ligados à Física.

Para citar alguns exemplos, o professor, na aula de Administração de Empresas, usava termos do tipo: *gestion des ressources humaines*, *fournisseurs*, *financement*, que fazem parte do acervo lexical da maioria dos locutores. Pelo contrário, encontramos, nos discursos do professor de Física, termos como *équation différentielle à coefficient linéaire*, *loi des mailles*, ou *régimes transitoires*, que, apesar de serem compostos de lexias oriundas do léxico geral, assumem, neste contexto, um significado completamente opaco para um não especialista. Ou seja, a percepção do grau de especialização da terminologia de determinada área científica depende do estatuto da disciplina na sociedade e da sua penetração na esfera não especializada.

Os discursos didáticos, considerados como discursos científicos, não fogem a essa regra: para um não especialista, seguir uma aula universitária de Administração de Empresas parece mais acessível que acompanhar uma aula de Física de mesmo nível. No entanto, a aparente familiaridade dos termos da área de administração de empresas não significa que um locutor não especialista domina o seu significado, em particular o significado reconhecido pelos especialistas da área.

Formas de tratamento do léxico especializado

A primeira observação que podemos fazer a respeito do tratamento do léxico nas duas aulas analisadas é que o duplo estatuto do léxico, evocado no seção 1.2, aparece de fato nos discursos dos dois professores, mas com um enfoque diverso: na aula de Administração de Empresas, o léxico ocupa um lugar central enquanto objeto de ensino, sendo que, na aula de Física, o léxico aparece mais frequentemente como uma ferramenta de ensino.

No caso da aula de administração de empresas, o tratamento do léxico aparece através de uma transmissão essencialmente verbal, constituindo um discurso em torno do termo e do seu significado. Essa atividade metaléxica é evidenciada por marcadores de reformulação como *c'est*, *donc*, *c'est-à-dire* etc. Os exemplos 1, 2

e 3 ilustram três tipos de reformulação: o exemplo 1 pode ser considerado como uma definição; o exemplo 2 ilustra uma sinonímia discursiva entre um termo especializado e seu equivalente na linguagem comum, sinonímia discursiva que marca a passagem de um nível de especialização para um nível mais baixo; o exemplo 3 constitui uma exemplificação. Poderíamos multiplicar os exemplos extraídos dessa aula, já que a característica desse discurso didático é a intensa atividade metalinguística, em particular metaléxica. Esse fato é importante considerando o tipo de público com o qual trabalhamos; com efeito, a transmissão verbal de conteúdo aumenta o *input* e, portanto, as possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos não francófonos. Se o exemplo 2 – passagem de um nível de especialização para um nível mais baixo – é adaptado para o público não francófono, o mesmo não se pode dizer dos exemplos 1 ou 3. O primeiro porque a definição se situa num mesmo nível de dificuldade – para um não francófono –, e o terceiro porque se fundamenta em referentes culturais, além de atualizar um vocabulário que talvez não faça parte do acervo lexical de um aluno não francófono de nível mais baixo.

Aula de Administração de Empresas – exemplos 1, 2 e 3

1. *si on prend une définition purement économique du marché et bien comme vous le savez donc pour les économistes “un marché” “c’est” la rencontre de l’offre et de la demande d’un bien ou d’un service*
2. *“un numerus clausus” “donec” une réduction autoritaire du nombre de médecins*
3. *“les média tactiques” pour l’affichage “c’est par exemple” je sais pas les gobelets de café par exemple les comment dirais-je les boîtes de pizza etc. et tous les endroits où on peut afficher en fait le nom d’un produit ou d’une entreprise*

No caso da aula de Física, observamos uma alternância entre reformulações verbais e reformulações intersemióticas.

Nos exemplos 4 e 5, estamos frente a uma reformulação verbal dos termos usados, reformulação identificável graças a marcadores como *ça veut dire* e *autrement dit*. No entanto, diferentemente dos exemplos comentados acima, as reformulações extraídas da aula de Física, consideradas também como sinonímias discursivas, situam-se no mesmo nível de especialização; não se verifica nela uma descida para um nível mais baixo. Ou seja, parece-nos que, nestes exemplos, o que pode determinar a compreensão da explicação por parte de um aluno não francófono não é, como nos exemplos acima,

o domínio de um léxico geral, mas sim o domínio de um conhecimento da disciplina, no presente caso, a Física.

Aula de Física – exemplos 4 e 5

4. *toute fonction continue est “décomposable” en une somme de combinaisons linéaires (...) “decomposable” “ça veut dire” qu’on peut la décrire comme une superposition*

5. *un grand nombre de “composantes dites de Fourier” “autrement dit” de cosinus ou de sinus*

Nos exemplos 6 e 7, o professor usa meios não verbais para explicar os termos usados. Nos dois casos, ele ilustra a denominação com a fórmula matemática correspondente. Como nos dois exemplos acima, pode-se considerar que o conhecimento da disciplina determina o acesso ao conteúdo.

Aula de Física – exemplos 6 e 7

6. *je pose Z est égal à Y moins et “donc ça c’est” “une constante”* [mostra na lousa a fórmula ($Z = Y -$)]

7. *donc on est en train d’étudier “les régimes transitoires”* [indica a lousa onde está escrita a equação correspondente]

Percepção por parte dos alunos

Tentamos observar a percepção, por parte dos alunos não francófonos, da atividade metalexical no discurso do professor através de questionários. Aplicamos o mesmo questionário a alunos não francófonos de duas universidades: a Université Joseph Fourier Grenoble 1 (UJF), universidade científica, e a Université Pierre Mendès France Grenoble 2 (UPMF), universidade de ciências humanas. O questionário continha uma série de perguntas a respeito das aulas expositivas realizadas em anfiteatro e suas possíveis dificuldades de compreensão.

Comentaremos aqui apenas os resultados que dizem respeito ao léxico especializado e a seu tratamento.

As primeiras respostas que gostaríamos de comentar são aquelas apresentadas

à pergunta n. 6¹. A Figura 1 mostra que tanto os alunos da universidade científica quanto os da universidade de ciências humanas – a partir de agora, UJF e UPMF, respectivamente – percebem a presença de termos especializados no discurso do professor. No entanto, podemos observar que os dois grupos de alunos têm a impressão de que o léxico especializado ocupa, quantitativamente, um lugar importante, o que não é, como já vimos, o caso. Nas diversas observações que já realizamos com esse mesmo público de alunos não francófonos, a importância dada ao conhecimento do léxico na compreensão das aulas apareceu de forma muito clara. O léxico, e em particular o especializado, continua ocupando um lugar de destaque nas competências supostamente indispensáveis para este público. Como dissemos acima, nas aulas de primeiro ano, os conceitos da disciplina são ensinados junto com a terminologia dessa mesma disciplina, ou seja, os próprios alunos francófonos desconhecem a terminologia, fato que motiva a intensa atividade de explicitação por parte do professor. Essa estratégia didática, muitas vezes, é pouco acessível ao público não francófono.

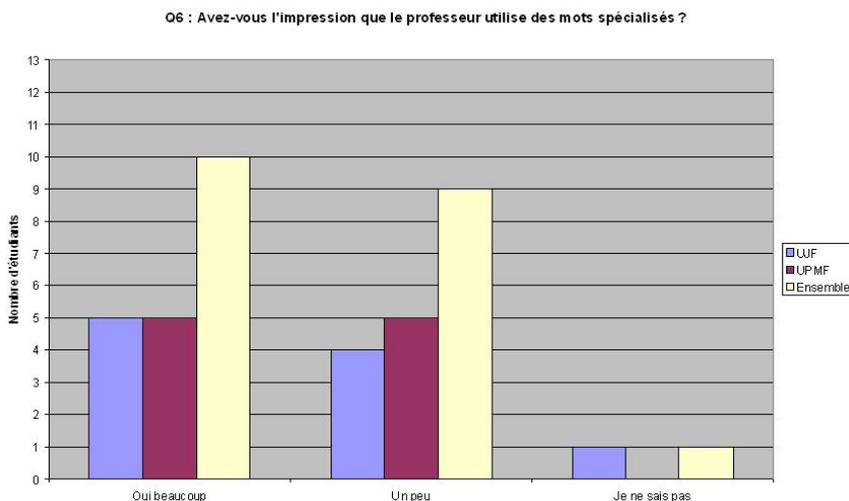


Figura 1. Pergunta 6 “Você tem a impressão de que o professor utiliza muitas palavras especializadas na aula ?”/“sim muitas”/“algumas”/“não sei”

Fonte: Dados da pesquisa

1 - Convém dar as precisões seguintes a respeito da redação das perguntas: usou-se voluntariamente uma formulação muito simples, o nível de francês dos alunos podendo ser baixo. Também oferecemos a possibilidade de responder “não sei” a várias perguntas, porque a dificuldade dos alunos não francófonos em identificar o léxico especializado e seu tratamento por parte do professor constitui, a nosso ver, uma informação a ser levada em conta. Já comentamos essas dificuldades de percepção em Carras (2008).

Q7 : Comment comprenez-vous les mots spécialisés ?

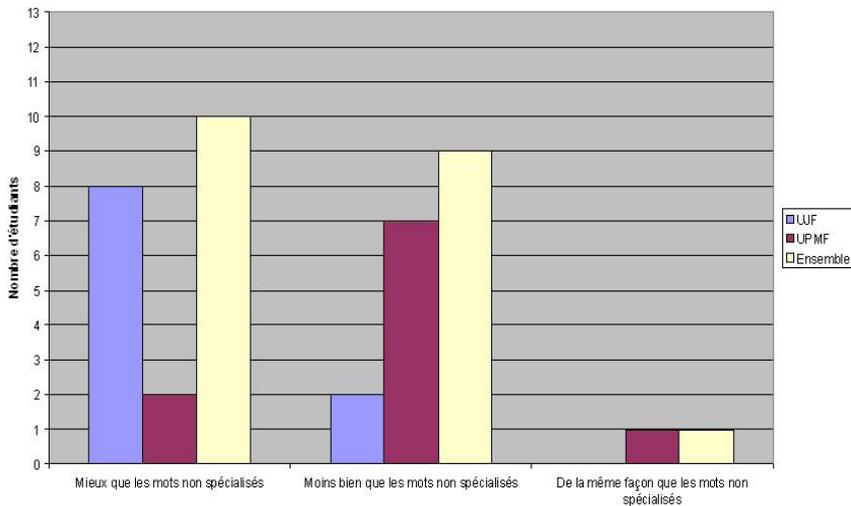


Figura 2. Pergunta 7: “Como você entende as palavras especializadas?”/“melhor que as palavras não especializadas”/“com mais dificuldades que as palavras não especializadas”/“da mesma maneira que as palavras não especializadas”

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 2 mostra uma diferença que nos parece significativa entre os alunos de disciplinas científicas e os de ciências humanas. Quando interrogados sobre seu grau de compreensão do léxico especializado, os alunos da UJF declaram entendê-lo melhor esse léxico do que o não especializado, enquanto os da UPMF declaram o contrário. Esse fato é, a nosso ver, diretamente ligado às disciplinas ensinadas: nas aulas de disciplinas como a Física, os modos de transmissão do conteúdo, e entre eles a terminologia, podem ser mais “transparentes” para alunos não francófonos – uso de números e símbolos, de fórmulas matemáticas etc. –, enquanto a compreensão da terminologia de uma disciplina como Administração de Empresas depende, em grande parte, do domínio da língua usada na aula.

Como vimos acima, o discurso do professor nas aulas expositivas caracteriza-se por uma atividade de explicitação e, em particular, por uma atividade metaléxica intensa, fato comprovado por várias pesquisas (CARRAS, 2008; PARPETTE; BOUCHARD, 2003; BOUCHARD; PARPETTE, 2007). A Figura 3 mostra que os alunos interrogados das duas universidades percebem esta atividade metaléxica nos discursos do professor. Apenas uma percentagem pequena diz não haver explicação da terminologia usada por parte do professor – fato que pode ser objetivo ou denotar dificuldades de compreensão do conteúdo do discurso didático, por parte dos alunos.

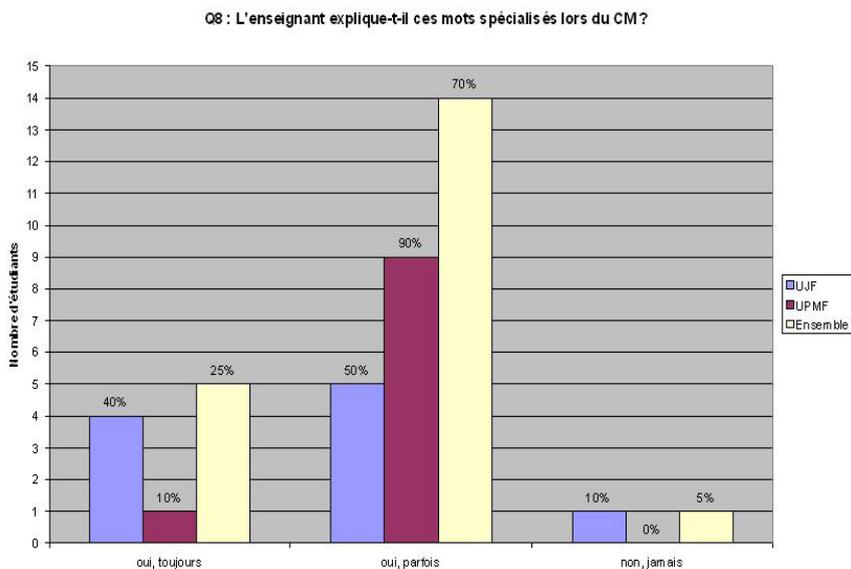


Figura 3. Pergunta 8: “O professor explica as palavras especializadas usadas durante a aula?” “Sim, sempre”/ “sim, às vezes” / “não, nunca”.

Fonte: Dados da pesquisa

Q9: comment le professeur explique ces mots?

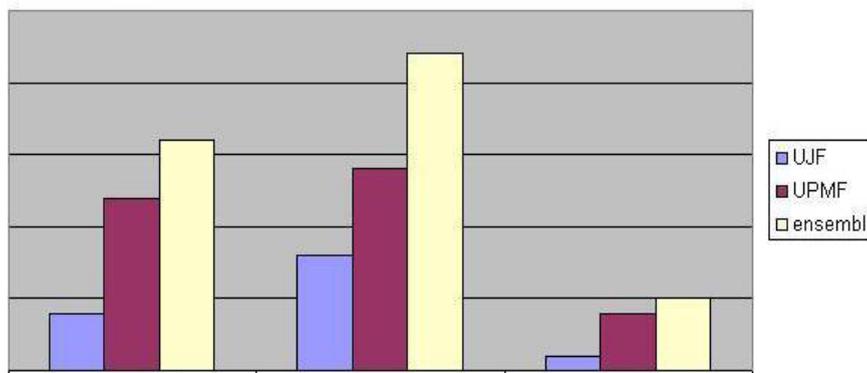


Figura 4. Pergunta 9: “Como o professor explica as palavras especializadas?” “através de uma definição”/“através de um exemplo”/“através de um esquema, um desenho”

Fonte: Dados da pesquisa

Vimos, na seção 3.2, que o professor de Física usa muito a lousa, passando de um sistema semiótico a outro – sistema linguístico/sistema não linguístico, em particular fórmulas matemáticas, gráficos, etc. Vimos também que o professor de Administração de Empresas usa recursos linguísticos para dar precisões sobre a terminologia usada. A Figura 4 mostra que tanto os alunos da UJF como da UPMF percebem a ocorrência, no discurso do professor, desses meios de explicação. Convém precisar aqui que a percepção, por parte dos alunos, da ocorrência de explicações não significa que eles tenham acesso ao conteúdo da explicação. Sublinhamos, numa pesquisa anterior (CARRAS, 2008), que as estratégias didáticas adequadas para um público francófono podem ser pouco ou mal aproveitadas pelos alunos não francófonos, em particular por aqueles de nível linguístico mais baixo. Em particular, a transmissão de conteúdo essencialmente verbal aumenta o *input* linguístico, aumentando assim as dificuldades dos alunos de nível mais fraco. Além disso, os exemplos citados pelo professor têm, muitas vezes, um caráter sócio-cultural marcado, fundamentando-se num saber coletivo não ou pouco compartilhado pelos alunos não francófonos.

Conclusões e perspectivas

Nossa pesquisa teve como objetivo principal analisar os discursos do professor nas aulas universitárias expositivas, a fim de observar o tratamento dado ao léxico especializado característico da disciplina ensinada e a recepção, por parte de alunos não francófonos, das estratégias didáticas de transmissão do léxico usadas pelo professor.

Os pontos de convergência entre as duas aulas observadas, que podem ser considerados como marcas de um gênero discursivo, no caso as aulas expositivas, são:

- um discurso monologal dialógico – proferido por um único locutor, mas dirigido para um público permanentemente levado em conta na elaboração e na verbalização do discurso;
- uma intensa atividade de explicitação por parte do professor, especialmente uma atividade metaléxica, que constitui uma estratégia didática de transmissão de conteúdo;
- um duplo estatuto da terminologia, que é ao mesmo tempo objeto de estudo e ferramenta de transmissão de conhecimento;
- marcadores de dialogismo que evidenciam uma co-construção do saber.

No entanto, as aulas observadas apresentam pontos de divergência que nos parecem decorrer, em grande parte, das disciplinas envolvidas:

- uma percepção diferente, por parte de um locutor não especialista, do grau

de especialização do léxico de cada disciplina: a terminologia de uma área como a Administração de Empresas faz parte, pelo menos de forma passiva, do acervo de um locutor não especialista; o mesmo não se verifica, ou se verifica de uma maneira menos marcada, com a terminologia de uma disciplina como a Física;

- modos privilegiados de transmissão do saber diferentes: na aula de Administração de Empresas, a transmissão do saber passa essencialmente pelo meio linguístico, enquanto o professor de Física passa com frequência de um sistema semiótico para outro – do linguístico para o não linguístico – do verbal para o visual, que acontece através do uso de fórmulas matemáticas e símbolos escritos na lousa e assume um papel central.

No que concerne ao grau de dificuldade das aulas expositivas, para os alunos não francófonos, observamos que o léxico especializado não constitui necessariamente a dificuldade maior; o nível linguístico geral, ou seja, o grau de domínio do léxico geral parece mais determinante.

No que concerne à recepção por parte dos alunos, observamos que as estratégias didáticas que facilitam a transmissão do conteúdo para os francófonos podem dificultar a compreensão para os não francófonos – aumento do *input* linguístico, uso de referências sócio culturais não compartilhadas. As estratégias didáticas do professor constituem, assim, estratégias apropriadas, mas para determinado tipo de público.

Pensamos desenvolver esta pesquisa nas seguintes direções:

- analisar o corpus mais detalhadamente, a fim de verificar os resultados obtidos a partir de amostras;
- desenvolver a análise da transmissão não verbal do conteúdo, em particular na aula de Física;
- aumentar o corpus com um leque mais amplo de disciplinas, a fim de prosseguir a nossa distinção entre marcas próprias do gênero discursivo e marcas de uma identidade disciplinar;
- analisar a percepção do próprio discurso por parte do professor, a fim de distinguir as estratégias didáticas conscientes, explícitas, das marcas discursivas características do discurso didático considerado como gênero.

Abstract

In view of integrating non-native French speakers into French University system, we are particularly interested in the professor's speech when presenting

a conference course, which is the specific aspect of French University's teaching with which the non-native speakers experience most difficulties. Continuing our precedent researches on this subject, we will emphasize the dialogical markers in the co-construction of lexical knowledge in those conference courses dealing with economical sciences and with physics. Our interest in the metalexical activity derives from the non-native French speaking public which is the target of our study. It is based equally on the fact that professor's speech has as its object the creation, in the student, of a mastery of concepts simultaneously with the mastery of the terminology of the discipline. In identifying explanatory lexical markers, we can define three aspects: the professor's intensity in actively clarifying the lexic, the different types of clarification, the place of the audience in this co-construction of lexical knowledge

Key words: Non native french speakers students; Didactical speech; Conference course

Referências

- ALI BOUACHA, A. **Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs**. New York: Peter Lang, 1984.
- BOUCHARD, R.; PARPETTE, C. Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux: le cas des CM de droit. **Lidil**, Grenoble, v. 35, 2007. p. 199-209.
- CARRAS, C. L'accès à un contenu en français de spécialité: aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 2005, France. **Apprendre une langue de spécialité: enjeux culturels et linguistiques**. Paris: Éditions de l'École Polytechnique, 2008. p.121-134.
- CHALLE, O. **Enseigner le français de spécialité**. Paris: Economica, 2002.
- MANGIANTE, J. M. Rôle du lexique courant dans la structure de la démonstration mathématique. **Cahiers de l'apluit**, Paris, v. 23, n. 2, 2004.
- MOIRAND, S. *et al.* **Parcours linguistiques de discours spécialisés**. New York: Peter Lang, 1993.
- MORTUREUX, M. F. Enseignement des langues et vulgarisation. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 61, 1986. p. 67-77.
- PARPETTE, C.; BOUCHARD, R. Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux. **Arob@se**, v.1-2, 2003. p. 69-78.
- POLLET, M. C. **Pour une didactique des discours universitaires**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Scientific American Brasil: esquemas ilustrativos e divulgação da ciência

Sheila Vieira de Camargo Grillo*

Resumo

Os enunciados de divulgação científica caracterizam-se pelo diálogo de saberes da esfera científica com os de outras esferas. Entre as diferentes dimensões pertinentes à abordagem da divulgação científica, serão investigadas as relações entre as imagens e o texto, materializadas na parceria entre as ilustrações e o material verbal. O *corpus* da pesquisa é constituído por artigos da revista **Scientific American Brasil** do período compreendido entre 2002 e 2007. A análise abordará o uso recorrente de esquemas ilustrativos, a fim de compreender o modo como aspectos verbo-visuais são mobilizados na divulgação do saber científico para fora de sua esfera de produção.

Palavras-chave: Dialogismo; Enunciados verbo-visuais; Divulgação científica.

Os enunciados de divulgação científica caracterizam-se pelo diálogo de saberes da esfera científica com os de outras esferas. Esse traço permite resolver o impasse entre considerá-la um gênero do discurso ou uma esfera, para configurá-la como uma modalidade de relação dialógica, entendida no sentido bakhtiniano de relações semânticas entre enunciados e no seu interior. Entre as diferentes dimensões pertinentes à abordagem da divulgação científica, focaremos nossa atenção nas relações entre as imagens e o texto na perspectiva de que, embora mesmo o texto possa ser considerado uma imagem – tipo e tamanho de letra, por exemplo –, será a parceria entre as ilustrações – fotografias, desenhos, gráficos – e o material verbal que será objeto de investigação. O *corpus* da pesquisa é constituído por artigos da revista **Scientific American Brasil** do período compreendido entre 2002 e 2007. A análise abordará o uso recorrente de esquemas ilustrativos, a fim de compreender o modo como aspectos verbo-visuais são mobilizados na divulgação do saber científico para fora de sua esfera de produção.

Breve perfil editorial

A revista **Scientific American** é produzida, em sua versão brasileira, pela Duetto Editorial. Surgiu, em 2002, de uma junção entre as editoras Segmento, especializada em publicações segmentadas e corporativas¹, e Ediouro², conhecida por suas edições “de bolso” de obras de literatura, filosofia, etc. A Duetto vem investindo em publicações de divulgação de saberes acadêmicos ao publicar as revistas **Língua Portuguesa**, **História Viva**, **Mente&Cérebro** e **Entrelivros**. Tem uma tiragem média de 33.000 exemplares, que é comercializada em bancas de jornais, por assinaturas e por encomendas diretamente ao setor comercial da Duetto Editorial.

A revista **Scientific American** teve início em 1845 por iniciativa do inventor norte-americano Rufus Porter. É a publicação sem interrupção mais antiga dos Estados Unidos. A revista fundou a primeira agência de patentes dos Estados Unidos em 1850, com o propósito de prover ajuda técnica e orientação legal a inventores. Em 1986, Verlagsgruppe Georg Von Holtzbrinck, um grupo editorial alemão, comprou a **Scientific American**. Segundo informações do editorial da primeira edição brasileira da revista, datado de junho de 2002, a publicação é editada em 20 países e em 16 idiomas. De acordo com informações de seu *site*, seu objetivo é a divulgação dos desenvolvimentos em ciência e tecnologia e, conforme proposta no editorial da primeira edição brasileira, cumpre, com qualidade reconhecida, o desafio de traduzir, em linguagem precisa e acessível, o universo novo de conhecimento gestado pela ciência.

A ideia de “tradução” constitui as autorrepresentações dos agentes de divulgação da ciência, apontando para a metáfora do “fosso” entre os saberes científicos e os saberes cotidianos. Bensaude-Vincent (2003), tomando como exemplo a obra do físico e divulgador francês Marcel Boll, defende que a Física do início do século XX destruiu o que tinha sido identificado como condição de possibilidade das empreitadas de popularização no século XIX: o postulado de uma continuidade

1 - De acordo com informações do *site*, a editora Segmento publica 17 títulos, divididos em três núcleos: Educação, Gestão e Setoriais de Negócios. Do núcleo Educação, fazem parte as revistas **Educação**, **Língua Portuguesa**, **Ensino Superior**, **Educação Corporativa** e os anuários **Guia de Educação a Distância**, **Guia da Boa Escola**, **Anuário Fera! Vestibular & Carreiras**, **Guia de Pós-Graduação & MBA** e **Guia de Cursos Superiores Tecnólogos & Sequenciais**; o núcleo de Gestão congrega as publicações **Conjuntura Econômica**, **Melhor - Gestão de Pessoas**, **Corporação**, **Negócios da Comunicação**, **Razão Contábil**, e **Harvard Business Review Brasil** – a publicação de administração e negócios de maior prestígio do mundo. Já o núcleo de Setoriais de Negócios publica a **Alumínio e Municípios de São Paulo**.

2 - O selo Ediouro é o mais antigo do atual grupo Empresas Ediouro Publicações, que reúne os selos Relume Dumará, Ediouro Jovem, Nova Fronteira, Nova Aguilar, Pixel, Agir e Prestígio.

entre ciência e senso comum. A vulgarização passa a trabalhar sobre o tema do fosso entre dois mundos: o da ciência e o da vida. Segundo Bensaude-Vincent, o tema da separação se constrói sobre três aspectos. Primeiro, o progresso científico é um tipo de máquina cega, autônoma, à qual devemos nos submeter. A imagem do fosso que se cruza, sustentada sobre a ideia de complexidade e de especialização das ciências, revigorou a crença em um progresso autorregulado, uma tendência natural e irreversível do saber em direção à especialização e à complexidade. Nessa concepção, a ciência evoluiria independentemente das pressões sociais, econômicas e políticas. Em segundo lugar, o divulgador assume a função de árbitro e sua tarefa é diplomática, no sentido de estabelecer relações entre o mundo da ciência e o do cidadão comum. Por fim, o tema do fosso crescente abole todos os graus de opinião da população e, com isso, o mundo do saber se divide em dois partidos: dos sábios e dos ignorantes. A opinião pública é aqui desprovida de todos os aspectos positivos: sem conhecimento, sem pensamento, sem julgamento, sem defesa face ao poder da mídia, é um organismo doente.

Antes de ser publicada pela Duetto, a revista **Scientific American** propôs uma parceria com a Fapesp. Entretanto, o foco na ciência nacional da publicação brasileira impediu um acordo, pois “a Fapesp não abria mão de manter 70% do material editorial da revista vinculado à produção científica brasileira, enquanto o candidato a parceiro queria ter no mínimo 50% do material originário da produção internacional da **Scientific American**.” (Pesquisa Fapesp, 2004, p. 52)

Metodologia

A fim de verificar a influência das esferas e as regularidades do gênero sobre o modo de divulgação da ciência em **Scientific American Brasil**, foi selecionado um *corpus* de textos constituído a partir de três critérios: a diacronia da revista, o gênero reportagem/artigo de capa e a presença das três grandes áreas científicas – Humanas, Exatas e Biológicas.

Em termos diacrônicos, foram selecionadas duas edições por ano, distribuídas entre junho de 2002 – primeiro número do primeiro ano – e outubro de 2007, totalizando doze exemplares. Diferentemente da **Pesquisa Fapesp** que evolui do formato boletim para o de revista e que tem um período mais longo de existência, as edições da Sciam³ brasileira apresentam, por um lado, uma composição estável desde seu início, em razão, certamente, de sua longa história internacional, mas, por outro, possuem um breve período no Brasil, apenas cinco anos à época da

3 - Passaremos a designar a revista **Scientific American** pela abreviatura correntemente empregada, Sciam.

coleta do *corpus*, motivando a seleção de duas edições por ano, a fim de se aproximar, quantitativamente, do *corpus* da publicação paulista.

O resultado foi a seleção das seguintes edições: a número 1 (junho/2002), a número 7 (dezembro/2002), a número 15 (agosto/2003), a número 18 (novembro/2003), a número 20 (janeiro/2004), a número 29 (outubro/2004), a número 34 (março/2005), a número 35 (abril/2005), a número 53 (outubro/2006), a número 50 (julho/2006), a número 61 (junho/2007) e a número 65 (outubro/2007). A distribuição cronológica do *corpus* objetiva verificar a evolução da publicação em termos da constituição dos gêneros reportagem e artigo de capa.

Esquema ilustrativo e divulgação da ciência

A investigação das edições do *corpus* da revista **Pesquisa Fapesp**, acompanhada da leitura de outras revistas para a verificação da regularidade e pertinência dos aspectos observados, resultou na identificação de três usos principais, mas não exclusivos, das imagens: a ilustração-síntese do tema global, a representação do corpo-exterior do cientista e o esquema ilustrativo. Em **Pesquisa Fapesp**, as fotos de cientistas, sempre acompanhadas de legendas, ocorrem em oito das treze edições do *corpus* e os esquemas-illustrativos, apenas em um texto. Essas fotos colocam as pessoas fotografadas no limite entre a individualidade da personagem, fruto do acabamento estético da obra literária⁴, e da consciência científica impessoal, ou seja, são cientistas como tantos outros. Entendemos que o uso recorrente das fotos de cientistas sinaliza que a atividade dessa revista não está voltada apenas à difusão de pesquisas e aplicações tecnológicas, mas visa construir uma representação da esfera científica como um todo, aí incluídos seus agentes inseridos em seus espaços de pesquisa.

Já em **Scientific American Brasil**, as fotos de cientistas, acompanhadas de legendas ou de descrição biobibliográfica, ocorrem em sete das doze edições do *corpus*, e as imagens provenientes tradicionalmente da esfera científica – esquemas ilustrativos e linguagem simbólica – aparecem em todos os doze textos. A maior recorrência por edição é acompanhada por um aumento do número de esquemas ilustrativos por texto do *corpus*. A menor presença de fotos de cientistas, associada ao aumento de imagens científicas, reforçam o “acontecimento cognitivo”. Este é definido por Bakhtin na situação em que não havendo nenhuma personagem, nem potencial, “temos um acontecimento cognitivo (um tratado, um artigo, uma conferência)” (BAKHTIN, 2003 [192-], p. 20), ou seja, diferentemente da relação autor/personagem da atividade estética, o acontecimento cognitivo caracteriza-se pela relação sujeito/objeto, na qual a

4 - Em termos jornalísticos, trata-se de buscar a dimensão humana que se esconde atrás do grande acontecimento ou descoberta científica.

individualidade do sujeito cognoscente apaga-se em proveito do conhecimento.

O esquema ilustrativo, conforme já observado por Brasquet-Loubeyre (1999), apresenta duas características principais:

- 1) fornece uma forma simplificada, entre outros, do funcionamento de algo – humano ou não –, uma representação simbólica de conceitos – movimento, atração – ou, ainda, dá a ver as diferentes etapas de um processo;
- 2) como toda ilustração, suas formas e cores procuram se aproximar do figurativo ou imitar a realidade.

As imagens podem permitir uma leitura autônoma em relação ao texto da reportagem, embora complementem suas informações. Nessas ocorrências, a parceria entre imagens e texto constitui uma explicação em que cada elemento isolado é insuficiente para promover a compreensão do leitor sobre o objeto. A imagem é o principal elemento do conjunto, mas torna-se pouco compreensível sem o auxílio do texto, que funciona como uma legenda descritiva. A explicação é produzida na parceria entre os elementos verbais e visuais. Além dos esquemas ilustrativos, a “linguagem simbólica” – tabelas, símbolos, fórmulas e números –, expressão também de Brasquet-Loubeyre, aparece de forma frequente. Na maioria das vezes, a linguagem simbólica aparece combinada com um esquema ilustrativo.

Verbo-visual Edições	Fotos de cientistas	Esquemas ilustrativos	Linguagem simbólica
n. 1 jun. 2002	2	5	1
n. 7 dez. 2002	-	4	9
n. 15 ago. 2003	4	2	2
n. 18 nov. 2003	2	1	1
n. 20 jan. 2004	1	3	1
n. 29 out. 2004	13	8	3
n. 34 mar. 2005	-	1	3
n. 35 abr. 2005	-	4	4
n. 50 jul. 2006	-	2	1
n. 53 out. 2006	1	18	15
n. 61 jun. 2007	-	3	3
n. esp. out. 2007	8	4	11

Tabela 1: Relação entre imagem e texto na revista **Scientific American Brasil**

Fonte: Dados da pesquisa

A presença de esquemas ilustrativos e de linguagem simbólica, imagens tradicionalmente associadas à esfera científica, constitui um traço distintivo da dimensão verbo-visual dos enunciados de divulgação da ciência na **Scientific American Brasil**, em comparação aos da **Pesquisa Fapesp**. Dois aspectos da esfera de comunicação dos enunciados da **Scientific American Brasil** podem explicar as características de sua dimensão verbo-visual: primeiramente, boa parte dos textos é escrita por cientistas ou trata-se de resumos de textos científicos; em segundo lugar, a presença de textos do gênero artigo de divulgação científica, os quais integram uma espécie de “dossiê” da matéria de capa.

A matéria de capa da edição n. 1 (jun/2002), “Nanotecnologia: admirável mundo novo” (Anexo 1), tematiza a nanotecnologia, ou seja, as aplicações do conhecimento sobre “manipulação e controle de coisas em pequena escala” nos setores produtivo – indústria e medicamentos –, da administração pública – armazenamento de informações –, e médico – diagnóstico e tratamento de doenças. Essa reportagem/dossiê é composta por quatro textos: os dois primeiros são assinados pelo jornalista e editor-chefe da revista, Ulisses Capozzoli; o terceiro é uma tradução do editor de projetos especiais da Sciam; e o último é um artigo de um professor universitário americano.

O artigo que abre o pequeno dossiê é de autoria do editor-chefe da revista. Esse texto narra, cronologicamente, alguns acontecimentos científicos e políticos que marcaram o surgimento da nanotecnologia e está acompanhado, entre outras imagens, de um esquema ilustrativo (Anexo 2). Inspirando-nos na proposta metodológica da semiótica visual de Floch (1995) sem, contudo, aderirmos à totalidade de seus postulados teórico-epistemológicos, o trabalho de análise começa pela segmentação do esquema ilustrativo em unidades de manifestação estruturadas hierarquicamente. O esquema ilustrativo pode ser dividido em três conjuntos: no topo, o conjunto formado por um título e um pequeno texto; abaixo, uma sequência de nove fotografias acompanhadas de unidades de medida e, na base direita, a fonte bibliográfica das imagens.

No topo do esquema ilustrativo, título e texto circunscrevem o tema do conjunto e orientam a leitura das imagens, ambos dialogicamente orientados ao leitor. A pergunta “quão pequeno é um nanômetro?” no mesmo movimento delimita o tema do enunciado, antecipa a dúvida e/ou o desconhecimento do leitor e instiga sua curiosidade. Segundo Bakhtin, as relações de pergunta-resposta em enunciados da esfera secundária, como é o caso dos textos da **Scientific American Brasil**, simulam as réplicas e a alternância de falantes nos gêneros dialogais orais, os quais o autor russo caracteriza como primários, pois “não passam de representação

convencional da comunicação discursiva nos gêneros primários do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 276). Entre os gêneros secundários citados por Bakhtin estão algumas modalidades de popularizações científicas. Após a pergunta, a sequência não traz a resposta imediatamente, mas orienta a leitura ao precisar as dimensões dos recursos gráficos utilizados nas imagens – o pequeno quadrado.

Na sequência de imagens e legendas há o cuidado de se partir de algo socialmente partilhado, a mão, e de dimensões identificáveis ao leitor, para se chegar às dimensões, invisíveis ao olho nu, de partes do corpo humano – célula de glóbulo branco e DNA – que só podem ser alcançadas por meio de tecnologia utilizada na esfera científica. Parte-se, portanto, do conhecido para se chegar ao desconhecido ao leitor, com a evidente preocupação de estabelecer relações entre os saberes cotidianos e os produzidos pela esfera científica.

Por fim, na base esquerda da página, o leitor descobre que a sequência de imagens foi retirada de um livro, **Potências de dez – Powers of ten** –, que é valorado como um “clássico”, e que essas imagens foram “retrabalhadas”, ou seja, este enunciado estabelece uma relação dialógica com um enunciado anterior do qual é uma reformulação. Em consultas a *sites* na internet, descobrimos que os dois autores citados são um casal de físicos da Universidade de Harvard e que seu livro é um grande sucesso de público e de vendas na área de divulgação científica.

Enquanto o texto ao lado traz a explicação “Nanotecnologia, derivado de nano, a bilionésima parte do metro, foi o nome dado à nova tecnologia”, o esquema ilustrativo traz uma aproximação com o universo de referências culturais do leitor, com o propósito de aproximá-lo de saberes científicos.

Apontamentos finais

Os gêneros da divulgação científica na mídia compõem-se de uma dimensão verbo-visual fundamental para a compreensão da difusão de saberes científicos. Em **Scientific American Brasil**, as imagens que acompanham o texto verbal consistem, majoritariamente, de esquemas ilustrativos e de linguagem simbólica, o que pode relacionar-se com as áreas de conhecimento privilegiadas pela revista: a Física, a Astrofísica e a Biologia. Uma das funções observadas no uso dos esquemas ilustrativos foi a aproximação dos saberes científicos do universo de referências do leitor, por meio da incorporação, entre outros, de relações típicas dos gêneros primários – pergunta-resposta.

Abstract

The utterances of the scientific diffusion are characterised by the dialogue between the knowledges from the scientific sphere with the others spheres. It will be investigated the relationships between the images and the text, materialized in the partnership between illustrations and verbal material. The corpus of the research is formed by articles from the magazine Scientific American Brasil published from 2002 to 2007. The analyses will focus the presence of the illustrative schemes, to comprehend the way how the verbo-visual aspects are used in the diffusion of the scientific knowledge outside of its production sphere.

Key words: Dialogism; Verbo-visual utterances; Scientific diffusion.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998. p. 107- 131.

BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette. **La science contre l'opinion**: histoire d'un divorce. Paris: Le Seuil, 2003.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette; RASMUSSEN, Anne. (Dir.) **La science populaire dans la presse et l'édition XIXe et XXe siècles**. Paris: CNRS, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de D. B. Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'Agir, 2001.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Unicamp, 1996.

BRASQUET-LOUBEYRE, M. L'image et le texte. In: BEACCO, Jean-Claude. **L'astronomie dans les medias: analyses linguistiques de discours de vulgarisation**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1999, p. 85-138.

DUETTO EDITORIAL. **Sciam no mundo**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/sciam/sciam_no_mundo/sciam_no_mundo.html>. Acesso em: 15/10/2009

DUETTO EDITORIAL. **Scientific American Brasil**. Disponível em: <<http://www.duettoeditorial.com.br>>. Acesso em: 12/10/2009.

EDITORASEGMENTO. **Revistas**. Disponível em: <<http://www.editorasegmento.com.br/Revistas.aspx>>. Acesso em: 14/10/2009

FLOCH, J. M. **Identités visuelles**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995

Pesquisa Fapesp. n. 100, junho de 2004. p. 52

PORTAL EDIOURO. **Empresa Ediouro**. Disponível em: <http://www.ediouro.com.br/site/institucional/>. Acesso em: 16/10/2009

SCIENTIFICAMERICAN. **AhistoryofScientificAmerican**. Disponível em: <<http://www.scientificamerican.com/pressroom/aboutus-history.cfm>>. Acesso em: 17/10/2009

VOGT, C. (Org.) **Cultura científica: desafios**. São Paulo: EDUSP, 2006.



Anexo B

Macro, Micro, Nano

Quão pequeno é um nanômetro? Esta sequência de imagens nos leva cada vez mais "fundo" na estrutura da matéria, da pele da mão aos átomos do DNA. A margem de cada imagem é 10 vezes menor do que a margem da imagem anterior. E o quadrado preto visto dentro de cada foto engloba a área ampliada na foto seguinte.

Mão



10 centímetros



1 centímetro



1 milímetro



100 microns



10 microns



1 micron



100 nanômetros



10 nanômetros



1 nanômetro

Imagens do livro clássica Powers of Ten (Potências de dez), de Philip e Phyllis Morrison, retrabalhadas por Charles e Ray Eames.

FOTOGRAFIA: © 1992 BY SCIENTIFIC AMERICAN LIBRARY; ZWY PETERSON/AGE COMPANY

A nanotecnologia reapareceu em 26 de junho de 1992, quando um homem magro, rosto ligeiramente pálido e maneiras rígidas entrou na sala 253 do Russel Senate Office Building, na Capitól Hill, em Washington. Carregava sob o braço esquerdo uma caixa estreita com 50 cópias de um documento de nove páginas: "Depoimento do Dr. K. Eric Drexler sobre a Nanotecnologia Molecular perante o Comitê do Senado para o Comércio, Ciência e Transporte, Subcomitê para a Ciência e Tecnologia e Espaço".

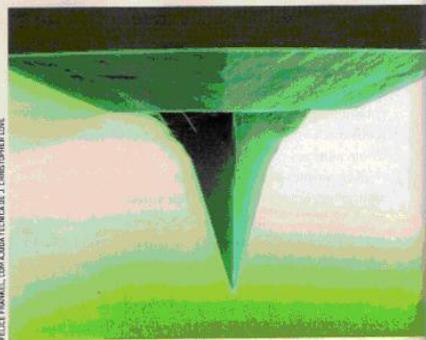
Átomos manipulados um a um

As propostas de Drexler pareciam ainda mais extravagantes que as apresentadas por Feynman. Seu projeto era produzir objetos a partir de moléculas, manipulando átomos individualmente, como tijolos na construção de uma casa. Mas isso ainda não era tudo. Objetos muito diferentes entre si seriam construídos por um exército de nanorobôs, engenhocas nanoestruturadas, pequenas o suficiente para não serem observadas a olho nu. Os nanorobôs poderiam fazer muito mais que construções novas. Deveriam ser capazes de reconstruir estruturas no interior do corpo humano, revitalizando células e pondo fim ao processo de envelhecimento. Da mesma forma, teriam capacidade de redesenhar estruturas biológicas, evitando uma série de doenças de origem genética. E poderiam até imitar estruturas vivas, como bactérias, em suas próprias configurações.

Nanotecnologia, derivado de nano, a bilionésima parte do metro, foi o nome dado à nova tecnologia. Os nanorobôs foram batizados de "montadores" e Drexler, segundo Ed Regis, autor de um livro sobre o tema (*Nano*), interpretado como um maluco completo.

Al Gore ainda não era o vice na chapa democrata de Bill

PONTA DO MICROSCÓPIO de força atômica, utilizado para manipular moléculas: um símbolo da revolução nanotecnológica



FELICE FRANZONI, COM A AJUDA TÉCNICA DE J. CHRISTOPHER LOVE

JUNHO 2002

La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français

Fanny Rinck □*

Laure Pouvreau*

Résumé

Cette étude vise à décrire les rapports de stage produits par des étudiants futurs enseignants, au cours de leur 3^{ème} année dans l'enseignement supérieur. L'écriture de recherche est conçue comme un moyen pour les étudiants de s'appropriier les connaissances disciplinaires et de développer des compétences professionnelles en favorisant leur réflexivité. Nous nous sommes centrés sur l'usage des marqueurs de personne – “jê” et “nous” académique – pour analyser la construction de l'ethos dans les écrits des étudiants, par comparaison avec les écrits experts. Les spécificités dans les textes des étudiants concernent: 1) la narration du processus de la recherche, 2) les interactions entre scripteur et lecteur, 3) les images du savoir. Elles nous permettent de discuter de la manière de mieux accompagner les étudiants et de mieux définir les attentes universitaires.

Mots-clés: Écriture de recherche; Étudiants; Conventions académiques; Acculturation; Réflexivité.

La formation par la recherche

L'initiation à la recherche par la rédaction d'écrits longs est une caractéristique importante des parcours universitaires en sciences humaines et sociales, parfois dès la 3^{ème} année. Les attentes dans ces écrits sont en partie calquées sur les pratiques des chercheurs. Ces écrits longs introduisent ainsi un “saut qualitatif” (BOCH, 1998, p. 62) dans la formation: l'enjeu ne se situe plus du côté de la restitution des savoirs mais dans la mise en jeu d'un questionnement propre et dans sa transformation progressive (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987). Les exigences sont de construire une problématique dans son versant théorique et opératoire (NONNON, 2002), de mobiliser les travaux existants, de recueillir et d'interpréter des données.

* Université Grenoble.

L'ambition de ces "écrits de recherche en formation" (REUTER, 2001; 2004) est d'engager les étudiants dans une démarche de recherche sur une thématique qui les intéresse; il s'agit de former par la recherche mais pas nécessairement de former des chercheurs (PERRIN, 2004). Cette caractéristique des formations universitaires définit le "métier d'étudiant" mais interroge cependant aussi la "professionnalité à construire" (LECLERQ, 2006). La formation par la recherche rencontre en effet une seconde caractéristique à l'université, la formation à l'activité professionnelle.

Tel est précisément l'enjeu dans le cas qui nous intéresse ici, celui de la formation en didactique du français langue maternelle, destinée en particulier aux futurs professeurs des écoles. Dès leur première année à l'université, ces derniers peuvent en effet suivre des modules dits pré-professionnels. La réalisation de stages en est une composante centrale: au départ, l'étudiant investit une classe en tant qu'observateur, pour intervenir peu à peu de manière plus active, jusqu'à avoir en charge une classe une fois qu'il a passé le concours de professorat.

L'opinion commune et les futurs enseignants eux-mêmes ont tendance à opposer la théorie et la pratique, autrement dit, comme le souligne G. Leclerq (2006), l'université et le terrain de stage. L'objectif du côté des formateurs est au contraire de promouvoir une articulation féconde. La formation par la recherche est considérée à ce titre comme un outil essentiel. Le travail d'écriture demandé doit favoriser la réflexivité, c'est-à-dire la compétence à analyser les situations et à mettre en œuvre de nouvelles initiatives dans les métiers, comme l'enseignement, où les problèmes et leurs solutions ne se limitent pas à une approche technique. (voir par exemple ALIN, 1996; PERRENOUD, 2001; TOCHON, 2002)

Objectifs de l'étude

Notre étude porte sur l'écrit demandé dans le cadre d'un cours de didactique du français langue maternelle qui intervient lors de la 3^{ème} année du cursus de sciences du langage¹. Comme nous l'avons dit, cette option poursuit un objectif de professionnalisation avec pour principe le développement de savoirs sur et pour l'action.

Deux types de séances interviennent dans ce cours. Les unes sont consacrées à des exposés de l'enseignant sur différents domaines de la didactique du français – lexicale, orale, écrite, lecture, etc. Les autres sont consacrées à l'accompagnement

1 - Cours dispensé à l'université Grenoble 3 (l'étude présentée porte sur la promotion 2007-2008).

dans la réalisation d'un écrit intitulé "rapport de stage", et qui comporte deux parties.

Au premier semestre, les étudiants doivent remettre une première partie qui s'assimile à un état des lieux sur la thématique qu'ils ont retenue. A la manière des séances proposées en classe sur la didactique du lexique, de l'oral etc., cette partie doit permettre de cerner l'objet d'enseignement et les objectifs qui lui sont associés, ainsi que les dispositifs mis en œuvre. Elle se clôture par la présentation d'une séance conçue par les étudiants, et qu'ils mettront en place au second semestre sur leur terrain de stage. La seconde partie du rapport de stage analyse en quoi la séance mise en place a permis d'atteindre les objectifs qui lui étaient assignés.

Nous nous intéressons ici aux premières parties des rapports de stage, avec pour objectif d'analyser la mise en scène du scripteur dans son texte. Il s'agit en d'autres termes de pointer quelques caractéristiques de l'"ethos", au sens d'image que le texte donne du scripteur et qui joue sur la "visée argumentative" en déterminant notamment la crédibilité des contenus assertés (AMOSSY, 1999). Un ensemble de marques énonciatives contribuent à la construction de l'ethos mais nous avons ici retenu comme entrée les seules marques de première personne "je" et "nous". Prises dans leur contexte, elles nous semblent révélatrices de formes de mise en scène de soi spécifiques du genre du rapport de stage, dans la manière dont les étudiants se l'approprient.

De nombreux travaux sur l'écrit dans le champ de la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur ont analysé les difficultés des étudiants par rapport aux compétences visées à travers les écrits d'initiation à la recherche, notamment la construction d'une problématique, la nécessité de se référer aux travaux existants et de s'affirmer comme auteur dans son texte (par exemple BOCH; GROSSMANN, 2001; DELCAMBRE; JOVENET, 2002; LABORDE; BOCH; REUTER, 2004). Notre approche s'inscrit dans la lignée de ces travaux. Elle se centre sur les usages effectifs du genre plutôt que d'analyser en quoi les attentes du genre sont ou non satisfaites. Notre objectif est double: les usages effectifs au niveau de la mise en scène de soi dans les premières parties de rapports de stage permettent de s'interroger 1) sur l'accompagnement nécessaire, et 2) sur les attentes qui définissent le genre.

Nous confrontons la mise en scène de soi dans les rapports de stage avec les observations faites dans les pratiques expertes de l'écrit de recherche (FLØTTUM *et al*, 2006; RINCK, 2006), et pointons ainsi des décalages avec pour objectif d'éclairer les aides à apporter. Il s'agit de mieux cerner sur quels aspects travailler

la mise en scène de soi dans son texte. Cependant, les décalages observés ne sauraient être envisagés uniquement dans la perspective d’y remédier.

Il faut souligner en effet que le genre qui nous intéresse se cherche entre différents modèles. La question se pose notamment de savoir en quoi l’écrit de recherche constitue un bon modèle de référence pour une formation par la recherche – qui est à la fois une formation à la recherche en didactique du français et une formation professionnalisante. S’il est admis que la description des genres est un préalable nécessaire à leur enseignement explicite, la mise en scène du scripteur dans son texte peut éclairer *in fine* le modèle du genre à travailler dans le cadre de la formation concernée.

Le *corpus* utilisé se compose de 29 premières parties de rapports de stage². L’étude des occurrences de “je” et “nous” montre que le scripteur se met en scène à travers différents aspects: en tant qu’étudiant de l’option face à la demande universitaire, en tant qu’étudiant-futur enseignant, qui développe des connaissances et a pour objectif d’aider les élèves en classe de français à travers son stage notamment et à plus long-terme dans l’enseignement, et enfin en tant que sujet social qui a en mémoire un vécu d’élève et qui interagit avec des élèves de son entourage. Dans notre analyse, nous nous référons à des extraits représentatifs de la mise en scène de soi dans les premières parties de rapports de stage, à travers trois axes: la mise en scène du scripteur dans sa démarche et ses difficultés, le scripteur face au lecteur, et le scripteur face au savoir, entre apprentissage et transmission.

La mise en scène de la démarche et de ses difficultés

Un premier constat déjà mis en évidence dans d’autres études sur le positionnement des étudiants dans les écrits d’initiation à la recherche (NONNON, 1995; LABORDE; DELCAMBRE, 2002) est la place faite aux récits d’expérience. Le paragraphe présenté ci-dessous en offre une illustration.

Afin de réaliser au mieux ce travail, je me suis posé plusieurs questions, dans le but de trouver un domaine d’observation qui serait le plus adapté, et le plus intéressant possible (...). Après avoir trouvé le sujet de mon dossier, il me restait à formuler ma problématique. J’ai alors décidé d’analyser de façon plus précise mon domaine de recherche. Tout d’abord, je me suis aperçu que les difficultés de cet apprentissage étaient multiples, puis je me suis dit que chaque élève était unique, et qu’alors, ils ne possédaient pas

2 - Il s’agit du corpus constitué par L. Pouvreau (2008) dans le cadre de son mémoire de master 2.

forcément tous les mêmes prédispositions à cette acquisition qui paraît longue et complexe. (R8³, introduction)

Ce paragraphe, qui intervient dans une introduction, est entièrement centré autour du “jê” de l’étudiante. Il se caractérise par une narration des étapes de la recherche – après avoir, j’ai alors, tout d’abord, puis, alors. L’étudiante présente ses objectifs en termes axiologiques – réaliser au mieux ce travail, domaine d’observation le plus adapté et le plus intéressant, analyser de façon plus précise. Elle met en scène ses choix et ses constats en recourant à des constructions pronominales réfléchies de verbes d’intellection – je me suis aperçu que, je me suis dit.

Ces récits d’expérience peuvent être interprétés comme des maladresses stylistiques en regard des pratiques expertes car ils ne satisfont pas l’ “effacement énonciatif” (RABATEL, 2004) à l’œuvre dans l’écrit de recherche. Cependant, la dernière phrase du paragraphe montre que la narration de l’expérience n’exclut pas la place faite dans le texte au raisonnement sur l’objet d’étude.

Le décalage avec les pratiques expertes ne repose pas sur la narration du processus de recherche en tant que telle. Celle-ci est en effet attestée dans les articles de recherche, mais se limite généralement à l’exposé de la méthodologie adoptée. Dans les écrits des étudiants, elle est une caractéristique centrale des introductions et dans certains cas des conclusions. Les experts rendent explicites les choix effectués au niveau du dispositif mis en place, et plus rarement au niveau de l’objet d’étude: l’analyse des introductions d’articles montre que cet objet est présenté comme un choix qui s’impose au vu des lacunes dans les travaux existants (BOCH *et al*, à paraître).

Chez les étudiants, l’objet d’étude est introduit comme un choix personnel. La narration du processus qui a mené à ce choix passe pour beaucoup par l’évocation des difficultés rencontrées.

Dès la seconde séance, nous nous sommes rendu compte que le sujet choisi était très vaste et qu’il fallait par conséquent nous documenter, dans le but de centrer notre étude. (R15, introduction). Nous avons eu beaucoup de difficultés à déterminer un sujet susceptible de nous plaire à tous les deux, du fait que nous ne savions pas quel thème aborder lors du stage du second semestre. Notre choix s’est finalement porté sur l’orthographe et à partir de ce choix nous avons déterminé la problématique suivante: “Par quels moyens, quelles méthodes et quels outils l’enseignant peut-il aider

3 - Les rapports cités sont notés R1 à R29. Lorsque c’est le cas, nous précisons si l’extrait est tiré de l’introduction ou de la conclusion.

les élèves à intégrer les règles de l'orthographe ?” Cependant elle s’est avérée beaucoup trop théorique et très peu didactique. Nous avons alors opté pour: “Comprendre l’erreur orthographique pour mieux la corriger”. (R18, introduction)

Durant l’élaboration de notre dossier théorique, nous avons rencontré quelques difficultés au niveau de la documentation. En effet, lors de la recherche documentaire nous ne trouvions que des documents traitant soit de l’histoire de l’écriture, soit de l’écriture en tant que production de textes. Au fil de nos recherches, nous avons pris conscience que depuis les travaux de Liliane Lurçat sur le geste graphique, très peu de personnes ont repris ses recherches. (...) Nous avons été stupéfaites de constater qu’un sujet aussi important pour les apprentissages fondamentaux soit si négligé dans les recherches pédagogiques. Nous trouvons donc regrettable ce manque d’informations car nous avons trouvé ce thème très intéressant. (R15, conclusion)

A travers le témoignage de leurs difficultés, les étudiants mettent en scène leur démarche dans ses tâtonnements et dans ses erreurs, en prise avec les contraintes diverses qui interviennent dans la tâche – la documentation, le stage. La maladresse que l’on peut y voir résulte du décalage avec l’écrit de recherche expert, où l’ethos en usage interdit la dévalorisation et incarne au contraire un idéal de la recherche en tant que processus linéaire gouverné par la rationalité et la parfaite maîtrise de l’objet.

Les précisions sur les difficultés rencontrées s’accompagnent de nombreuses auto-évaluations du scripteur sur son travail – “le sujet choisi était très vaste”, – notre problématique – “s’est avérée beaucoup trop théorique et très peu didactique”. Ces évaluations font entendre la voix des enseignants et leurs critiques effectives ou présumées. Elles manifestent la posture délicate de l’étudiant qui doit s’affirmer comme auteur alors qu’il s’en remet à une autorité externe, celle de l’enseignant-évaluateur.

Par ailleurs, le scripteur s’affiche ici dans sa dimension affective: il met l’accent sur son propre intérêt pour l’objet plutôt que d’attribuer à cet objet un intérêt intrinsèque – “un sujet susceptible de nous plaire, nous avons trouvé ce thème très intéressant”. La phraséologie est prioritairement concernée; ainsi, à propos du manque de travaux sur le geste graphique, la formule “nous avons été stupéfaites de constater” a pour pendant, dans l’écrit expert, une formule comme “on peut s’étonner que”, mais dans le premier cas, le degré de surprise est plus fort (HABLER, 2005), et aux niveaux aspectuel et énonciatif, l’expérience se présente dans sa singularité plutôt que dans son universalité, comme une expérience de

l'ordre de l'émotion plutôt que de l'intellection.

Dans les passages où ils mettent en scène la démarche de recherche et les difficultés rencontrées, les écrits des étudiants se démarquent des normes en usage dans l'écrit de recherche expert. Ce dernier a pour caractéristique une prise en charge universalisante, qui implique une distinction entre la subjectivité déictique, celle du sujet à l'origine du texte, absente en règle générale et la subjectivité modale à travers laquelle les points de vue sont défendus (RABATEL, 2004; RINCK, 2006). Les textes des étudiants restent largement ancrés dans leurs conditions de production. Les témoignages sur l'expérience n'en restent pas moins un moyen de raisonner sur l'objet d'étude et de commenter les travaux existants. Ils traduisent par ailleurs la posture des étudiants dans la démarche demandée, une posture où le scripteur s'affiche avant tout comme personne, et qui interroge le rapport au lecteur-évaluateur.

Le scripteur face au lecteur

Les marques explicites des étudiants dans leur texte jouent sur l'image du scripteur mais aussi sur l'interaction entre scripteur et lecteur. L'extrait ci-dessous nous servira de point de départ pour commenter ces effets.

Pour nous étudiantes, qu'est-ce que l'écrit? C'est un moyen de communication avant tout, pour exprimer aux autres (ou à soi-même) sa pensée. (R2)

L'interrogative directe est souvent utilisée dans l'écrit de recherche expert avec pour spécificité de mimer le processus de la découverte, en se présentant comme une question que se pose le chercheur et qui balise son raisonnement. On la trouve en particulier dans les titres, dans les introductions en guise d'annonce de la problématique, voire dans des "fictions de dialogue" (DAHLET, 2003). Le point d'interrogation s'analyse comme une modalité d'énonciation qui met en scène un locuteur et un interlocuteur, car une question est nécessairement adressée.

La spécificité ici est qu'on a affaire à une question auto-adressée, alors que dans les écrits experts, la question comme la réponse qu'elle appelle se caractérisent d'un point de vue énonciatif par une prise en charge partagée, impliquant conjointement le scripteur et le lecteur dans la construction du sens (RINCK, à paraître). Le groupe prépositionnel – pour nous – a pour effet de restreindre l'instance concernée par la question: elle s'assimile au sujet scripteur à l'origine de ce texte plutôt que de désigner un sujet épistémique et de favoriser la visée argumentative.

L'interaction entre le scripteur et le lecteur à travers le texte est déterminée en outre par le rôle assigné au lecteur à travers les adresses explicites dont il fait l'objet. Quelques passages font en effet intervenir à la fois le “nous” des scripteurs et le “vous” des lecteurs.

Nous avons choisi de vous rendre deux dossiers qui auront la même partie théorique mais qui auront une fin différente, où chacune aura développé son activité pédagogique. Donc vous aurez deux dossiers ayant la même première partie. (R19)

Durant l'élaboration de notre dossier théorique, nous avons rencontré quelques difficultés au niveau de la documentation (...) Ainsi, comme vous pourrez le constater, en observant notre bibliographie, outre les documents en ligne, nombreuses de nos sources datent de plus de vingt ans. (...) C'est pourquoi, notre seconde partie se voit restreinte et succincte. (R15, conclusion).

Je n'ai pas trouvé d'ouvrages ou sites internet explicitant les représentations liées à l'orthographe, de décennies passées alors je vous les livre seulement telles que je les ai vécues. (R3)

La question de savoir quel lectorat est ainsi interpellé par le texte est évidemment complexe. Dans le premier extrait cité, il s'agit très clairement des lecteurs-enseignants, auxquels sont données des précisions sur les modalités de travail mises en œuvre et les textes qui leur seront soumis. Dans les deux extraits suivants, le “vous” du lecteur est moins déterminé mais le propos consiste à apporter des explications qui concernent la démarche et le texte produit. Les scripteurs guident leur lecteur et anticipent sur des critiques présumées.

L'adresse explicite peut cependant être perçue comme une maladresse, parce qu'elle fait référence aux difficultés rencontrées par le scripteur, voire à ce qui est présenté comme son “vécu”; elle thématise les faiblesses – “une seconde partie restreinte et succincte”, les accentue “nombreuses de nos sources datent de plus de vingt ans” et minimise la portée du propos “seulement telles que je les ai vécues”. L'honnêteté de l'explication l'emporte sur la légitimation du propos.

Les écrits des étudiants contiennent de nombreux passages où le scripteur intervient explicitement comme organisateur du texte, si l'on se réfère à la typologie des rôles d'auteur dans le texte scientifique proposée par Fløttum. (FLØTTUM *et al* 2006, p. 81)

Je vais vous présenter les différentes méthodes d'enseignement de la lecture. (R28)

Maintenant que la différence oral/écrit est établie, nous voulons consacrer une autre partie à une citation d'un auteur que nous avons

trouvée très pertinente. (R19)

Nous allons vous proposer d'observer deux types de théories opposées.(...) Ci-dessous nous vous présentons une autre approche théorique (...) Pour finir, nous vous présentons un extrait de Rapport de mission de l'enseignement de la grammaire (BENTOLILA, 2006, p.15) qui montre une définition du verbe identique aux autres auteurs mais avec une approche différente. (R1)

Les étudiants se conforment ici à une norme en usage dans l'écrit de recherche et sur laquelle les enseignants ont d'ailleurs insisté, celle de guider le lecteur (POUVREAU, 2008). Les formes que prend ce guidage appellent cependant deux remarques. D'une part, la phraséologie est peu diversifiée: le schéma actanciel met en face-à-face le "jê" (ou "nous") et le "vous" bénéficiaire, le verbe "présenter" étant récurrent, dans un même texte et au sein du *corpus*. Elle est peu canonique au niveau énonciatif en regard des pratiques expertes où domine le "jê" seul – "je vais maintenant décrire" – ou une voix commune au scripteur et au lecteur – "venons-en à" – et on voit l'intérêt de travailler sur ces aspects dans la perspective d'une formation à l'écrit de recherche.

D'autre part, le guidage opère ici de manière locale plutôt que dans le va-et-vient entre les niveaux local et global du texte. L'enjeu à travers ces passages est systématiquement d'introduire la partie qui suit. Le problème n'est pas tant que la raison d'être de ces parties ne soit pas explicitement justifiée car, chez les experts, des formules spécifiques permettent d'en faire l'économie – "il convient à présent de". Il tient plutôt à l'effet de juxtaposition produit par les formules de guidage – "nous voulons consacrer une autre partie, nous vous présentons une autre approche". On pourrait ainsi envisager un travail sur ces formules ciblé sur la prise en compte de la macro-structure et de la hiérarchie des informations plutôt que sur la seule linéarité du texte.

Le scripteur face au savoir, entre apprentissage et transmission

Le dernier aspect dont nous traiterons concerne le savoir et l'image qui en est donnée à travers les marques explicites du scripteur dans son texte. L'enjeu affiché des écrits produits est résolument du côté du scripteur: il s'agit pour lui de développer ses connaissances.

A travers ce dossier, j'espère développer ma connaissance sur ce trouble pour pouvoir mieux l'appréhender. (R20, introduction)

De manière performative ici, l'enrichissement personnel apporté par le travail réalisé est mis en avant dans les textes. Cet enrichissement est en outre mis en perspective avec le stage à réaliser sur le terrain de l'école.

Grâce à cette démarche nous avons beaucoup appris sur le sujet et percevons mieux la subtilité de l'apprentissage de l'écrit. (...) Ce dossier théorique, nous a permis de nous préparer et de ne pas arriver sur notre lieu de stage sans avoir une idée sur le sujet. (R22, conclusion)
J'espère vivement que le stage du deuxième semestre sera tout aussi intéressant, et que les connaissances que j'ai pu acquérir tout au long de ce dossier, me permettront d'aider du mieux possible les élèves dans leur apprentissage de l'écrit. (R9, conclusion)

Ces précisions sur l'intérêt du travail réalisé, au titre de l'apprentissage et de l'aide à apporter en classe prennent dans certains cas une teinte affective – “j'espère vivement, aider du mieux possible”. Elles contribuent à légitimer le travail réalisé, parfois de manière plus distanciée comme dans l'extrait suivant où les étudiants introduisent habilement les notions de leur cadre théorique en soulignant leur importance pour l'enseignement.

Avant de travailler avec [les enfants] la phonographie de notre écriture et de leur expliquer la fonction des lettres, il est utile que l'enseignant maîtrise parfaitement ces notions. (R13)

Ces effets de légitimation représentent une pratique en vigueur dans l'écrit de recherche, où l'auteur légitime l'apport de son texte et l'activité de recherche elle-même en montrant qu'il la fait avancer (RINCK, 2006). Dans les textes des étudiants, le savoir n'est pas mis en scène comme un produit autonome auquel il s'agit de contribuer mais sous l'angle de l'apprentissage.

Après avoir étudié la notion théorique de règles d'orthographe, je me suis aperçu que mon idée de l'apprentissage de l'orthographe française était complètement erronée. (R8)

D'après les informations que j'ai pu récolter et les divers articles que j'ai lus, j'ai vu à quel point le travail à partir de l'erreur peut être bénéfique sur l'apprentissage de l'orthographe. (R3)

L'atelier de négociation graphique est pour nous une notion nouvelle (...) Par cette approche, certaines de nos représentations ont été modifiées ainsi que la vision que nous avons de l'enseignement de l'orthographe. Dans ce cas, le rôle ainsi que la place de l'élève et de l'enseignant sont modifiés. (R12, conclusion)

Le savoir se présente ainsi comme un processus d'appropriation et de transformation. L'accent est mis sur la démarche, voire sur les erreurs comme nous l'avons vu, et les constats – “le travail à partir de l'erreur peut être bénéfique” – sont introduits comme le résultat de cette démarche et comme des constats personnels, au détriment de la visée argumentative que peuvent avoir les mêmes affirmations énoncées sur le mode délocuté.

D'autres passages font ressortir les tensions qui se jouent entre le savoir en tant qu'acquis individuel et le savoir légitime. C'est le cas dans cet extrait, dont la construction en deux temps marque un clivage entre “nous étudiantes” et ce qui est maladroitement nommé des “définitions plus attestées”.

Pour nous étudiantes, qu'est-ce que l'écrit ? C'est un moyen de communication avant tout, pour exprimer aux autres (ou à soi-même) sa pensée. Selon nous c'est quelque chose “qui reste” par rapport à l'oral. L'écrit est également omniprésent dans notre vie. Si nous regardons des définitions plus attestées, nous pouvons voir que “c'est un moyen de communication humain qui passe par (...)” (R2)

Les textes portent ainsi la trace des difficultés qu'il y a à concilier deux exigences, celle de donner son point de vue et celle de s'en remettre à des points de vue qui font autorité: tout point de vue ne se vaut pas, car la pertinence d'un point de vue repose sur des critères conventionnels.

De toutes ces définitions, une nous a paru plus pertinente: celle du site Internet. Mais sachant que nous ne connaissons pas l'auteur du site Internet ci-dessus nous préférons donc choisir une source plus sûre qui est l'extrait de Bentolila. (R1)

Ce type de tensions se manifeste enfin de manière plus singulière à propos du statut de la preuve dans l'écrit de recherche, dans un extrait où l'étudiant recourt de manière maladroite à la formule “pour preuve” alors qu'il s'en remet à son vécu d'élève.

En faisant chercher et corriger les fautes par l'enfant, on lui donne le rôle de l'enseignant. En principe les enfants aiment beaucoup “jouer au prof.”. Pour preuve quand j'étais à l'école élémentaire, je me souviens que l'on appréciait particulièrement le moment où l'enseignante nous demandait d'échanger nos copies avec nos voisins pour les corriger. (R3)

Au-delà de l'importance du lexique transdisciplinaire dans l'écrit de recherche (TUTIN, 2007), ici du terme “preuve”, la question peut se poser de savoir si le vécu

d'élève a sa place dans un écrit de ce type, et à quelles conditions.

Nous finirons en évoquant un dernier aspect du savoir tel qu'il est mis en scène dans les textes des étudiants. Outre le savoir en tant qu'apprentissage et le savoir légitime intervient le savoir dans sa transmission, lorsque l'étudiant endosse le rôle de l'enseignant qu'il se destine à être. Nous tirons cette observation de l'extrait suivant, où les étudiantes utilisent la voix de l'enseignant pour présenter les notions de leur cadre théorique.

Il faut leur expliquer que le son [a] s'écrit "a", et que le même son peut parfois avoir plusieurs graphèmes différents. Un son n'est pas forcément égal à un graphème ; parfois il faut plusieurs graphèmes (digrammes, trigrammes) pour le transcrire. Par exemple pour le son [o] nous pouvons l'écrire "o" mais aussi "eau" ou "au"... Il leur est difficile d'assimiler cela. (...) Il doit écrire en formant ses lettres correctement de manière à ce que nous puissions le comprendre car il existe un véritable code commun: l'alphabet. Il doit écrire de manière linéaire de gauche à droite en suivant un axe: nous ne pouvons pas écrire n'importe comment, dans le sens que nous souhaitons. Il s'agit d'être compris par les autres et pour cela il faut respecter la loi de l'écriture. (R2)

On voit ici de nouveau en quoi le genre tel que les étudiants se l'approprient se distingue nettement de l'écrit de recherche. On a cependant affaire ici à des savoirs consensuels dans les études sur l'écriture comme code, et l'intérêt nous semble-t-il de cette présentation des notions est qu'elle atteste d'un réel travail d'appropriation par l'étudiant. Elle pourrait en cela être conçue comme un outil à même de donner sens aux apprentissages théoriques sur les objets d'enseignement en didactique du français⁴. Cet extrait montre par ailleurs comment les étudiants s'approprient leur futur métier, à travers un discours qui se caractérise par son mode déontique – "il faut expliquer, l'élève doit" –, traduisant la posture normative de l'enseignant face aux savoirs que l'élève doit acquérir.

Conclusion

Abordée à partir des marques "jê" et "nous", la mise en scène de soi dans les rapports de stage analysés montre en quoi les usages effectifs du genre se démarquent des attentes dans l'écrit de recherche. Les passages concernés contredisent en effet une de ses principales caractéristiques, celle de la distinction entre la subjectivité déictique du scripteur, effacée, et la subjectivité modale, qui s'assimile pour l'essentiel à un

4 - Il conviendrait cependant de maintenir une distinction entre les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner.

sujet épistémique. Instanciable par tout individu, porte-parole du savoir comme objet autonome, cette subjectivité épistémique favorise la visée argumentative du texte en englobant et dépassant le scripteur et le lecteur.

Dans les textes d'étudiants, une place importante est prise par le sujet d'expérience, à travers l'emploi d'un "jê" ou d'un "nous" autobiographiques. Différentes facettes du sujet d'expérience sont ainsi mises en scène, notamment l'étudiant face au travail demandé, ses difficultés voire les tensions qui se jouent. Au-delà de ce constat se pose la question de la construction du savoir dans le rapport de stage. Elle n'exclut évidemment pas le savoir scientifique, avec des procédés d'objectivation caractéristiques de l'écrit de recherche. Cependant, le savoir se présente en outre sous l'angle de l'apprentissage, dans sa dimension individuelle et comme processus d'appropriation. Il se présente d'autre part sous l'angle de la transmission lorsque le scripteur adopte la voix de l'enseignant qu'il se destine à être.

Les extraits analysés peuvent dans certains cas être interprétés comme des maladroites et appellent alors un travail sur la phraséologie. Dans la perspective d'une formation à l'écrit de recherche, qui se poursuivra pour les étudiants en 4^{ème} et 5^{ème} année voire au-delà pour ceux qui entreprendront une thèse, il est important qu'ils prennent conscience des choix lexicaux et énonciatifs dans leurs textes et des effets que cela a sur le statut des contenus assertés et de la preuve en particulier. L'enjeu n'est pas que les étudiants adoptent des pratiques propres aux chercheurs chevronnés, mais que la visée argumentative du texte soit mieux maîtrisée.

Les usages du rapport de stage interrogent cependant aussi les attentes du genre. Il nous semble important d'abord de distinguer la subjectivité affichée des scripteurs de la distanciation dont on souhaite qu'ils fassent preuve. La première est textuelle, la seconde cognitive. Peut-on conclure à un manque de recul, à une incapacité à commenter l'expérience et à la généraliser, sous prétexte qu'elle est présentée de manière narrative par exemple? Doit-on bannir ces formes de narration, parce qu'elles ne sont pas conformes à l'écrit de recherche? Ou peut-on au contraire les exploiter, comme dans les récits d'expérience auxquelles se livrent les praticiens (ALIN, 1996), mais aussi les chercheurs de certains domaines, comme l'anthropologie (KILANI, 1994)? A quelles conditions la narration peut-elle favoriser la réflexivité?

A un second niveau, il faut souligner que les genres sont le produit de communautés de discours dont ils définissent les traits (SWALES, 1990). Or, la mise en scène du scripteur face à son lecteur dans le rapport de stage montre à quel point cette question est complexe dans ce genre didactique. Dans quelle communauté demande-t-on au scripteur de s'inscrire, à quelle communauté lui demande-t-on de s'adresser? Si le genre du rapport de stage se donne comme modèle, de manière plus ou moins explicite,

l'écrit de recherche, on ne peut occulter la transposition didactique dont ce modèle doit faire l'objet, ni la question des sphères d'activité impliquées dans la formation universitaire des futurs enseignants.

Le rapport de stage est un genre qu'il reste à inventer, comme il reste à inventer la formation par la recherche dans son ensemble. Le **Manuel de Recherches en sciences sociales** (QUIVY; VAN CAMPENHOUDT, 1988) fait référence dans les cours d'initiation à la recherche; la démarche hypothético-déductive qu'il propose pose des difficultés aux étudiants comme aux enseignants qui encadrent leurs travaux⁵. C'est tout le paradoxe de la méthode, qui en indiquant des repères sur le chemin à suivre peut faire obstacle à l'élaboration d'un cheminement propre. Toute démarche de recherche ne se vaut pas, mais de multiples démarches existent en sciences humaines et sociales, et avec elles autant de définitions de ce qu'est la recherche et de ce qui fonde sa légitimité.

Abstract

This study aims to describe research reports written by future teacher students during the third year of their curriculum in higher education. Research writing is a way to learn disciplinary knowledge and to develop professional skills by improving self-reflection. We focused on the use of the personal markers – “I” and the academic “we” –, in order to analyze the construction of ethos through students texts, as compared to experts ones. Specificities in students reports are due to 1) the narration of the research process, 2) the writer-reader interactions and 3) the images of knowledge. It allows us to discuss how best training students and which academic expectations could be the most appropriated.

Key words: Research writing; Students; Academic conventions; Acculturation; Self-reflection.

Références

- ALIN, C. **Quand dire c'est former**. Paris: L'Harmattan, 1996.
- AMOSSY, R. **Images de soi dans le discours**: la construction de l'ethos. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1999.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale: Erlbaum, 1987.

5 - Il ne s'agit pas d'en faire le reproche à leurs auteurs, qui insistent beaucoup sur les limites de leur modèle et sur le va-et-vient permanent entre les différentes étapes de la recherche.

BOCH, F. Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur : profils groupaux. **Lidil**, Grenoble, v. 17, 1998. p. 57-64.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. (Ed.). Apprendre à citer le discours d'autrui. **Lidil**, n.24, Dec. 2001.

BOCH, F. ; GROSSMANN, F. ; RINCK, F. Le cadrage théorique dans l'article scientifique: un lieu propice à la circulation des discours. In: COLLOQUE INTERNATIONAL CIT-DIT, 2006, Québec. **Circulation des discours et liens sociaux**: le discours rapporté comme pratique sociale. Québec : CIT-DIT, 2006.

DAHLET, V. **Ponctuation et énonciation**. Cayenne: Presses Universitaires Créoles, 2003.

DELCAMBRE, I. ; JOVENET, A.-M. (Ed.). Lire-écrire dans le supérieur. **Spirale**, n.29, 2003.

FLØTTUM, K.; DAHL, T.; KINN, T. **Academic voices**: across languages and disciplines. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

HABLER, G. Synonymie et incompatibilité des noms d'émotions. **Lidil**, v. 32, 2005. Disponible à: <<http://lidil.revues.org/document94.html>> Accès: 19 nov. 2008.

KILANI, M. Du terrain au texte: sur l'écriture de l'anthropologie. **Communications**, Lille, v. 58, 1994. p. 45-60.

LABORDE-MILAA, I.; DELCAMBRE, I. Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. **Enjeux**, Namur, v. 53, 2002. p. 11-23.

LABORDE-MILAA, I. ; BOCH, F. ; REUTER, Y. (Ed.). Les écrits universitaires. **Pratiques**, Metz, v. 121-122, 2004.

LECLERCQ, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs. **Lidil**, Grenoble, v. 34, 2006. p. 11-30. Disponible à: <<http://lidil.revues.org/document13.html>>. Accès: 18 juin 2008.

NONNON, E. Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle: le mémoire des professeurs débutants. **Pratiques**, Metz, v. 86, 1995. p. 93-122. Disponible à: <http://pagesperso-orange.fr/assocrefsef/p086_no1.pdf>

NONNON, E. Formulations de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs: un point aveugle pour l'enseignant? **Spirale**, Lille, v. 29, 2002. p. 29-69.

PERRENOUD, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**: professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001.

PERRIN, N. La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, Neuchâtel, v. 2, 2004. p. 125-137. Disponible à: <<http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-2/2004-2-perrin.pdf>>. Accès: 19 nov. 2008.

POUVREAU, L. **L'écriture scientifique chez les néophytes**: le guidage du lecteur chez les étudiants de troisième année de licence, étude comparative. Mémoire de recherche de Master 2. F. Boch. Université de Grenoble 3, 2008.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1988.

RABATEL, A. (Ed.). Effacement énonciatif et discours rapportés. **Langages**, Paris, v. 156, 2004.

REUTER, Y. Je suis comme un autrui qui doute: le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. *Lidil*, Grenoble, v. 24, 2001. p. 13-27.

REUTER, Y. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, Paris, v. 121-122, 2004. p. 9-27.

RINCK, F. **L'article de recherche en sciences du langage et en lettres**: figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre. 2006. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage) - Université de Grenoble.

RINCK, F. La responsabilité auctoriale dans l'écrit de recherche: une question de « partage » de la prise en charge énonciative. In: COLLOQUE INTERNATIONAL LA NOTION DE PRISE EN CHARGE EN LINGUISTIQUE, 2007, Anvers. **Actes du colloque International La notion de prise en charge en linguistique** Anvers: Université d'Anvers, 2007.

SWALES, J. **Genre analysis**: english in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOCHON, F. L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. **Recherches & éducations**, v. 2, 2002. Disponible à: <<http://rechercheseducations.revues.org/index285.html>>. Accès: 19 nov. 2008.

TUTIN, A. (Ed.). Lexique et écrits scientifiques. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, Amsterdam, v. 12, n. 2, 2007.

Concepções de “palavra” em escolas de educação infantil

Lourenço Chacon*

Resumo

Buscamos conhecer as concepções que vinte e três docentes de educação infantil teriam de “palavra”, bem como os “ecos” que essas concepções teriam em seus alunos de 4 a 6 anos. Uma concepção fundamentalmente gráfica e semântica foi detectada no conjunto das docentes, com “ecos” em uma parte das crianças. Em outra parte, detectamos outras concepções, que remetiam a aspectos enunciativos, pragmáticos e discursivos da linguagem. Rupturas entre o trabalho com as práticas de letramento e o trabalho com as unidades da língua, na alfabetização, puderam, portanto, ser fortemente detectadas nas respostas das docentes. Essas rupturas, porém, não necessariamente foram feitas pelas crianças – que parecem não abrir mão de conhecimentos que trazem de sua circulação por múltiplas práticas de oralidade e de letramento ao lidarem com o conhecimento de unidades da língua, como a palavra, em seu ingresso formal no universo da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Palavra; Letramento.

Contextualização

Desde 2004 venho coordenando o projeto Subsídios Linguístico-Discursivos para o Trabalho com a Alfabetização, credenciado junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual Paulista – Unesp – e desenvolvido em três escolas municipais de educação infantil – EMEIs de Marília, município localizado no interior do Estado de São Paulo.¹

Uma primeira preocupação do projeto é acompanhar o trabalho pedagógico de

* Universidade Estadual Paulista – Unesp.

1 - Agradeço a inestimável colaboração das diretoras e professoras das três EMEIs em que se desenvolve o projeto Subsídios. Mais particularmente, agradeço às professoras Ana Cláudia Ohashi Miura, Márcia Golelno Fernandes Faria e Meg Peclat Campos de Oliveira, bem como à diretora Suzi Meire de Oliveira, por suas contribuições diretas e fundamentais para a realização deste estudo.

professoras e de diretoras dessas EMEI – no que se refere a suas atividades com a alfabetização. Nesse acompanhamento, tenho discutido tanto as bases linguístico-discursivas dessas atividades de alfabetização, quanto as estratégias adotadas para desenvolvê-las em sala de aula, de modo que a articulação teoria-prática ocorra com a maior eficácia possível. Para garantir essa eficácia, por um lado, venho enfatizando a sedimentação de conceitos linguístico-discursivos trabalhados com essas professoras e diretoras desde o início do projeto e, por outro lado, venho interpretando, à luz desses conceitos, as dificuldades que elas trazem de seu trabalho pedagógico com a escrita.

Sedimentação de conceitos e interpretação de dificuldades desenvolve-se sob a forma de oficinas, nas quais discutimos propostas de trabalho com a escrita – de modo mais específico – e com a linguagem – de modo mais geral –, apresentadas pelas professoras. Minha expectativa com essas duas atividades é a de que, cada vez mais – como já vem ocorrendo –, os conceitos linguísticos trabalhados forneçam às professoras subsídios que as auxiliem no preparo de material didático, bem como na condução de suas aulas com as crianças. Destaco a importância dessas atividades uma vez que a alfabetização – pelo ângulo a partir do qual é enfocada no projeto Subsídios, aquele possibilitado pelos estudos linguístico-discursivos – é um processo no qual professoras e alunos envolvem-se, de modo mais amplo, com a circulação social da linguagem em práticas de oralidade e de letramento e, de modo mais específico, com as diferentes maneiras pelas quais as estruturas linguísticas são concretamente mobilizadas nessas práticas, tais como desenvolvidas em contexto escolar ou fora dele.

Decorrente da primeira, uma segunda preocupação tem se imposto ao desenvolvimento do projeto: dado que a alfabetização é, também, um processo de constituição de sujeitos escreventes, torna-se absolutamente indispensável a identificação de pontos de maior dificuldade das crianças com a sua prática de escrita – já que essas dificuldades fornecem fortes elementos de conflitos entre a criança e a língua/linguagem, com os quais as professoras cotidianamente lidam. Levantamentos que fiz com as professoras e com as diretoras sobre o que, para elas, parecem ser pontos de conflito recorrentes nas crianças, bem como o acompanhamento regular que faço de material produzido pelas próprias crianças, levaram-me à identificação de um número bastante elevado de potenciais – e de reais – conflitos, já que, além do plano enunciativo-discursivo da linguagem, eles envolvem também os vários subsistemas da língua.

Dificuldades com o sistema fonético-fonológico da língua se mostram num primeiro olhar, como mais pronunciadas, dada a importância que esse sistema adquire

para as crianças – não apenas na educação infantil, mas também nas primeiras séries do ensino fundamental e, ainda, na alfabetização de adultos – quando elas começam a estabelecer vínculos entre características acústicas e motoras da fala, tanto as de natureza prosódica quanto as de natureza segmental, e características (orto)gráficas da escrita, como a atribuição de espaços em branco, a pontuação e, sobretudo, a organização da sílaba. Não parece, pois, ser casual que, desde trabalhos pioneiros de Abaurre e Cagliari na década de 80, essas dificuldades venham merecendo mais atenção em investigações desenvolvidas no campo dos estudos linguísticos. Atestam essa atenção, por exemplo – no que se refere à segmentação, à pontuação e à estrutura da sílaba ortográfica –, trabalhos de Abaurre (1987; 1988; 1989; 1991; 1996; 1999), de Abaurre e Cagliari (1985), de Abaurre e Silva (1993), de Capristano (2003; 2004; 2007a; 2007b), de Chacon (2004; 2005; 2006a; 2006b), de Cunha (2004), de Miranda (2008a; 2008b), de Oliveira (2005; 2006), de Oliveira e Alvarenga (1997), de Oliveira e Assumpção (2002), de Serra (2007), de Silva (1994) e de Tenani (2004).

Mas, ao tratarem da importância central que elementos segmentais e prosódicos parecem ter para crianças e adultos em processo de alfabetização – importância que, privilegiadamente, se mostra em momentos não-convencionais de escrita –, em muitos desses trabalhos, seus autores vêm apontando para relações consistentes entre elementos da dimensão fonético-fonológica e elementos da dimensão sintático-semântica e, sobretudo, morfológica da língua. Com relação a esta última dimensão, o estatuto da palavra tem ocupado posição de destaque nas análises, especialmente – mas não exclusivamente – em trabalhos voltados para a segmentação, como os referidos acima.

Não por acaso, acredito. Com efeito, não apenas linguistas interessados na aquisição da escrita têm se mostrado atentos ao ir e vir das crianças – e dos adultos –, em processo de alfabetização, com a identificação de palavras; também as alfabetizadoras, pelo menos aquelas com as quais convivo, em sua prática cotidiana, detectam e se preocupam com essa “dificuldade” de seus alunos.

Relato, a propósito, a preocupação de uma dessas alfabetizadoras, a professora Meg. Ela trabalhou o poema “A foca”, de Vinícius de Moraes, com crianças de Pré III, que terminam o ano letivo com 6 anos. Nesse trabalho, ela chamou a atenção das crianças para a estrutura de cada estrofe do poema, a saber, a estrutura pergunta-resposta, como se pode ver em uma das estrofes:

Quer ver a foca
Ficar feliz?
É pôr uma bola
No seu nariz.

A professora chamou, em seguida, a atenção das crianças para as rimas que ocorriam em cada estrofe do poema. Feito esse trabalho, passou a solicitar das crianças a identificação apenas de uma palavra, aquela que ocorria no último verso de cada uma das estrofes – por exemplo, nariz – e que rimava com a última palavra do segundo verso – no caso, feliz. Contrariando sua expectativa, as crianças, em sua maioria, responderam com a unidade linguística que, talvez, mais lhes parecesse fazer sentido, a saber, toda a unidade equivalente a uma resposta – É pôr uma bola / No seu nariz – e não a uma única palavra – feliz.

A inquietação da professora Meg com a “dificuldade” que seus alunos teriam de identificar palavras, situação que me foi relatada também por outras professoras, levou-me a duas questões cujas respostas resultaram, além de discussões em oficinas pedagógicas, na elaboração deste trabalho. Trata-se das seguintes questões:

1. quais concepções as alfabetizadoras teriam de “palavra”;
2. poderiam ser localizados “ecos” dessas concepções nas concepções que as crianças fazem dessa mesma unidade linguística?²

Aspectos metodológicos

As concepções foram levantadas durante várias sessões de discussão de atividades pedagógicas com a alfabetização. Dessas atividades, participaram vinte e três professoras das três EMEI em que se desenvolve o Projeto Subsídios. Essas vinte e três docentes atuam em salas de Pré II e de Pré III com crianças que terminam o ano letivo, respectivamente, com 5 e com 6 anos.

Nas sessões de discussão, perguntei às docentes, sem qualquer preparação linguístico-discursiva anterior, o que, para elas, era “palavra”. Registrei, ou elas me entregaram por escrito, suas respostas. Pedi, então, que fizessem a mesma pergunta a seus alunos, como parte das atividades de levantamento de conhecimentos prévios que elas sempre fazem com as crianças. Pedi também que registrassem as respostas.

Embora os dados das docentes, que fornecerei adiante, se refiram a todo o seu conjunto, quanto às crianças, selecionei, para a análise que se seguirá, apenas dados de uma mesma EMEI, de crianças de uma sala de Pré II e de uma sala de Pré III. A razão desse recorte é que vários integrantes do projeto Subsídios vêm coletando e sistematizando um conjunto muito extenso de dados linguísticos das

2 - Está fora dos objetivos de minha reflexão deter-me no que, de um ponto de vista morfológico, lexical e mesmo enunciativo-discursivo, seria uma palavra. Importa-me, apenas, detectar e interpretar – aí sim, de um ponto de vista linguístico-discursivo – quais concepções de palavra se verificam entre os docentes e as crianças sujeitos deste estudo.

crianças, extraídos de suas produções textuais; de registros escritos de condução de atividades feitos pelas professoras; de registros escritos dessas mesmas atividades feitos por pesquisadores; de gravações em áudio das crianças e, por fim, de gravações em vídeo de aulas e do processo de produção textual das crianças. Como, até o presente momento, os dados estão sistematizados no projeto de uma única EMEI e, nesta, apenas dados de uma sala de cada nível – Maternal II, Pré I, Pré II e Pré III –, optei por selecionar apenas dados dessa EMEI e das crianças das salas de Pré II e Pré III.

Resultados

Conforme antecipei, fiz às vinte e três professoras, sem qualquer preparação teórica, a pergunta “O que para você é uma palavra?”. A resposta mais imediata e recorrente no conjunto de docentes foi: “Palavra é um conjunto de letras”.

Coletei, então, as respostas das crianças em busca de “ecos” dessa concepção das docentes. As respostas foram extraídas do registro escrito de condução de atividades feito pelas docentes do Pré II e do Pré III, bem como do registro escrito feito pela colaboradora do projeto Subsídios que acompanhou, em sala de aula, o levantamento de conhecimentos prévios sobre “palavra” que as docentes fizeram com as crianças.

Apresento, a seguir, trecho do relato da professora Ana Cláudia:

Iniciei a aula fazendo a pergunta: “O que é palavra?”, para levantar os conhecimentos prévios das crianças a respeito.
A medida que falavam, eu escrevia na lousa a resposta com o nome da criança. A maioria das crianças participou. Alguns repetiram o que o colega havia dito.³

Seguem-se respostas das crianças:

J⁴: É o alfabeto.
L: É letra de mão.
G: É letra pequena que o vô lê.
A: É o número da apostila.
J: É para ler e escrever.
C: É para aprender a escrever.

3 - Este e os demais trechos de relatos serão apresentados tal como foram redigidos e digitados, portanto, sem interferências minhas quanto a eventuais problemas ortográficos e de pontuação.

4 - A letra maiúscula antes de cada enunciado corresponde à inicial do nome da criança que o produziu.

Como se pode observar, a ideia de que letras são constitutivas de palavras e, portanto, de que palavras corresponderiam a unidades gráficas da escrita “ecoa” nos enunciados das crianças do Pré II.

Situação semelhante, embora em menor grau, ocorreu com as crianças do Pré III. Vejamos, inicialmente, trecho do relato feito por uma das colaboradoras do Projeto Subsídios:

A prof^a. explicou para a classe que ela faria uma pergunta e que quem soubesse responder levantaria a mão antes de falar. Todos já sabem, pois é uma regra da sala.

Prof^a. – O que é Palavra? O que significa Palavra?

A prof^a. chamava pelo nome conforme as crianças erguiam a mão e não fazia comentários sobre as respostas. Estas foram somente registradas. Respostas iguais foram desconsideradas.

Seguem-se dois exemplos de respostas das crianças:

V: É quando tá escrito no caderno. O moleque escreve no caderno.

L: Palavra é o que tem que copiar da lousa.

Voltemos à questão inicial: o que, para as professoras, era uma palavra. Lembremos que a resposta característica a essa questão foi a de que palavra era um conjunto de letras. Detecta-se, pois, a concepção de que palavra seria, em princípio, apenas uma unidade gráfica da escrita.

Não satisfeito com esse primeiro tipo de resposta, assim que a obtive das docentes, dispus, aleatoriamente, numa folha de papel ou num quadro-negro – conforme o local em que me reuni com elas –, uma sequência de letras como, por exemplo, XRTEOGTA e questioneei-as: “Essa sequência de letras é uma palavra?” Com esse questionamento, obtive outro tipo de resposta recorrente: “Palavra é um conjunto de letras com sentido”, com variações como “Um conjunto de letras que unidas produzem um som e trazem um sentido (significado)” e “São símbolos que unidos, formam algo com sentido”⁵. Ou seja, nesse segundo tipo de resposta, palavra equivaleria a uma unidade semântica da escrita.

Os registros das docentes Ana Cláudia e Márcia, bem como os registros da colaboradora do projeto Subsídios, permitem-me, mais uma vez, detectar ecos dessa segunda concepção de palavra nas respostas das crianças. Na sala de Pré II, vejamos-se as seguintes respostas:

5 - Uma única docente, após ser questionada, não mencionou, como as demais, o aspecto gráfico da palavra. Deteve-se, preferencialmente, em características semânticas (conceito/referência) da palavra: “Dá a entender uma ideia única, a impressão de ser uma única imagem. Ex: bola (na ideia já vem a imagem, relação entre a palavra/imagem)”.

L: É mesa.
E: É cadeira.
A: São flores.
C: É bolo.
G: É doce.
B: É cadeira.

Na sala de Pré III, veja-se parte do relato da professora Márcia:

Professora: Então perguntei: e o que é palavra?
M: Árvore.

Como se pode observar, a sensibilidade a aspectos semânticos das palavras pode ser detectada nas respostas das crianças. Mas quais aspectos?

Nas resposta de M – do Pré III – e de L, E, A, C, G, e B – do Pré II –, detecta-se fortemente a ideia de que as palavras remeteriam às coisas ou de que nomeariam as coisas. Essa ideia talvez tenha ecoado mais fortemente nas respostas das crianças do Pré II em razão de trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Ana Claudia, em situação anterior e contemporânea ao levantamento de conhecimentos prévios das crianças. Observe-se, a propósito, outra parte do relato dessa professora:

Tenho trabalhado com o poema “Gente tem sobrenome”. Ouvimos a música por algumas vezes [Toquinho].
Na apostila, fizemos leitura coletiva (pseudoleitura). Já sabendo cantar, facilitou esse trabalho e fizeram a ilustração das estrofes do poema e também pintura e colagem.
Há ainda outras atividades relativas ao poema que serão realizadas posteriormente.
No momento dessa atividade mostrei alguns objetos da sala e as crianças foram nomeando, entendendo que tudo tem nome.
Em minha opinião, através desse trabalho, eles puderam ter noção do conceito “palavra”, pois muitos responderam palavras contidas no poema, como flores, doces, brinquedos, fazendo a interpretação correta [todas as coisas têm nome].

Em síntese, e respondendo às duas questões de investigação que propusemos, tanto a ideia de que “palavra” seria apenas uma unidade da escrita quanto a ideia de que “palavra” seria uma unidade semântica da escrita, ambas subjacentes às respostas das docentes, de algum modo podem ser localizadas nas respostas das crianças. No entanto, o conjunto de respostas das crianças – para além do recorte

que, até o momento, fizemos – permite que sejam detectados outros aspectos que, a seu ver, se localizariam nas palavras. Vejamos respostas de três crianças do Pré II:

- L: É pra falar.
- R: É para ler a Bíblia, rezar.
- B: É a palavra de Deus.

Vejamos, agora, respostas de seis crianças do Pré III:

- K: É quando fala.
- LS: Quando alguém pergunta alguma coisa e eu tenho que responder.
- J: Falar.
- C: Quando você tá falando e a gente entende.
- LS: É quando alguém tá falando pra alguém.
- L: Quando alguém tá falando e alguém tem que esperar.
- G: Conversar no parque.

Chama a atenção o fato de que concepções semelhantes não tenham sido enunciadas pelas docentes em suas respostas – embora a não enunciação não signifique que elas não as tenham! Mas, se, de algum modo, elas as teriam, por que não as mostraram em suas respostas? Voltaremos mais adiante a esse tópico.

Retomemos, então, as respostas das crianças, com maior ênfase para a análise das dez últimas.

Como se pode observar, no seu todo, as respostas permitem entrever, na concepção de palavra que indiciam, marcas do trânsito de seus produtores por outras práticas de linguagem, além daquelas desenvolvidas em contexto escolar de alfabetização. Digno de destaque é o fato de que, fruto desse trânsito, as crianças parecem detectar vínculos entre o que lhes chega como o fenômeno “palavra” – em contexto escolar e fora dela – e a própria complexidade da linguagem.

Com efeito, “palavra”, para as crianças, pode remeter aos modos de enunciação da linguagem, já que generaliza tanto a enunciação pela escrita (J: É para ler e escrever) quanto a enunciação pela fala (K: É quando fala). No interior do modo de enunciação escrito, “palavra” pode remeter, ainda, a uma unidade linguística dotada de fronteiras gráficas, que se diferenciaria de outras unidades linguísticas gráficas (no caso do exemplo abaixo, a frase). É o que se pode depreender de trecho do relato da professora Márcia:

- Iniciei com a frase secreta, até então vinha trabalhando com a palavra secreta. (...).
- A frase de hoje foi: A MAMÃE É MEIGA. Mas antes perguntei se

era palavra ou frase.

Responderam:

A: frase

ML: frase

LF: frase

LS: palavra

MP: frase

M: frase

V1: frase

V2: frase

LM: frase

LS: frase

L: frase

Perguntei novamente: ‘Por que é frase?’

A: Porque tem espaço e é grande.

LF: Porque as letras que estão juntas estão afastadas das outras.

V1: Porque frase não pode ser grudado.

“Palavra” pode remeter, também, aos “atos convencionais de fala”, como se pode depreender da resposta de LS, “Quando alguém pergunta alguma coisa e eu tenho que responder”, ou da resposta de L, “Quando alguém tá falando e alguém tem que esperar”.

“Palavra” pode, ainda, remeter à “atribuição do sentido”, à possibilidade de interpretação, como permite entrever a resposta de C “Quando você tá falando e a gente entende”.

“Palavra” pode, por fim, remeter à “distribuição das redes discursivas” numa sociedade. Exemplificam essa possível remissão as respostas de G, “Conversar no parque”, ou, ainda, de B, “É a palavra de Deus”.

Como se pode verificar, trata-se de uma diversidade de respostas que, postas lado a lado com o conjunto de respostas das docentes, permite colocar em causa o consenso destas últimas.

Se um conjunto significativo de respostas das crianças indicia seu trânsito por diferentes práticas de linguagem – o que, de certo modo, atestaria o sucesso da busca de todas as docentes de “alfabetizar letrando”, ou seja, de não desvincularem, em sua lida com a alfabetização, o produto escrito das condições de circulação social desse produto –, outro conjunto também significativo de respostas das crianças denunciaria, nessa lida, rupturas entre o trabalho com o produto escrito e a atenção para com a circulação social da escrita.

Uma concepção fundamentalmente gráfica e lexical da palavra, detectada no conjunto de respostas das docentes e, em parte, no das crianças, parece-me ser um indício dessa ruptura. A parte das respostas das crianças que apontam para uma não

ruptura remete a um tópico que deixei em suspenso. Retomando-o, chamou-me a atenção o fato de várias concepções das crianças não terem sido detectadas nas respostas das docentes – embora, como destaquei, a não enunciação não signifique que elas não as tenham.

Se as tinham, por que não as teriam mostrado? – indaguei-me.

Talvez porque, no jogo de imagens (PÊCHEUX, 1990) que as professoras deixaram prevalecer delas mesmas, de mim, como seu interlocutor e da situação em que se desenvolvia nossa interlocução, no momento da coleta de dados, elas tenham feito a antecipação de que aquilo que eu esperava obter era uma resposta diretamente ligada ao lugar que constroem de si mesmas – e/ou que lhes são construídos – como alfabetizadoras, e não, uma resposta que remeteria a múltiplos outros lugares que assumem, como sujeitos falantes e escreventes, fora da escola. Caso assim for, o lugar que, nelas, tem prevalecido em sua condição de alfabetizadoras teria, por característica dominante, a introdução à escrita – e, por extensão, às unidades linguísticas, como palavra, sílaba, frase – como, fundamentalmente, um trabalho com as convenções ortográficas. A propósito, alertou-me Susi, diretora de uma das três EMEI em que se desenvolve o projeto Subsídios, que o trabalho com a linguagem – ou, mais especificamente, com sua aquisição falada –, é institucionalmente mais cobrado em crianças de seis meses a três anos. Nas crianças de quatro a seis, é o conhecimento das convenções ortográficas e a produção de pequenos textos – mesmo os memorizados – que são institucionalmente enfatizados, ênfase que acaba por fazer prevalecer nas professoras, ao que me parece, uma concepção de alfabetização como um processo fundamentalmente restrito ao trabalho com as convenções ortográficas.

Esse imaginário, a meu ver, se alimenta também do fato de que, na grande maioria dos cursos de formação de alfabetizadores, não são oferecidos os necessários conhecimentos sobre a linguagem. Em outras palavras, o alfabetizador é geralmente privado de informações sobre o lugar – central, a meu ver – que a língua e a linguagem ocupam nas práticas de letramento e de oralidade que alimentam a entrada formal da criança no universo da escrita.

Basta ver o modo como, costumeiramente, é feito o levantamento de conhecimentos prévios por parte das crianças nas atividades de alfabetização: conhecimentos de mundo são sempre interrogados, mas muito raramente interrogam-se os que se referem à língua e à linguagem.

Em outras palavras, ao contrário dos “conhecimentos de mundo”, as unidades da língua – e, por extensão, os fatos de linguagem – parecem constituir “realidades” sobre as quais não seria necessária nenhuma reflexão, já que as

docentes, possivelmente, supõem uma “comunhão de identificação” entre o seu próprio saber intuitivo sobre essas “realidades” e um suposto saber intuitivo delas por parte das crianças. Assim, unidades da língua não seriam conceitos a serem trabalhados nas práticas de alfabetização, uma vez que a própria formação do alfabetizador não lhe mostrou essa necessidade!

Consequentemente, embora parte dos órgãos que regulamentam, no país, a alfabetização e parte dos formadores de alfabetizadores insistam em que a alfabetização se desenvolva com base em práticas de letramento significativas para as crianças, um importante aspecto desse trabalho parece estar sendo esquecido: as práticas de letramento – bem como as de oralidade – são práticas de linguagem; logo, necessariamente, supõem o trabalho com a língua, base sobre a qual, constitutivamente, se desenvolvem essas práticas.

Um bom indício de que é possível integrar o trabalho com as unidades da língua e o trabalho com as práticas de linguagem – ou seja, de que é possível mostrar às crianças, durante as atividades de alfabetização, que as unidades da língua se distribuem discursivamente – é detectado no relato da alfabetizadora Ana Cláudia de uma atividade que desenvolveu com crianças de 4 a 5 anos:

Iniciei a aula fazendo a pergunta: “O que é palavra?”, para levantar os conhecimentos prévios das crianças a respeito.

A medida que falavam, escrevia na lousa a resposta com o nome da criança. A maioria das crianças participou. Alguns repetiram o que o colega havia dito.

(...)

Em seguida perguntei a eles onde encontramos as palavras. E responderam:

L: no nome, no alfabeto.

G: No jornal, na revista, no papel que a mãe escreve.

R: Na carta.

Abstract

We searched for which conceptions twenty-three Kinder garden teachers would have of “word”, as well as for “echoes” from these conceptions in their 4-6 years old pupils. Essentially all the teachers showed a graphic and semantic conception of “word”. “Echoes” from these conception were detected in part of their pupils. The other part of children showed a conception in which could be detected enunciative, pragmatic and discursive aspects of language. Conception of teachers indicates ruptures between their pedagogic activities with literacy and their pedagogic activities with

language unities such as word. These ruptures, however, not necessarily were made by part of children, who seems integrate language and literacy.

Key words: Writing acquisition; Word; Literacy.

Referências

ABAURRE, M.B.M. Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ, B.J.L. et al. (Org.) **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 186-216.

ABAURRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M.A. (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988, p.135-42.

ABAURRE, M.B.M. **Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences**. Campinas: Unicamp, 1989.

ABAURRE, M.B.M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, v. 11, 1991. p. 203-217.

ABAURRE, M.B.M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996, p. 111-178.

ABAURRE, M.B.M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 167-186.

ABAURRE, M.B.M ; CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 14, 1985. p. 25-29.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**, São Paulo, v. 1, 1993. p. 89-102.

CAPRISTANO, C.C. Aquisição da escrita infantil: considerações sobre a relação oral\escrito. In: **V SIMPÓSIO DE FILOSOFIA E CIÊNCIA**, 5, 2003, Marília. Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência. Marília: Unesp, 2003.

CAPRISTANO, C.C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004. p. 245-260.

CAPRISTANO, C.C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

CAPRISTANO, C.C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra**. 2007b. 132 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004. p. 223-232.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, 2005. p. 77-86.

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M.L.G. (Org.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

CHACON, L. Prosodia y cultura letrada en hipersegmentaciones: reflexiones sobre la adquisición de la noción de palabra. **Lenguas Vivas**, v. 6, 2006b. p. 48-59.

CUNHA, A.P.N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. 2004. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MIRANDA, A.R.M. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e a morfologia. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 36, jan./jul. 2008a. p.151-168.

MIRANDA, A.R.M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, R.R. **Aquisição da linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

OLIVEIRA, M.A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M.A. Aspectos linguísticos da alfabetização. **CEALE Debate**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2006.

OLIVEIRA, M.A.; ALVARENGA, D. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, 1997. p. 127-158.

OLIVEIRA, M.A.; ASSUMPÇÃO, S.R.B. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5, 2002, Curitiba. **Anais do 5º Encontro do CELSUL**. Curitiba: CELSUL, 2002.

SERRA, M. P. **Segmentação de palavras**: prosódia e convenções ortográficas na elaboração da escrita infantil. 2007. 102 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

SILVA, A. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1994.

TENANI, L.E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 4, 2004. p. 233-244.

Usages et intérêts de souvenirs de lecture-écriture en formation

Bertrand Daunay*

Yves Reuter*

Résumé

L'article présente et analyse une démarche didactique, inspirée de pratiques de formation, mise en œuvre depuis plusieurs années dans un cours en licence de sciences de l'éducation, suivis par des étudiants dont la plupart sont ou souhaitent devenir enseignants. Il s'agit de demander aux étudiants de raconter des souvenirs ayant trait à la lecture ou à l'écriture ainsi qu'à leur apprentissage C'est donc de pratiques langagières spécifiques qu'il est question ici: le récit de souvenirs personnels (d'expérience vécue) et son analyse. Après avoir présenté les soubassements théoriques de la démarche, nous présentons et discutons les variations du dispositif au cours des années, puis nous déterminons les intérêts et les limites de la démarche, pour enfin en évaluer les effets par l'analyse de productions d'étudiants. Ce qui résulte de l'analyse de la démarche est l'intérêt confirmé d'un travail avec les étudiants sur des pratiques langagières qui fassent ressortir la dimension réflexive de l'écriture en formation.

Mots-clés: Didactique du Français; Formation des enseignants; Approche biographique; Pratiques langagières; Écriture.

De manière générale, la prise en compte de la scolarité, au lieu d'être envisagée en termes d'acquis scolaire, doit être considérée comme une partie des acquis existentiels qui vont infléchir le rapport des adultes à leurs formation continue. (DOMINICE, 1998, p. 11)

L'approche biographique en formation d'enseignants fait, depuis plus d'une vingtaine d'années, l'objet de recherches et de propositions didactiques dont rend compte notamment le numéro 24 de la revue **Spirale** qui porte ce titre¹. Faire écrire, sur leurs expériences passées ou présentes, les étudiants ou les stagiaires

* Université Charles de Gaulle. Cet article est la reprise, modifiée, d'un article paru dans *Repères*: Daunay, Bertrand, Reuter Yves Souvenirs de Lecture-écriture d'étudiants en formation, *Repères* n. 30, **Pratiques Langagières en formation**, Paris: INRP, 2004. p. 167-186. Merci à Catherine Tauveron, directrice de la rédaction de *Repères*, d'avoir autorisé cette reprise.

1 - L'article de Nicole Bliez-Sullerot (1999), dans ce même numéro de **Spirale**, fait le point sur les présupposés théoriques et pratiques qui justifient cette approche.

en formation professionnelle pour développer une approche réflexive du métier d'enseignant ou s'approprier des savoirs nécessaires à l'exercice de ce métier relève désormais des pratiques courantes.

C'est une forme bien circonscrite de telles pratiques langagières que nous souhaitons présenter et discuter, en rendant compte d'une démarche mise en place depuis plusieurs années, dans le cadre d'un cours de licence de sciences de l'éducation, portant sur la didactique de la lecture et de l'écriture. Ce cours est suivi essentiellement par des étudiants qui se destinent au professorat des écoles ou qui enseignent déjà, en général à l'école primaire. Il s'agit de leur demander de raconter des souvenirs ou des problèmes ayant trait à la lecture ou à l'écriture ainsi qu'à leur apprentissage – voir infra, 2. – Ces textes, produits dès le début du cours, font l'objet de “retours” lors de l'enseignement et servent de supports pour des analyses lors des évaluations intermédiaires et finales. C'est donc de pratiques langagières spécifiques qu'il est question ici: le récit de souvenirs personnels – d'expérience vécue – et son analyse, dans le cadre d'un cours théorique.

Nous chercherons essentiellement ici à explorer les conditions de mise en œuvre de la démarche didactique et sa pertinence en formation en suivant quatre étapes: les soubassements théoriques des choix effectués, les variations des dispositifs et leur signification, les intérêts et les limites de cette démarche, les “traces” d'intégration ou de problèmes dans les textes des étudiants.²

Les objectifs que nous poursuivons au travers de cet article sont donc de trois ordres:

- présenter, pour pouvoir la discuter, une pratique professionnelle sans intention de légitimation *a priori*;
- explorer les conditions de possibilité d'un enseignement de la didactique du français en formation;
- développer une analyse tendanciellement évaluative de ce dispositif mais en se centrant sur l'étayage en amont et les intérêts ou les limites plus que sur l'efficacité³, dont les modalités seraient d'ailleurs à spécifier.

2 - La démarche que nous présentons a déjà fait l'objet d'une communication (DAUNAY; REUTER, 2001) et de deux articles (DAUNAY; REUTER, 2002; REUTER, 2004a), dont la perspective était sensiblement différente, puisque notre but était moins de décrire et de discuter les dispositifs adoptés que de repérer les contenus des discours des étudiants ainsi que les images de scripteur qu'ils construisaient dans leurs écrits en référence au programme de recherche de l'équipe Théodile-CIREL, consacré aux rapports à l'écriture et aux images du scripteur.

3 - Y. Reuter (2005) développe, à propos de l'évaluation des modes de travail pédagogique-didactiques, une distinction entre trois dimensions sur lesquelles peut porter cette évaluation: l'étayage, théorique, axiologique ou empirique, en amont; les intérêts: faisabilité, motivation, modes de mise en œuvre des contenus...; l'efficacité, c'est-à-dire les effets, les résultats...

L'étayage théorique du dispositif

La mise en place de ce dispositif repose sur plusieurs principes qui constituent son étayage théorique *a priori*. Son explicitation est, pour nous, une étape indispensable pour ce qui concerne la discussion et l'évaluation du dispositif. Il est sans nul doute hétérogène et, comme nous le verrons immédiatement après, en tension avec les contraintes institutionnelles et certains effets constatés auprès des formés.

Le premier principe, fondateur, a consisté, en rupture avec nombre de pratiques, du primaire à l'université, à tenter de concevoir une évaluation qui soit, autant que faire se peut, en relation avec l'enseignement proposé et les apprentissages des étudiants. De ce point de vue, il nous semblait intéressant de nous appuyer sur un matériau – les souvenirs –, fourni par les formés eux-mêmes, qui avait pu être discuté en cours et mis en relation avec les cadres théoriques proposés. Il nous paraissait tout aussi pertinent de concevoir cette évaluation comme un moment qui puisse être pensé dès le début du cours par les étudiants en relation avec leur expérience relatée et les apports théoriques et qui puisse aussi être un moment où ils étaient mis en situation d'appréhender, par un retour réflexif sur leurs souvenirs, le chemin parcouru, ou du moins des “bougs” éventuels par rapport à ce matériau et ce en quoi les apports théoriques avaient pu y contribuer.⁴

Toujours dans cette perspective de cohérence, les souvenirs sollicités visaient à fonder sur des savoirs expérientiels les cadres théoriques du cours qui proposait d'appréhender la lecture et l'écriture comme des pratiques complexes articulant du cognitif, du socio-culturel et du psycho-affectif⁵. À cette fin, il nous semblait important – surtout dans le contexte théorique actuel – d'étayer cette conception sur ce qu'avaient pu éprouver eux-mêmes les étudiants, en tant que sujets scolaires et extrascolaires. Cela nous paraissait susceptible de ne pas oblitérer les savoirs possédés par les étudiants, souvent refoulés par les effets d'imposition de courants théoriques présentant une façade de scientificité canonique et de sécurisantes propositions techniques, relativement indifférentes aux obstacles liés soit à l'histoire familiale, soit à l'histoire sociale des élèves.

Le troisième principe, toujours dans cette perspective de consonance entre contenus du cours et modes de travail et d'évaluation, consistait à chercher à faire éprouver par les étudiants eux-mêmes les potentialités cognitives de l'écriture, *via* ces écrits sollicités, en plusieurs temps, en plusieurs formes, et faisant l'objet de retours

4 - Pour le dire un peu pompeusement, nous souhaitons instaurer une évaluation formative, voire métaformative...

5 - Sur notre usage de la notion de “pratiques”, voir notamment Reuter (1996; 2001).

différenciés – tout au long du cours et lors de l'évaluation⁶. Ici encore, cela nous paraît d'autant plus important que nombre de pratiques d'écriture – évaluatives notamment – proposées aux étudiants semblent plutôt fonctionner sur l'idée de textualiser ce qui a été pensé et retenu auparavant et que, d'autre part, la représentation de l'écriture comme *transcription* du pré-pensé apparaît comme une représentation résistante au travers des déclarations que nous avons pu recueillir lors de recherches antérieures (DELCAMBRE; REUTER, 2002).

Le quatrième principe, tout aussi essentiel à nos yeux, concerne les apprentissages des étudiants. Nous pensons en effet, à la suite de nombreux travaux actuels, que ceux-ci avaient d'autant plus de chances de s'accomplir que les savoirs théoriques proposés s'articuleraient sur des savoirs personnels d'expérience – en l'occurrence ceux qui concernaient l'histoire des étudiants en tant que scripteurs ou lecteurs ou apprentis scripteurs ou lecteurs. Nous pensons en outre que ces apprentissages ne sauraient s'effectuer sans réflexion sur les diverses positions activées/activables dans ces apprentissages:

- celles d'élèves que ces étudiants furent;
- celles d'enseignants auxquelles ils furent confrontés et qu'ils souhaitent ou non adopter;
- celles de chercheurs auxquelles l'enseignement universitaire fait référence;
- celles de formés qui sont les leurs.

Dans cette perspective le recours à leur histoire et un retour réflexif sur ces écrits nous paraissait pertinent.

Ajoutons enfin que toutes les remarques qui précèdent, concernant l'expérience narrée par les étudiants, valent aussi pour l'acte même de narration qui a pris, lui aussi, dans le cadre de la démarche, valeur d'expérience personnelle: cela est particulièrement visible dans certains commentaires finaux qui portent à la fois sur l'expérience relatée et l'acte même de relation du souvenir (cf. infra, 4.2).

Il n'en demeure pas moins que ces principes, vu la taille parfois importante des "groupes" – entre 30 et 120 étudiants selon les années – devaient, pour être opérationnalisés – notamment du point de vue de la charge évaluative –, être soumis à des exigences de faisabilité. Cela nous a donc amené à renoncer à notre première tentation, celle de "biographies" de scripteur/lecteur pour recourir aux "souvenirs sollicités", qui sont donc à prendre comme des "formations de compromis" dont

6 - Sur la fonction – cognitive ou constructive – de l'écriture en formation voir, par exemple, Ruellan (RUELLAN *et al.*, 2000).

nous allons maintenant détailler quelques évolutions ou variations qui matérialisent autant d'interrogations concernant les pratiques langagières retenues en formation.

Les variations des dispositifs

Les catégories de souvenirs sollicités

Les premières variations concernent le nombre et les catégories de souvenirs sollicités. En effet, selon les années, nous avons oscillé entre deux et six écrits, non seulement en fonction de la charge de travail mais aussi en rapport avec ce que nous souhaitions actualiser en relation avec les contenus du cours (cf. supra, 1.) afin notamment de permettre:

- d'actualiser les dimensions psycho-affectives et socio-culturelles des pratiques de l'écrit;
- d'inscrire la lecture et l'écriture ainsi que leur apprentissage dans une histoire longue, demeurée vivace et encore inachevée, appartenant à l'école mais aussi aux espaces extrascolaires.

C'est pourquoi nous demandions, dans la dernière version du dispositif, les six écrits suivants, les deux premiers ayant été sollicités dès les origines de ce cours, les quatre autres étant venus progressivement s'y ajouter:

- "Racontez votre pire souvenir de lecture ou d'écriture";
- "Racontez votre meilleur souvenir de lecture ou d'écriture";
- "Racontez votre plus ancien souvenir de lecture ou d'écriture";
- "Exposez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'école – de la maternelle au bac";
- "Exposez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'université";
- "Exposez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré en dehors de l'école ou de l'université".

Pour le dire autrement, au travers de ces variations, il s'agissait pour nous de trouver des moyens pour réfléchir à une histoire, parfois d'autant plus prégnante qu'elle est faiblement conscientisée, mais dont nous pensons qu'elle participe de la constitution d'un rapport à l'écrit susceptible de déterminer, au moins en partie, les

modes d'appréhension du cours et, ultérieurement, les modes d'enseignement. Dans cette optique, les pratiques langagières sollicitées représentent un instrument possible pour constituer cette histoire et réfléchir sur l' "identité" qui en est le produit, identité que nous postulons hétérogène, ce qui justifie la diversité et les orientations différentes des souvenirs sollicités.

Longueur des souvenirs sollicités et des analyses

La question de la longueur des souvenirs sollicités – écrits hors du cours entre la première et la seconde séance si possible⁷ – et de leurs commentaires lors des évaluations intermédiaires a fait, elle aussi, l'objet de variations en relation avec le nombre d'étudiants et certaines difficultés que nous avons pu repérer.

Dans la dernière version du dispositif, nous avons choisi de privilégier la brièveté: une page pour chaque souvenir, deux pages pour l'analyse. Cette solution, légitimement discutable, nous paraît en effet offrir les avantages suivants, outre l'allègement du travail évaluatif de l'enseignant: la possibilité de mieux faire circuler certains écrits intéressants à discuter collectivement; un rapport entre le temps disponible et la longueur de l'écrit susceptible de lever certaines angoisses et de permettre de mieux se centrer sur les différents niveaux de la tâche – de la stratégie d'écriture à l'orthographe –; une contrainte limitant la tentation d' "en mettre le maximum" lors du commentaire, stratégie dominante chez les étudiants; une contrainte obligeant à la concision et aux ellipses lors des souvenirs, favorisant en retour lors des commentaires des analyses de ce qui a été sélectionné et mis en valeur d'un côté, délaissé ou implicite d'un autre côté... Dans cette optique, la forme narrative, la brièveté et les implicites des souvenirs constituent, à nos yeux, des conditions de possibilité et de facilitation des pratiques analytiques qui suivent. La brièveté exigée dans les commentaires constitue, complémentirement, une piste pour lutter contre certaines représentations, issues du parcours scolaire et universitaire, notamment en ce qui concerne les croyances attachées à la quantité de ce qui est écrit.

Un choix non résolu: l'aide préalable

Un problème demeure non résolu pour nous, celui de l'aide préalable à apporter aux étudiants. En effet, dans la mesure où les "genres" sollicités – de tels souvenirs et leur commentaire les mettant en relation avec les contenus théoriques traités

7 - Pour éviter la contamination par le discours du cours.

en cours et les lectures qu'ils devaient effectuer en dehors des cours – étaient inhabituels pour les étudiants, cela a généré d'importants effets d'insécurisation (cf. infra, 3.2)

Face à ces effets, certains d'entre nous⁸ ont décidé de fournir des exemples de leurs propres souvenirs et/ou d'analyses possibles. A l'heure actuelle, nous ne pouvons que constater que si, d'un côté, cela semble indéniablement sécuriser les étudiants, cela peut provoquer parfois des effets de "formatage" dommageables.

Nous sommes donc en face d'une tension, sans doute classique, mais qui nous paraît, en tant que telle, peu étudiée. D'un côté, l'absence de modèle préalable du genre à produire génère insécurité et dysfonctionnements. D'un autre côté, l'exemplification joue le rôle de modèle et tend à limiter *a priori*, les variations possibles.

Analyser quel(s) souvenir(s)?

Plusieurs possibilités ont été ici travaillées en relation avec les contraintes matérielles, notamment pour ce qui concerne la durée du cours – un semestre ou toute l'année, rendant alors possible deux analyses pour chaque étudiant – ... Dans un premier temps, l'ensemble du corpus a été socialisé et remis aux étudiants, ce qui a pu permettre à chacun de situer ses souvenirs dans un ensemble plus vaste et de les analyser dans cette perspective. Mais l'augmentation du nombre d'étudiants a rendu cette solution impossible. Dans un second temps, nous avons donc privilégié un premier commentaire sur un de leurs propres souvenirs – au choix ou imposé – et, dans le second contrôle, un commentaire sur un souvenir d'un autre étudiant – sélectionné par l'enseignant. Ce dispositif nous a paru présenter quelques avantages non négligeables:

- varier les rapports d'implication/distance qui, selon les étudiants et le moment de leur réflexion, les aident ou leur posent problème;
- éviter que certains étudiants soient tributaires lors des deux contrôles de souvenirs peu favorables, pour diverses raisons⁹, à des commentaires pertinents;
- sélectionner pour le second contrôle un souvenir mettant en scène des problèmes estimés cruciaux par l'enseignant en étant assuré que

8 - Nous étions en effet plusieurs enseignants-chercheurs à assurer ce cours en parallèle, dès la deuxième année.

9 - Excessive brièveté, problèmes difficiles à analyser...

les contenus travaillés lors du cours permettent de les traiter de façon intéressante...

Ce qui se joue dans ces variations est donc la recherche, dans la perspective de construction de savoirs sur la didactique de la lecture et l'écriture, des rapports les plus pertinents entre les deux pratiques langagières convoquées, rapports qui ne sont en rien naturels et qui sont eux-mêmes à travailler par l'enseignant.

L'évaluation?

D'autres variations ont concerné plus précisément l'évaluation en tant que telle. Nous n'en évoquerons ici que deux qui nous paraissent cruciales.

Nous avons ainsi hésité, lors des premières années, à signaler d'emblée aux étudiants que les souvenirs sollicités serviraient à une reprise analytique qui aurait valeur évaluative, cela afin – pensions-nous *a priori!* – de ne pas développer d'effets d'insécurité plus importants ou de recherche de conformité aux attentes supposées des enseignants. Sur ces deux points, nous n'avons pas obtenu les effets escomptés¹⁰ et, de surcroît, certains étudiants avaient tendance à négliger la tâche demandée. Nous avons donc opté pour le signalement des usages ultérieurs de ces écrits, accompagné d'une note de trois points en fonction du respect des normes demandées – une page par souvenir, lisibilité, contenu respecté, références de l'étudiant. Si cela n'a sans doute pas résorbé les problèmes d'insécurité ou de recherche de conformité, cela a cependant garanti le sérieux de la tâche.

Complémentairement, nous avons été amenés à préciser le barème évaluatif des commentaires, à l'avance, avec une répartition des points entre: respect des normes “formelles” demandées – longueur, lisibilité, syntaxe, orthographe –, sélection des problèmes retenus dans le souvenir – problèmes perçus/non perçus, précision dans la construction de ces problèmes –, intérêts de l'analyse – organisation et pertinence des explications et de l'argumentation –, références théoriques sollicitées – présence d'au moins deux références précises et adaptées, issues d'articles ou d'ouvrages théoriques –. Si cela a permis de satisfaire certains de nos principes – clarté du contrat, articulation cours/évaluation –. et de réduire certaines incompréhensions, nous verrons ultérieurement (cf. 4) que cela n'a pas suffi – loin de là – à résoudre nombre de problèmes.

10 - De manière très classique, les flottements dans la construction du cadre énonciatif – destinataire(s), finalité(s) – ont suscité nombre de dysfonctionnements.

Interets et limites de la demarche

De quelques intérêts

Nous retiendrons ici quatre effets qui nous semblent particulièrement intéressants dans la démarche présentée.

En premier lieu, nous avons cru pouvoir constater une implication plus marquée dès le départ, due, nous en faisons l'hypothèse, aux attentes suscitées par la production des souvenirs¹¹. Cette implication, relancée à chaque mention d'exemples issus des souvenirs lors des cours, tient sans doute en partie à une curiosité attachée à des formes de travail inhabituelles; mais elle tient aussi, indissociablement selon nous, au fait que les étudiants sont eux-mêmes pris, "via" ces pratiques langagières, comme objet et comme sujet du cours qui, dès lors, parle d'eux et réfléchit à leurs propos, et non sur des élèves "en général", constituant leurs savoirs initiaux comme des cadres d'attente quant aux contenus évoqués et les savoirs théoriques comme des outils de réflexion sur eux. On pourrait avancer l'idée que les souvenirs comme ouverture et leur analyse comme clôture permettent d'intégrer les discours du cours dans l'histoire discursive et cognitive des étudiants... lorsque c'est réussi. Ou, en d'autres termes, que ce dispositif peut favoriser, dans certains cas, le tissage des discours et des savoirs.

Complémentairement, les commentaires sollicités lors des contrôles, permettent la mise en relation de ces savoirs initiaux et de savoirs théoriques, en distinguant leurs formes – narrative/explicative; empirique/théorique –, en notant leurs interactions réalisées et possibles, en manifestant, au sein du discours lui-même, les évolutions survenues. Pour le dire autrement, il nous semble que l'exclusion forte du théorique lors de la phase des "souvenirs sollicités" et la prescription tout aussi ferme de l'analytique lors de la phase de commentaire sont les conditions d'une articulation possible de savoirs hétérogènes à partir du repérage de leurs différences, cela notamment au travers de fonctionnements discursifs dissemblables.

En relation avec ce travail d'intégration et de mise à distance, nous rappellerions volontiers ce que nous avons déjà signalé lors d'un article précédent (DAUNAY; REUTER, 2002), à savoir la disparition, lors des commentaires, des deux positions antithétiques qui clôturaient nombre de textes de souvenirs: celle qui soutenait – quels que soient d'ailleurs les faits évoqués – la position de l'enseignant, celle

11 - La modalisation suggère que ce n'est qu'une impression intuitive, issue de la comparaison avec d'autres cours que nous assurons, et fondée sur des indicateurs comme l'attention, la participation ou la prise de notes.

qui contestait, au nom des souffrances de l'élève, cette même position. Il nous semble que la disparition "textuelle" de ces positions, disparition quasi-générale, manifeste un déplacement vers une autre position, articulant "via" la confrontation de l'expérience et de l'analyse théorique, les relations entre professeur et élèves, sujets extrascolaires et scolaires, dans une réflexion en cours. Position incertaine donc, position en mouvement, variable selon les étudiants, mais moins figée dans des rôles passés ou à venir, plus sensible à la complexité des pratiques, des sujets, de l'enseignement et des apprentissages. Position rendue possible selon nous, par la confrontation entre deux pratiques langagières, nettement différenciées mais également reconnues pour ce qu'elles sont susceptibles d'apporter.

Mais nous ne saurions conclure sur ces intérêts – inégalement partagés selon les étudiants – sans mentionner la légèreté du dispositif. Cette légèreté peut permettre, d'un côté, de le concevoir comme une initiation possible à des dispositifs plus lourds qui relèvent de l'approche biographique en formation d'enseignants au sens large: mémoire professionnel (GUIGUE-DURNING, 1995), récit de vie (BLIEZ-SULLEROT, 1999; MALET, 1999; BELKAÏD, 1999), journaux de formation (JORRO, 2002; QUATREVAUX, 1999). Ce qui fait en effet le lien entre notre démarche et ces dispositifs est la reconnaissance de la fonction cognitive de l'écriture en formation (DAUNAY, 2004; NONNON, 1994; RUELLAN *et al*, 2000) et l'aide apportée à l'étudiant-stagiaire afin de forcer le "je" à assumer un discours théorique sur l'expérience – la sienne – contre l'impossibilité posée de s'assumer comme producteur d'un savoir sur l'expérience (CRINON; GUIGUE, 2002). Cette légèreté a l'avantage d'un autre côté et au risque de paraître polémique, de ne toucher, si tant est qu'elle y touche, que de façon ténue à l'identité du sujet. En cela il s'agit d'une démarche qui se veut explicitement non totalisante, en ce qu'elle ne cherche pas à penser la formation dans son ensemble, ni le – futur – professionnel dans son entier.

De quelques limites

Cependant, les intérêts mentionnés ne sauraient masquer certains problèmes que nous avons déjà, pour certains d'entre eux, partiellement évoqués lors des parties précédentes.

Ainsi, "l'insécurité" engendrée par la sollicitation de genres langagiers inhabituels en formation et en évaluation est loin d'être négligeable et amène certains étudiants à recourir, lors de la phase des souvenirs, à des genres plus "classiques", tels la rédaction ou la dissertation et, lors de la phase des commentaires, soit à des

explications de textes juxtalinéaires, soit à des discours très généraux qui ne sont pas sans évoquer les réponses à des questions de cours. Ainsi, la volonté de sortir des sentiers battus et d'innover, même modestement, pour aider les étudiants, peut amener à mettre certains d'entre eux en péril, en les extrayant des systèmes de repères, parfois difficilement acquis, que constituent les pratiques langagières les plus usitées au sein de l'appareil scolaire et de l'université. Il reste à savoir – puisque jusqu'à présent nous n'avons pu établir de relations précises entre cette insécurité et certaines caractéristiques des étudiants concernés – si ce critère de différenciation, non souhaité au départ, constitue un critère de sélection intéressant en formation.

Un second problème, lié à l'augmentation du nombre des étudiants et à la réduction de la durée de l'enseignement – semestrialisation –, réside selon nous dans les usages insuffisants – tendanciellement réduits à des rappels et à des exemples – des souvenirs sollicités. Cette situation prive les étudiants de retours, diversifiés dans les formes et répartis dans le temps, sur ces écrits, permettant peut-être de préciser la fonction heuristique de l'écriture "via" des textes intermédiaires et de faciliter l'intégration des intérêts de la confrontation entre vécu et travail théorique.

Ceci s'articule à un troisième problème et l'explique peut-être au moins en partie: la difficulté manifestée par nombre d'étudiants à entrer véritablement dans un discours théorique lors du commentaire. Cette difficulté se manifeste, entre autres signes, par la désignation de ce qui est mentionné dans les souvenirs plus comme erreurs d'enseignement ou d'apprentissages que comme problèmes à construire, par le peu de références à des lectures effectuées hors du cours et par la difficulté à opérationnaliser ces lectures, en sélectionnant en leur sein des contenus susceptibles d'éclairer la construction des problèmes et non en s'en servant comme réponses.¹²

On nous objectera à juste titre que ce problème peut être expliqué à l'aide de bien d'autres facteurs: difficulté à entrer dans des pratiques langagières théoriques peu enseignées explicitement (REUTER, 2004b), poids des pratiques langagières scolaires et extrascolaires courantes, manque de disponibilité pour multiplier les lectures proposées dans les multiples cours suivis, tendance à la prescription de toute formation, concurrence avec d'autres lectures en vue de l'entrée dans les instituts de formation professionnelle des enseignants – manuels, guides, instructions officielles –, temps nécessaire aux apprentissages.

Tout cela nous paraît recevable mais n'oblitére en rien le problème mentionné interrogeant soit nos objectifs, soit le dispositif lui-même.

12 - Ou encore en se servant des souvenirs comme pure et simple illustration des théories.

Les effets du dispositif didactique: analyse de quelques productions d'étudiants

Pour évaluer empiriquement l'intérêt du dispositif et en montrer les potentialités, nous proposons maintenant d'analyser succinctement quelques extraits de productions d'étudiants. Il s'agit essentiellement, au travers de quelques exemples significatifs, de faire apparaître la manière dont les étudiants s'approprient la démarche et établissent des relations entre leur écrit initial – le souvenir sollicité – et les apports théoriques du cours ou de leurs lectures personnelles: cette analyse porte tant sur les contenus – les représentations ou les savoirs – que sur les formes du discours de leurs deux écrits, ainsi que sur les relations entre eux.

La rhétorique du dévoilement

L'un des signes possibles de l'appropriation de la démarche par certains étudiants – les plus nombreux – est la volonté d'inscrire dans leur commentaire les effets du dispositif lui-même. Voici un exemple assez représentatif, au début d'une copie:

Extrait 1. Entre le moment où ce souvenir a été écrit et aujourd'hui, l'auteur que je suis n'est plus le même: la connaissance déconstruit, reconstruit, transforme l'individu. Les savoirs nouveaux (acquis en didactique et en méthodologie) apportent des concepts nouveaux qui éclairent les données du texte d'une façon différente d'il y a quatre mois.

Un tel propos peut incontestablement passer pour une forme d'allégeance à la norme implicite du cours qui se donne comme le lieu de construction de connaissances nouvelles: que le propos soit ou non sincère importe peu ici, pas plus que n'importe la réalité de la nouveauté de ce savoir. Mais ce qui est intéressant dans ce genre de déclaration est la thématization de ce qui est, finalement, un des objectifs d'un cours théorique: la perception qu'une connaissance "objective" est possible sur des objets qui étaient perçus intuitivement. Et c'est précisément le dispositif qui permet cette thématization, puisque si l'intuition était sollicitée dans les souvenirs, l'analyse "objectivante" est demandée dans les commentaires.

En règle générale, c'est la relecture du souvenir qui est posée comme révélatrice, le cours étant conçu alors comme un ensemble de savoirs qui jouent le rôle de grille d'interprétation:

Extrait 2. Lorsque j'ai écrit ce texte, je n'ai pas eu l'impression de mieux comprendre ces dimensions de mon rapport à l'écriture pour la simple et bonne raison que je n'avais pas connaissance de l'outil que constitue le cours et les référents théoriques qu'il développe.

Voici quelques expressions typiques:

Extrait 3. En relisant ce souvenir, j'ai eu l'impression de mieux comprendre certaines dimensions de mon rapport à l'écriture.

Extrait 4. La relecture de ce souvenir m'inspire le fait qu'en collège ou en lycée il faudrait moins étudier les grandes œuvres classiques.

Extrait 5. En relisant ce souvenir, j'ai pu voir qu'il y avait un lien très net entre la lecture et l'écriture.

Ces trois exemples illustrent les trois possibilités que réalisent un très grand nombre de commentaires d'étudiants: la relecture est posée comme aidant à comprendre son propre rapport à l'écriture ou à la lecture – extrait 3 – ou un fait d'ordre général – extrait 4 –, avec parfois une ambiguïté sur le degré de généralité de la remarque – extrait 5.

Ces exemples, qui illustrent ce que l'on peut appeler une "rhétorique du dévoilement", posent – comme l'extrait 2 le disait clairement – que l'écriture initiale du souvenir était considérée comme transparente et que c'est l'analyse théorique – aidée des référents du cours – qui engendre une prise de conscience.

Cela rejoint une observation que nous évoquions ailleurs (DAUNAY; REUTER, 2002): aucun souvenir sollicité ne fait ressortir une trace explicite de l'idée qu'écrire sur l'écriture ou sur la lecture peut aider à comprendre les problèmes liés à l'écriture ou à la lecture. La forme de l'écrit – souvent narratif – peut l'expliquer, mais la même observation peut être effectuée pour des textes réflexifs assumés, qui prennent comme objet du souvenir l'écriture du texte demandé – dans un effet de mise en abyme qui met en scène le scripteur actuel –, comme dans l'exemple suivant:

Extrait 6. Un problème d'écriture à l'université? En voici un et bien chaud! (...) Ce texte fait resurgir en moi l'angoisse de la page blanche. Produire un texte pour répondre à une demande de ce genre est le prototype de difficultés d'écriture qui se présentent à moi dans ces situations.

Même des textes de cette nature ne font pas apparaître l'idée que l'écriture en cours peut avoir un effet sur le scripteur en terme de compréhension du problème traité. Or un changement s'opère de ce point de vue dans quelques commentaires – rares cependant –, qui posent que c'est l'écriture – et non seulement la relecture – qui a été révélatrice, soit de son propre rapport à l'écriture ou à la lecture, soit d'un phénomène plus général:

Extrait 7. Lors de la rédaction de ce souvenir d'écriture, j'ai pu mettre à jour toutes les difficultés que l'on peut éprouver lors d'un examen.

Extrait 8. Lors de l'écriture de ce souvenir, j'ai découvert tout d'abord certaines dimensions de mon rapport à la lecture.

Certes, c'est là encore, apparemment, une formule rhétorique: mais rien ne permet de ne pas prendre au sérieux la thématization de l'idée que l'écriture enclenche la réflexion. C'était un des objectifs du cours¹³ et la reprise de ce principe, même sous forme rhétorique, nous semble en soi, un révélateur de la prise en compte d'un contenu théorique.

L'analyse de l'écrit initial comme produit

La réflexion sur l'écriture ou sur la lecture – et sur les contenus théoriques du cours – peut être déclenchée, dans les commentaires des étudiants, par une analyse de leur propre écrit initial comme produit, sans référence – dans un premier temps – au contenu même du souvenir.

Cette démarche d'objectivation peut prendre la forme d'une simple "application" d'un savoir narratologique sur l'écrit produit: par exemple quand le schéma actantiel ou le schéma narratif sont convoqués pour analyser le récit écrit par l'étudiant; il est rare dans ce cas que l'analyse interroge véritablement l'acte d'écriture.

Mais plus souvent, cette analyse du produit engendre une réflexion théorique effective. Telle étudiante, par exemple, observe le nombre importants de "fautes d'orthographe" de son écrit, signe pour elle de la "surcharge mentale" lors de son travail d'écriture. Telle autre "relève dans [s]on texte une liste de mots comme: plaisir immense, attirance, extraordinaire, joie" pour en déduire la "représentation positive" de la lecture qu'elle décrit dans son souvenir, ce qui l'amène à en interroger les causes – sociales en l'occurrence.

Dans le même registre, voici un exemple assez parlant. Dans le souvenir sollicité, l'étudiante racontait comment, en classe de 4^{ème}, la lecture du **Journal d'Anne Frank** avait modifié son rapport à la lecture; elle ouvre son commentaire par ces mots:

Extrait 9. Je suis frappée par l'emploi récurrent de tout un vocabulaire appartenant au registre des sentiments: il y est question "d'appétit pour les livres" – à deux reprises –; "d'envie de découvrir (...) au point d'en mourir"; de "rapport à l'histoire (...) bouleversé". Le registre culinaire est également très présent: je parle "d'appétit", de "saveur", de "goût" pour faire référence à cette envie de lire qui s'est développée dans cette

13 - Cf. le troisième principe qui fonde notre démarche (voir supra, 1): faire éprouver par les étudiants eux-mêmes les "potentialités" cognitives de l'écriture.

classe de 4^{ème}. Dans ce souvenir qui relate le passage d'une lecture non impliquée à une lecture impliquée, la place du psycho-affectif est primordiale et décisive du point de vue du changement qu'elle opère dans mon rapport à cette activité même.

L'étudiante construit ici un discours à caractère théorique – issu des référents apportés en cours – dont elle montre l'appropriation par l'objectivation de son propre texte: ce jeu entre la proximité et la distance est un des effets les plus marquants du dispositif didactique.

C'est parfois l'acte même d'écrire qui est évoqué, en général pour signaler la difficulté de produire un souvenir, ce qui conduit à analyser les difficultés de l'acte d'écrire. Ce retour sur l'acte d'écrire passe parfois par une réflexion sur la reconstruction du souvenir:

Extrait 10. Il s'agit d'un souvenir. Par conséquent, mon texte ne relate pas la totalité des faits et peut contenir éventuellement des modifications involontaires. Qui dit souvenir dit travail de recherche dans la mémoire à long terme. Il est difficile d'écrire un texte lorsque celui-ci fait parler de nous: l'affectif intervient.

Dans cet exemple, on voit encore un changement par rapport à ce que l'on pouvait observer dans les écrits initiaux (cf. supra, 4.1), où l'appel au souvenir lui-même était posé comme allant de soi: aucun exemple d'une mention de souvenir né de l'écriture, ou simplement d'une référence à un scripteur actuel "agissant" sur le passé¹⁴. Le retour réflexif sur l'écriture initiale peut permettre, comme dans cet exemple – mais ceux de cette catégorie sont rares malgré tout –, d'interroger le rôle de l'écriture dans l'acte même de reconstruction du souvenir.

Le dernier exemple de cette nature que nous citerons ici est une réflexion à partir du produit et de l'acte de production, qui permet de convoquer des savoirs théoriques pour expliquer les choix d'écriture du souvenir:¹⁵

Extrait 11. Nous sommes ici dans la sphère scolaire – même si elle est universitaire – mais comme dans la sphère professionnelle, il me fallait tenir compte des rapports hiérarchiques établis par les savoirs avec mon interlocuteur. Certes, l'écrit produit ici se veut libre, mais il doit être empreint de la "clarté cognitive" définie par Downing et

14 - Évidemment, comme nous l'écrivions ailleurs (DAUNAY; REUTER, 2003, p. 14-15), cela est à mettre sur le compte de l'écriture autobiographique qui, à la fois, met en scène un récit et occulte les modalités de construction de ce récit.

15 - Pour bien comprendre cet extrait – et notamment les citations entre guillemets –, il faut savoir qu'il fait partie de ces quelques "écrits réflexifs" évoqués plus haut (cf. extrait 6), qui prenaient comme objet d'un souvenir d'écriture l'acte même de production demandée.

Fijalkow comme la conscience métalinguistique claire, la conscience métacognitive du fonctionnement de l'écrit. Les errances telles que "J'y vais... J'y vais pas", "Ça avance parfois péniblement, surtout en ce moment" sont en fait des traces écrites des problèmes de planification se faisant, la plupart du temps, dans la tête du scripteur. (HAYES; FLOWER)

Ce n'est pas le moindre intérêt de la démarche didactique d'amener l'étudiant à interroger sa position de scripteur dans son environnement institutionnel (cf. notre quatrième principe énoncé supra, 1).

Il est possible d'ailleurs – mais rare – que la réflexion porte sur l'évaluation du dispositif didactique lui-même:

Extrait 12. Y. Reuter¹⁶ parle de "diversification" dans les évaluations, cela est primordial. Faire prendre conscience qu'il n'existe pas qu'un seul type d'écrit bien normé à produire pour écrire a un côté dédramatisant pour l'enfant.

Il s'agit bien ici de commenter le choix de l'enseignant de faire écrire des textes non canoniques – le souvenir sollicité et son commentaire –, même si la référence finale à "l'enfant" ouvre sur un contexte plus large que le cours lui-même.

La théorisation de l'intuition initiale

Les commentaires des étudiants sont souvent des généralisations de remarques déjà contenues dans les écrits initiaux, par l'indexation à des savoirs de référence plus ou moins explicites. Voici un exemple, où il est intéressant de comparer l'écrit initial, centré sur l'expérience personnelle d'où le *je* et l'usage du passé), et le commentaire, généralisant (forme impersonnelle et présent):

Extrait 13

La première rédaction avait eu lieu, son sujet était banal étant donné que, quelle que soit la classe, à chaque rentrée nous devons raconter nos vacances.

Dans son analyse des instructions officielles de la rédaction, Petitjean remarque la routine des consignes qui n'ont pas évolué depuis un siècle.

16 - Il faut préciser que ce texte a été produit dans un cours dont Y. Reuter n'était pas le titulaire.

La généralisation est ici extrême, puisque de l'intuition d'une routine née d'une expérience étalée sur quelques années, on passe à l'énoncé – autorisé par la référence théorique – d'une routine séculaire.

Parfois, comme dans l'extrait suivant – tiré de l'analyse du souvenir d'une difficulté de compréhension d'un texte littéraire étudié en lycée –, le contenu du souvenir est repris dans le commentaire, ce qui fait apparaître plus clairement le processus de généralisation:

Extrait 14.

Ce n'est pas la compréhension de chaque mot pris individuellement qui détermine le sens de la phrase, mais bien le lien qu'entretiennent ces mots les uns avec les autres – “Les mots du texte n'étaient pas difficiles”.

Il arrive – beaucoup plus rarement – que soit explicitement thématifiée dans le commentaire la relation entre l'intuition initiale et le savoir théorique convoqué. C'est le cas dans l'extrait suivant, intéressant également parce qu'il donne à voir que la généralisation “théorique” peut se combiner avec une interrogation sur le rapport personnel que le scripteur entretient avec son écriture – d'où les formes en *je* et le passé de la dernière phrase du commentaire:

Extrait 15

“Pour le prochain devoir, vous rédigez votre portrait physique en détaillant plus particulièrement les traits de votre visage.”

Voilà, le sujet de la quinzaine était tombé et m'avait, cette fois, plongée dans la perplexité. Habituellement, je me pliais à la règle sans état d'âme: une séance de production et une autre de recopie me suffisaient pour avoir la conscience tranquille. Une fois, pourtant, le sujet m'avait inspirée. Il s'agissait de raconter un sauvetage réalisé par un chien; ça tombait bien, j'en avais un! Mais si j'avais eu un hamster. Pourquoi n'avait-elle pas demandé un portrait du chien?

Je sais maintenant que l'écriture n'est pas unique, qu'il y a des situations d'écriture dans

lesquelles le scripteur est plus ou moins à l'aise, performant. J'en avais déjà le sentiment étant enfant, sans en avoir conscience puisque je mets en opposition le texte “portrait” et le texte “sauvetage”.

Ce souvenir témoigne que l'écriture était anxieuse et qu'elle l'est encore un peu, même si j'ai des éléments d'auto-analyse.

Observons au passage que l'intuition était d'ailleurs exprimée avec plus de richesse dans le premier texte, grâce notamment à l'ironie, à l'usage distancié – par des guillemets ou d'autres signes typographiques – de stéréotypes et au jeu d'oppositions – cette fois, habituellement, pourtant, mais¹⁷. Mais c'est pourtant l'analyse qui finalement objective ce que le récit actualisait implicitement.¹⁸

Les exemples donnés ici ont été choisis pour leur clarté. Mais il va de soi qu'il n'est pas toujours simple de repérer le lien entre le texte initial et son commentaire et que ce lien dépend souvent de l'interprétation du lecteur-correcteur. Pour illustration:

Extrait 16. À propos de la lecture difficile de notes de cours d'un autre étudiant.

Le fait de ne pas avoir suivi le cours a été pénalisant pour la compréhension de ce que je lisais: il me manquait les quelques renseignements explicatifs que le prof avait dû donner.

Chacun a une façon très personnelle d'appréhender des informations qu'on lui transmet, comme un cours par exemple. Cela rejoint la théorie de la lecture (...).

Peut-être le commentaire n'est-il pas exactement la "traduction" de l'écrit initial, même s'il peut sembler ici que l'intuition initiale amorce une réflexion plus générale.

Cette absence de relation explicite entre les deux écrits ne saurait évidemment être reprochée aux étudiants: mais cela conduit à interroger la possibilité d'une autre exploitation de la démarche, qui consisterait en la comparaison de l'écrit initial et de son commentaire, pour faire ressortir les liens entre l'intuition et le discours théorique, dans le but d'une véritable formation aux pratiques langagières théoriques, encore trop peu développée à l'université (cf. supra, 3.2.). Cela passerait certes par des exercices locaux – appariement/classement de phrases isolées de leur contexte, pour faire ressortir ce qu'elles contiennent, en brut, de théorie; travail d'isolement de propositions et référencement à une problématique théorique pour faire rechercher l'implicite théorique, etc. – mais aussi par un

17 - Cf. infra, 4. 5.

18 - Ces mots de Gilles Ferry (1999, p. 11), parlant du récit de vie analysé collectivement en formation, peuvent s'appliquer ici, malgré la légèreté du dispositif: "Le récit ne prend finalement sens que par l'effort d'analyse qui s'attache à identifier ses objets dans l'écheveau des actions représentées, à les qualifier et à les interpréter en rapport avec le contexte".

accompagnement de l'écriture en cours d'année, qui inscrit l'étudiant ou le stagiaire dans une conscience de la teneur théorique de ses écrits (cf. DAUNAY, 2004).

Les mises en relation de l'expérience relatée avec des savoirs théoriques

Il n'est pas nécessaire, dans le cadre de cette démarche didactique, de "théoriser" une intuition initiale: il est possible au contraire de montrer la "découverte" d'un savoir qui n'était pas entrevu dans la rédaction du souvenir. C'est en fait le cas le plus fréquent. Il est ainsi possible de décrire la reconnaissance – ultérieure – de la généralité de l'expérience vécue:

Extrait 17. Je me suis rendu compte que les problèmes que je rencontrais quand il me fallait produire un texte étaient en réalité communs à de nombreux autres élèves et que des études théoriques avaient même été menées à ce sujet.

Cette généralisation peut n'être pas aussi explicite et passer par d'autres signes: on en a vu des exemples dans les certaines citations précédentes – voir par exemple supra, extraits 7 et 10.

La "théorisation" du souvenir relaté peut suivre, en gros, deux mouvements bien différents: soit le souvenir est supposé "illustrer" – au sens "d'exemplifier" – un savoir théorique découvert ultérieurement, soit c'est le savoir qui est censé "illustrer" – au sens "d'éclairer" – le souvenir. Pour exemple, ces deux extraits:

Extrait 18. Ce souvenir permet d'illustrer deux points: le premier concerne le problème de la motivation liée à l'écriture et le second le travail de groupe et l'émergence des conflits socio-cognitifs.

Extrait 19. Ce souvenir peut être illustré par des éléments théoriques, mais je pense qu'avant tout, ceux-ci ont éclairé certains points de mon écrit.

Il est inutile de multiplier les exemples: ces deux derniers extraits sont comme la matrice des commentaires des étudiants, qui portent sur des aspects théoriques divers; on a d'ailleurs pu remarquer, par les extraits cités, la réelle diversité de ceux-là. Ce n'est pas le lieu d'en faire ici un inventaire, mais il convient de préciser – parce que cela représente en quelque sorte une évaluation de nos intentions didactiques: cf. supra –, l'importance des références aux aspects socio-culturels

et psycho-affectifs dans les commentaires des étudiants: les extraits ci-dessus sont à cet égard significatifs.

La réflexivité de l'écriture autobiographique

Ce qui précède suppose que le premier écrit, non théorique, contient des ferments de théorie: il convient de s'arrêter un instant sur cet aspect. Le dispositif présuppose en effet (cf. supra 1) que le premier travail d'écriture a aidé à une prise de distance par rapport aux questions de l'écriture et de la lecture, par le retour réflexif sur une expérience personnelle: celle-ci contribuant à la construction des représentations de l'écriture et de la lecture et du rapport à ces dernières, le fait de passer par une écriture dans le cadre d'un cours théorique peut faciliter une certaine prise de distance.¹⁹

Nous avons montré ailleurs (DAUNAY; REUTER, 2002) comment, parmi les textes qui traitent d'un problème d'écriture, ceux en apparence les moins "théoriques", qui usent du genre du récit de souvenir – et non, par exemple, de l'écrit dissertatif –, recèlent des traces de distance théorique. Ces traces sont particulièrement nettes bien sûr dans les quelques – rares – textes qui jouent de l'ironie (cf. supra, extrait 15) ou dans ceux qui se donnent explicitement pour réflexifs, en jouant de la mise en abyme que représente une écriture sur l'écriture, et en mettant en scène – en le thématissant – le scripteur actuel (cf. supra, extraits 6 et 11).

Mais la plupart des textes recèlent d'autres signaux d'un positionnement distancié du scripteur qui se donne – implicitement – à voir comme concepteur d'un discours sur l'écriture ou sur la lecture: parmi ces signaux, l'usage du présent de commentaire dans le récit – notamment les modalisations ou le lien établi entre l'expérience passée et l'expérience actuelle –, les généralisations ou encore les oppositions entre deux faits, qui signalent une tension propre à l'écriture. D'autres signes sont visibles d'une théorie implicite – même si elle est "théoriquement" contestable – de l'écriture: pour prendre un seul exemple, les descriptions du contexte de l'acte d'écriture ou de lecture fonctionnent comme une mise au jour des constituants de l'écriture – acteurs, lieux, temps, époque et contexte.²⁰

Bien sûr, ce ne sont pas là des traces d'une "théorisation", mais bien cependant celles d'une "théorie implicite": dans des domaines de savoir comme l'écriture ou la lecture, il est en effet difficile de poser une franche dichotomie entre ce

19 - Ces remarques trouvent un écho dans les hypothèses que propose Malika Belkaïd (1999, p. 23) à propos de l'usage des histoires de vie.

20 - Sur le théorique dans le récit, cf. Daunay 2004.

qui relèverait de “conceptions impensées” et ce qui serait de l’ordre du “concept théorique”. Il est certainement plus juste de supposer qu’une écriture sur l’écriture ou sur la lecture contient en elle-même les conditions de mise au jour des diverses théories qui, encore aujourd’hui, traversent le champ didactique.²¹

C’est en tout cas le sens que nous pouvons donner à notre démarche qui consiste à faire de cette écriture d’un souvenir une sorte de fil conducteur d’un apprentissage des théories sur l’écriture et la lecture et le déclencheur d’une mise en question de présupposés non nécessairement interrogés.

Conclusion

Précisons pour finir que les extraits reproduits ont pu faire en partie illusion: la sélection d’exemples clairs – représentatifs des productions des étudiants – a fait négliger de faire ressortir les difficultés de nombreux étudiants à l’écriture théorique. Notre choix d’analyser la manière dont ils s’appropriaient cette démarche spécifique conduit à passer sous silence ce qui n’était pas notre objet d’analyse mais qui demeure un problème: les difficultés à maîtriser les savoirs et les référents théoriques. Ne sont pas rares les commentaires qui présentent des références erronées, qui détournent de leur sens les propos cités, qui négligent de préciser l’origine d’un aspect théorique évoqué, qui ignorent une référence qui pouvait être convoquée à l’appui d’une thèse avancée, etc. Mais ce sont là des caractéristiques qui ne sont pas propres au dispositif didactique que nous avons présenté: nous avons plutôt le sentiment – sinon la preuve! – que ce dernier permet de diminuer le nombre des erreurs de cette nature.

Cette intuition repose sur le fait que précisément la démarche consiste à travailler avec les étudiants le dialogue avec soi-même que représente l’analyse ultérieure – à visée théorique – d’un écrit personnel – à caractère expérientiel. Non dans l’optique de montrer la supériorité du premier sur le second, mais au contraire pour fonder l’un sur l’autre et accompagner davantage que dans des dispositifs plus classiques le passage du “réflexif inscrit” – le savoir d’expérience exprimé dans le souvenir – à l’inscription du réflexif – le savoir théorique construit dans le commentaire.

Ce passage suppose un autre “mouvement”: la “*privatisation* de l’univers des textes légitimes” dont parle Nonnon (1995, p. 96), qui précise – traitant des mémoires professionnels des professeurs stagiaires:

La citation ou l’évocation d’un ouvrage n’a en principe de raison d’être que si celui qui s’y réfère réussit à l’ancrer dans une référence “privée”,

21 - La prise en compte – et au sérieux – de la parole “spontanée” sur la lecture et l’écriture permet d’ailleurs souvent de voir à l’œuvre des positionnements qui peuvent être mis en relation avec des discours plus construits, plus légitimes, plus “théoriques”. cf. PETIT, 2002.

en la rapportant aux événements de son expérience personnelle, et en montrant, par divers commentaires et reformulations, la fonction qu'il donne à ce processus d'appropriation dans sa propre évolution ou dans son raisonnement.

C'est cette "raison d'être" que vise le travail sur les pratiques langagières sollicitées par le dispositif que nous avons présenté.

Dans cet article, nous nous sommes placés dans une logique qui veut que des didacticiens, en tant qu'enseignants-chercheurs, jugent utiles d'exhiber leurs pratiques d'enseignement (cf. DAUNAY, 2002), à la fois pour partager une "expérience professionnelle" avec la communauté des praticiens à laquelle ils appartiennent et pour donner une "assise théorique" à leurs propositions. Le caractère succinct de notre présentation dit assez qu'elle ne se veut qu'une contribution à une réflexion collective sur les pratiques langagières en formation théorique.

Abstract

This paper presents and analyzes, from a didactic point of view, a teaching practice that has been going on for several years in a course in bachelor of science in education; this course is followed by students who, for most of them, aim to become teachers. In this course, students are asked to write about memories related to their reading or writing learning experience. What is dealt with here are specific language practices: memories and their analysis. After presenting the theoretical frame that underpins this teaching practice, we present and discuss its variations over the years, trying to determine its benefits and limitations, in order to finally assess its effect by the means of an analysis of some students' productions. What emerges from our study confirms the benefits of an approach that allows the students to be confronted to language practices that underline the reflective dimension of writing in the process of learning.

Key words: French didactics, Teachers training; Biographical approach; Language practices; Writing.

Références

BELKAÏD, M. Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative. **Spirale**: revue de recherches en éducation, n. 24, 1999. p.15-29.

- BLIEZ-SULLEROT, N. De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. **Spirale**: revue de recherches en éducation, n. 24, 1999. p.77-102.
- CRINON, J. ; GUIGUE, M. Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels. **Spirale**: revue de recherches en éducation, n. 29, 2002. p. 201-219.
- DAUNAY, B. L'écrit dans l'enseignement supérieur: français langue maternelle & français langue étrangère. Bruxelles, **Enjeux**, n. 54, mar. 2002. p. 213-218.
- DAUNAY, B. Les mémoires professionnels entre récit et théorie. In: DUFAYS J.-L. ; THYRION F. (ed.) **Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants**. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 2004, p. 95-212.
- DAUNAY, B.; REUTER, Y. Les rapports à l'écriture d'étudiants de sciences de l'éducation: étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. **Les Cahiers Théodile**, Lille, v. 2, 2002. p. 3-38.
- DAUNAY, B.; REUTER, Y. Rapports à l'écriture et images du scripteur dans un corpus de souvenirs d'étudiants. In: CONGRES INTERNATIONAL DE L'AECSE, 4, 2001, Lille. **Actualités de la recherche en éducation et formation**. Paris: INPR, 2001. CDRom.
- DAUNAY, B.; REUTER, Y. Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation. In: TREIGNIER, J. E DAUNAY, B. (coord.) **Pratiques langagières en formation initiale et continue**. Paris: Repères, v. 30, 2004. p. 167-186.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y. Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et en maîtrise: première approche. **Spirale, lire et écrire dans le supérieur**, Lille, v. 29, 2002. p. 7-27.
- DOMINICE, P. La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. In: DOMINICE P. et al. **Les origines biographiques de la compétence d'apprendre**, Genève: Université de Genève, 1998, p. 1-23.
- FERRY, G. Aventureuses histoires de vie, **Spirale, l'approche biographique en formation d'enseignants**. Lille, v. 24, 1999. p. 7-13.
- GUIGUE-DURNING, M. **Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoirs**. Paris: L'Harmattan, 1995.
- JORRO, A. L'écriture accompagnatrice : le journal de formation, **Enjeux, L'écrit dans l'enseignement supérieur I**, v. 54, mar. 2002. p. 43-53.
- MALET, R. La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. **Spirale, L'approche biographique en formation d'enseignants**, Lille, v. 24, 1999. p. 31-53.

NONNON, É. Les interaction lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. **Pratiques, Lecture-écriture**, v. 86, 1995. p. 93-122.

NONNON, É. Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité: niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège. **Recherches**, v. 20, 1994. p. 145-179.

PETIT, M. **Éloge de la lecture**: La construction de soi. Paris: Belin, 2002.

QUATREVAUX, A. Rapport au savoir dépressif et modèle magistral. **Spirale, L'approche biographique en formation d'enseignants**, Lille, n. 24, 1999. p. 147-168.

REUTER, Y. (ed.) **Pédagogie du projet et didactique du français**: penser et débattre avec Francis Ruellan. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaire du Septentrion, 2005.

REUTER, Y. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, n.120-121. Paris: L'association CRESEF. 2004b. p. 9-27.

REUTER, Y. **Enseigner et apprendre à écrire**: construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF, 1996.

REUTER, Y. Intérêts et limites de souvenirs de lecture-écriture dans des formations en didactique du français. In: DUFAYS, J.-L. ; THYRION, F. (ed.) **Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants**. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 2004a. p. 33-44.

REUTER, Y. La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français. In: REUTER, Y. (éd.) **Pédagogie du projet et didactique du français**: penser et débattre avec Francis Ruellan. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaire du Septentrion, 2005. p. 187-203.

REUTER, Y. La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. **Repères, les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture**, Paris, v. 23, 2001. p. 9-31.

RUELLAN, F. et al. A propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation. In: BRASSART, D. G. (éd) **Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)**. Lille: Université Charles-de-Gaulle, 2002. p. 45-52.

A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital

Fabiana Komesu*

Luciani Tenani*

Resumo

O objetivo deste trabalho é explicitar determinados fenômenos da linguagem observáveis, por exemplo, no chamado “internetês” – popularmente conhecido como o português escrito na internet. Com base em estudos discursivos e em estudos fonológicos, analisa-se um conjunto de enunciados extraídos de bate-papos virtuais, ou *chats*. Procura-se investigar a relação fala/escrita como fator que marca a heterogeneidade da escrita. De forma específica, investiga-se a grafia de *nicknames*, “apelidos”, empregados nessas interações *on-line*, como lugar por meio do qual é colocada em evidência a “complexidade enunciativa” decorrente de informações de ordem linguística diferente – fonológica, morfológica, semântica, enunciativa. Este estudo visa contribuir, pois, com questões gerais sobre a relação “oralidade/fala” e “letramento/escrita” presentes no ambiente digital – mas não somente.

Palavras-chave: Escrita; Heterogeneidade; Discurso; Prosódia; Internet; *Chat*.

Linguística, novas tecnologias e questões sobre escrita

A importância das novas tecnologias digitais de comunicação e informação – TDCI –, em particular a internet, é tema de interesse nos variados domínios de produção do saber. As TDCI são celebradas como modo de democratização do acesso à educação e ao conhecimento, condição desejável por muitas das sociedades modernas. Em um país como o Brasil, porém, em que os problemas de desigualdade social são notórios, discutem-se tanto a “exclusão digital” quanto a “infoinclusão” mediante essa chamada democratização do acesso (cf. AFONSO, 2001; TAKAHASHI, 2008; LASTRES, ALBAGLI, 1999).¹

* Universidade Estadual Paulista – Unesp.

1 - Destacamos o fato de que as expressões “exclusão digital” e “infoinclusão” tornaram-se fato linguístico a partir das práticas que colocaram em questão o contexto de produção da tecnologia digital como modo de acesso – ou de restrição – a um “lugar no futuro” associado à internet.

A utilização crescente do computador e da internet demandam, portanto, pesquisas de cunho social e, dessa perspectiva, o papel da linguagem torna-se central (CRYSTAL, 2001; 2005; ANIS, 2001 *apud* MARTIN, 2007; MARTIN, 2007). O que releva no ambiente da tela do computador são elementos linguísticos que emergem da interação do escrevente com o leitor das páginas hipertextuais. De fato, no domínio da Linguística, já existem inúmeros estudos cujo objeto são os *e-mails* (CRYSTAL, 2001, em especial capítulo 4; PAIVA, 2004; MARCUSCHI, 2004), os bate-papos virtuais (BRAGA, 1999; HILGERT, 2000; ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2004; MADEIRA, 2004; MARCUSCHI, 2004; FUSCA, 2007; LUIZ SOBRINHO, 2007), os fóruns de discussão (CORRÊA, 1999a; 1999b; CUSIN-BERCHE; MOURLHON-DALLIES, 2000; XAVIER; SANTOS, 2005), as aulas virtuais e a questão do ensino a distância (BEACH; LUNDELL, 1998; KIEFFER; HALE; TEMPLETON, 1998; LABBO; KUHN, 1998; COLLINS; FERREIRA, 2004), as *home pages* (KOMESU, 2001), os *blogs* (KOMESU, 2005; SCHITTINE, 2004). Há, certamente, muito a ser investigado em termos dos usos da linguagem e da constituição do(s) sujeito(s) sob as condições de produção das tecnologias digitais.

O lugar atribuído à linguagem e, principalmente, à escrita, suscita diversas questões entre usuários e não usuários do sistema, como as que buscam salientar uma “transformação” da escrita com o uso da internet, vinculada a uma suposta “degradação” dessa modalidade, com comprometimento do processo de ensino-aprendizagem de crianças e de jovens. Essa visão apreciativa – depreciativa – sobre a língua, fundada no senso comum, não se restringe ao território brasileiro. Crystal, no estudo do cenário anglófono, destaca o fato de “a aparente falta de respeito pelas regras tradicionais da língua escrita”, atribuída às novas tecnologias, estar “horrorizando” alguns observadores, “que veem nesse fenômeno um sinal de deterioração dos padrões” (CRYSTAL, 2005, p. 91). Dentre os francófonos, Ladjali (2007) busca criticar um suposto “barbarismo” instaurado com o advento de novas práticas de escrita relacionadas a novos suportes materiais, como o computador e o aparelho celular. Essas questões, certamente, não são nada banais, mesmo para um pesquisador em estudos linguísticos. Elas são representativas de um pensamento que envolve o cotidiano dos indivíduos de uma sociedade que quer ser reconhecida como digital, isto é, integrada ao processo de globalização proporcionado pelas TDCI.

Para o que nos interessa neste artigo, destacamos alguns pontos ligados a essa percepção de transformação da escrita mediante o uso do computador, em particular, no que se refere à relação fala/escrita em enunciados escritos produzidos

na rede. Do nosso ponto de vista, essa perspectiva é instituída mediante certa concepção de escrita, de enunciado e de língua que buscamos criticar no projeto de pesquisa Oralidade e letramento: o estudo da escrita no contexto da tecnologia digital². Apresentaremos, pois, de maneira breve, o material que motivou nossas discussões. Na sequência, discutiremos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossas reflexões sobre produção escrita, mais especificamente, a produção escrita em contexto digital. Por fim, faremos considerações sobre a representação fala/escrita em uma análise de enunciados coletados em *sites* de bate-papos virtuais – *chats*.

Sobre o conjunto do material

O conjunto do material analisado é formado de páginas *web* coletadas em *chats* abertos, de caráter público e informal, supostamente frequentados por crianças na faixa etária de 8 a 12 e de 10 a 15 anos. O material foi coletado, com outros objetivos, no segundo semestre de 2006, por Viviane Vomeiro Luiz Sobrinho e Carla Jeanny Fusca, atualmente alunas do Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp/São José do Rio Preto – SP. Na ocasião, desenvolviam projetos de pesquisa em nível de Iniciação Científica, vinculados a um projeto de pesquisa mais amplo, já mencionado.

De forma geral, pode-se dizer que um bate-papo virtual – *chat* – é um modo de comunicação em que duas ou mais pessoas, em um ambiente virtual, interagem mediante mensagens que são postadas em rede em tempo real. Os *chats* de grandes portais da internet são classificados por temas como idade, cidades e regiões, encontros, interesses específicos, dentre outros. Interessa-nos destacar, no funcionamento dos *chats*, a possibilidade de manutenção do anonimato do escrevente mediante a assunção de um apelido – *nickname* – por meio do qual busca construir uma identidade e manter-se conectado com seu(s) parceiro(s), como discutiremos adiante, no estudo da relação fala/escrita em enunciados escritos na internet.

Sobre as concepções de escrita, enunciado e língua

Fundamentadas na reflexão de Corrêa (2004) sobre a heterogeneidade constitutiva da escrita – da linguagem –, recusamos uma noção corrente de escrita

2 - Esclarecemos que essas reflexões são resultantes de discussões mais amplas, realizadas no âmbito do projeto de pesquisa Oralidade e letramento: o estudo da escrita no contexto da tecnologia digital (Fapesp, processo 04/14887-8), coordenado pela Profa. Dra. Fabiana Komesu (Unesp/São José do Rio Preto – SP), e na linha Processos dialógicos, do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Linguagem (CNPq/Unesp), liderado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon (Unesp/Marília – SP).

e nos aproximamos de uma segunda para pensar a escrita em contexto digital. A noção que recusamos é a que concebe escrita como modalidade da língua, fundada no aspecto estritamente semiótico. Dada a suposta fixidez no plano, à apreensão visual, os adeptos dessa noção de escrita concebem-na como não fragmentada, elaborada, planejada, condensada, descontextualizada, em detrimento a uma modalidade falada que seria fragmentada, redundante, pouco elaborada, descontínua, sem planejamento algum (críticas de KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2004; CORRÊA, 2004).

Acreditamos que é a partir de um critério de pureza da modalidade escrita projetado como ideal que muitos profissionais, dentre eles os professores de Língua Portuguesa, fazem a crítica aos usos da internet, incluídos os de sala de aula. A imagem de degradação da escrita e, por extensão, a da língua, pelo uso da tecnologia digital, advém do pressuposto de que há uma modalidade escrita “pura”, associada à norma culta padrão, à gramática ou à imagem de seu uso, por autores literários consagrados; enfim, um tipo de escrita sem “interferências da fala”, que deveria ser seguido por todos, em quaisquer circunstâncias. Assim concebida, a escrita da/na internet é vista como empobrecimento ou morte da Língua Portuguesa. Essa mesma visão é, muitas vezes, atribuída aos usos que fazem, da Língua Portuguesa, os indivíduos não dotados da tecnologia da escrita alfabética, ditos analfabetos ou não letrados.

A oposição entre fala e escrita não é, pois, característica dos usos das novas tecnologias. A escrita tem seu valor referendado por ser fato social que está na base de nossa cultura. Esse “império” constitutivo de um conceito de civilização traz várias implicações para o modo de inserção dos sujeitos na linguagem, em sua relação com o mundo e com os outros sujeitos (GNERRE, 1998; CORRÊA, 2004). Apreendida como tecnologia, a escrita foi – e ainda é – tomada por muitos estudiosos em oposição à fala, com características próprias e distintivas, ainda que alguns esforços teóricos tenham sido direcionados à reflexão não mais sobre uma dicotomia, mas sobre um *continuum* de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004). No plano metodológico, a contribuição trazida pelo conceito de contínuo é notória quando se tem em vista, por exemplo, o estudo dos gêneros do discurso. Entretanto, acreditamos, com Corrêa (2004), que no plano teórico esse conceito ainda preserva a ideia da subdivisão, agora em vários estratos, embora reconheça a relação entre fatos linguísticos – relação fala x escrita – e práticas sociais – oralidade x letramento.

A segunda noção de escrita, proposta por Corrêa (2004), é a que assumimos em nosso trabalho. Diz respeito a um modo de enunciação fundado no encontro

entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Segundo Corrêa, no processo da escrita, o escrevente circula por um imaginário, socialmente partilhado, sobre a língua em suas diversas manifestações e variedades, imaginário que se particulariza para as situações específicas e concretas do uso da escrita e que se estende aos diferentes e instáveis modos de conceber a relação escrita/mundo e escrita/fala. Para o autor, há pelo menos três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita: (1) em aspectos da representação gráfica; (2) na escrita, como na língua; (3) na circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito. No âmbito dessa proposta teórico-metodológica, pode-se observar “as relações reais entre os agentes sociais e a escrita, consideradas as práticas sociais de que, direta ou indiretamente, a escrita faz parte.” (CORRÊA, 2004, p. 9)

A proposição de um modo heterogêneo “da” escrita – e não de uma heterogeneidade “na” escrita, que se poderia supor na concepção do contínuo tipológico – permite que se volte a atenção ao “processo de produção do enunciado”, com seu valor de acontecimento social e histórico, e não somente ao aspecto estrutural de um “produto escrito”. A visão tradicional da relação fala/escrita pressupõe a interferência da fala na escrita, com a assunção preconceituosa contra as práticas orais/faladas. Mais do que isso, essa visão implica a necessidade do aprendizado formal – o fator escolaridade – para que se tenha acesso a um “lugar de enunciação legitimado” – pelas instituições –, com o “direito da enunciação – pela – escrita”. De fato, esse parece ser o caráter dominante da alfabetização em nosso País quando privilegia as práticas letradas e os indivíduos dotados da tecnologia da escrita alfabética, desfavorecendo – com preconceito – as práticas orais e os indivíduos alheios ao ensino formal.

A partir da assunção da escrita como modo de enunciação, a ideia de degradação da escrita/língua não mais se sustenta. No material analisado, registros frequentes de abreviações – “você” por “vc”, “teclar”/“tc”, “beleza”/“blz” –; omissão de acentuação gráfica; repetição de vogais e modificações do registro gráfico – “oi”/“oiêêêêêêêêêê”, “aqui”/“aki”, “não”/“naum” –; as chamadas risadinhas – “hahahahahaha”, “hehe”, “hohoho” –; e uso exacerbado de sinais de pontuação (reticências, exclamações, interrogações) em enunciados produzidos no contexto da tecnologia digital, estão associados às possibilidades de registro gráfico-visual de certos padrões rítmico-entoacionais que são registrados pelo sujeito na heterogeneidade da escrita, e não à degradação da escrita do Português (CHACON, 1998; TENANI, 2007). A assunção da tese da heterogeneidade permite ao analista justificar a presença de fatos linguísticos da enunciação falada na enunciação

escrita. Por fim, poderíamos pensar que a presença desses fatos linguísticos da fala na escrita produzida no contexto da tecnologia digital representa a identidade de um grupo ou de uma comunidade que quer se fazer reconhecer por elas e por elas ser reconhecido.

Nossa proposta, portanto, para a investigação da relação entre fala e escrita em enunciados produzidos em contexto digital – mas não somente – é a junção de teorias discursivas que privilegiam aspectos sociais e históricos da constituição do sujeito e teorias fonológicas que permitam explicitar alguns elementos do trabalho do sujeito com a produção de enunciados escritos, como discutiremos adiante.

A relação fala/escrita em enunciados escritos na internet

As pesquisas realizadas sobre linguagem e novas tecnologias têm enfatizado o estudo da relação oralidade/escrita, como observa Vieira (2005). Para a autora, trata-se de estudos que privilegiam a investigação dos gêneros digitais emergentes, sobretudo quanto aos aspectos funcionais e operacionais, ao lado de estratégias e propósitos dos sujeitos. Vieira reconhece que uma abordagem dicotômica sobre a relação fala/escrita é “hoje insustentável”, embora observemos que os estudos sobre a relação fala/escrita em enunciados digitais ainda focalizam questões como “interferência da fala na escrita, marcas de retextualização do falado no escrito, hibridismo da língua (falada/escrita) e necessidade de definição da escrita na internet como diálogo oral ou escrito.” (VIEIRA, 2005, p. 26-29)

Crystal (2005), por exemplo, cunha o termo *netspeak* para fazer referência a formas de expressão escrita consideradas inéditas, com inclusão de símbolos audiovisuais – *emoticons* – e de *hyperlinks*. Para o autor, a “fala da rede” é consequência dos avanços tecnológicos e da competência cognitiva de seus usuários, relacionados a uma economia própria da língua. Em sua avaliação, “uso exagerado de ortografia, pontuação, letras maiúsculas, espaçamento e símbolos especiais para ênfase” são “esforços” na tentativa de “substituir o tom de voz na tela” quando da atividade do escrevente (CRYSTAL, 2005, p. 85). De nosso ponto de vista, interessa destacar que a discussão sobre linguagem da/na internet, para Crystal (2005), está circunscrita a uma distinção entre fala, considerada a informalidade da conversação face a face, e escrita tradicional, considerados traços como elaboração e planejamento. É, pois, de uma certa perspectiva dicotômica que Crystal propõe estudar o *netspeak*. Também de uma perspectiva que distingue fala e escrita, Martin (2007) propõe que a linguagem na internet seja concebida como “estrutura híbrida” constituída de suporte escrito para expressão

de mensagem e de expressões da modalidade falada. Para Martin, a escrita na internet é a “exteriorização do código oral”, dadas as particularidades dessa nova linguagem digital, marcada por “grafias fonetizadas”, apócopies e aféreses típicas desse “falar rápido” na rede.

Autores como Marcuschi (2004), por sua vez, propõem parâmetros para a identificação de gêneros em emergência, fundados em critérios como relação temporal, duração da interação, extensão e formato do texto, número de participantes e tipo de relação por eles estabelecida, entre outros. Se, por um lado, podemos pensar que propostas como essas têm a vantagem de conceber a língua como fenômeno dinâmico, por outro, parecem apresentar baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos, morfológicos e fonológicos da língua. Reconhecemos a importância dos estudos que privilegiam a dinamicidade da linguagem. Nosso foco, entretanto, está na possibilidade de propor ao analista uma visão outra sobre as relações de sentido resultantes de atividades em contexto digital. Com efeito, poucos são os estudos que levam em conta aspectos estruturais e formais e, em número menor ainda, são aqueles que procuram observar a escrita na internet segundo uma possibilidade de realização da língua e do discurso.

A concepção do modo heterogêneo de constituição da escrita tem relação com nossa reflexão porque implica uma noção de escrita, de enunciado e de língua constituídos dialogicamente, na heterogeneidade de suas relações com os sujeitos. A assunção de uma teoria fonológica das características segmentais e não segmentais – ou prosódicas –, por sua vez, permite-nos refletir, de maneira mais sistemática, sobre os fatos linguísticos da enunciação falada na enunciação escrita. É essa tentativa de encontrar pontos de diálogo possíveis entre teorias distintas que nos interessa investigar, ao mesmo tempo em que nos interessa apreender e caracterizar a heterogeneidade da linguagem no estudo de enunciados produzidos na internet.

Análise da grafia dos *nicknames* na internet

Selecionamos, para análise, variações da grafia de *nicknames* – apelidos – que tenham em comum as formas “gato(a)”/“gatinho(a)”, abaixo listadas. Essa escolha está embasada, por um lado, no fato de os *nicknames* possibilitarem a manutenção do anonimato do escrevente e, simultaneamente, a construção de uma identidade por meio da qual ele se mantém conectado com seu(s) parceiro(s), e, por outro lado, na possibilidade de os *nicknames* se explicitarem como práticas orais/faladas observáveis na escrita produzida na internet e contribuírem para a construção de

uma identidade na rede de interações. Cabe explicitar também que, no Brasil, “gato(a)” é sinônimo de “indivíduo jovem, bonito, disponível e/ou interessado em paquerar, namorar”.³

- (1) 1. gatinha fala para gatinho_sem_gata: qual eh seu dote?
2. gata sosinha entra na sala...
3. gatinho carente fala para gata rebelde: quer t^?
- (2) gato100gata sai da sala...
- (3) 1. G@tO100G@ta sai da sala...
2. G@to LOVE sai da sala...
3. G@tO Do MsN entra na sala...
4. @n@ @ g@t@ do c@r@te sai da sala
- (4) 100%gato entra na sala...
- (5) 1. ***100%G@tinho*** entra na sala...
2. (_gatinha perdida_): q porra ninguém quer tc mesmo?
- (6) 1. h.tinha borrarhera fala para Todos: add meu msn aÊÊÊÊÊÊ
2. ghatinho msn entra na sala...

O primeiro conjunto de ocorrências, em (1), é constituído de grafias convencionais para “gata”, “gatinho(a)”. Destaca-se, desse primeiro conjunto, o uso do *underline* em “gatinho_sem_gata” para indicar uma junção entre as palavras, formando uma única unidade gráfica, a qual corresponde a uma frase fonológica, unidade da organização prosódica da língua (TENANI, 2002)⁴. A ocorrência em (2) assemelha-se àquelas em (1) por “gato”/“gata” estarem escritas conforme as convenções ortográficas, mas distingue-se por haver o emprego do algarismo “100” para indicar “sem”. Essa combinação, que não é exclusiva da escrita na internet⁵, está ancorada na homofonia entre “cem” e “sem”.

Os *nicknames* em (3) têm em comum o uso de @, arroba em Português⁶, onde

3 - O uso do diminutivo “inho/inha” tem valor afetivo nos *nicknames* analisados – e não parecem ter, nos dados analisados, valor pejorativo, como também pode ter o sufixo de diminutivo em alguns usos do Português do Brasil, como em “gatinha”.

4 - Uma frase fonológica, em Português, é construída a partir de informações sintáticas, que, no exemplo, são relacionadas ao sintagma nominal. Fonologicamente, é um constituinte relevante para a organização entoacional e rítmica da língua.

5 - Cartas enigmáticas se valem desse emprego dos algarismos, como se observa em: K H 100 BX É ½ A.

6 - Vale observar que “@”, em inglês, é lido como *at* e, em algumas línguas, o nome desse símbolo é atribuído a partir de uma relação icônica com animais. Por exemplo, em italiano, é *chiocciola* – “caracol”.

é previsto, pela ortografia, o emprego da letra “a”, fato que os caracterizam como distintos dos anteriormente analisados. Nota-se que o nome arroba⁷ traz a chave para decifrar a escrita observada, pois se usa @ a partir de um princípio acrofônico: o nome do símbolo @ traz o som [a] que representa. Dessa maneira, é possível ler “Ana, a gata do caratê” em (3.4). Os dados (3.1-3) ainda se assemelham por haver o uso de letras maiúsculas de modo não convencional: em (3.1) e (3.3) há uma alternância entre maiúsculas e minúsculas – uso bastante frequente em “internetês” – e, em (3.2), o uso de maiúsculas somente em LOVE, talvez, como indicativo de destaque.

Em (4), há o uso do algarismo 100 seguido do símbolo % para porcentagem. Esse uso é diferente do que ocorre em (3.1) e em (2), em que 100 está no lugar da palavra “sem”. Em (4), 100% pode ser lido como “totalmente”, “completamente”: ou seja, “100%gato” é “totalmente bonito”, “completamente desejável”. Em (5.1), encontra-se o mesmo uso de 100% visto em (4), mas deste difere por haver três asteriscos antes e três depois de “100%G@tinho”. Em nossa análise, não atribuímos nenhum valor sonoro a esses usos dos asteriscos. Cremos que os asteriscos em (5.1) funcionam como delimitadores do *nickname*, destacando-o da mesma forma como se usam os parênteses em (5.2). Os dados em (5) diferem, em nossa perspectiva, dos demais por haver uma combinação de elementos gráficos que não têm relação com possibilidades de representação de sons de palavras da língua. Em comum, há a delimitação do nome, por meio de diferentes recursos gráficos – repetição de asteriscos; parênteses seguidos de *underline*. Essa delimitação do nome lembra, em alguma medida, a delimitação feita pelo cartucho⁸ na escrita hieroglífica do Antigo Egito.

O último conjunto de *nicknames* que analisamos tem em comum um uso não convencional da letra “H”. Em (6.1), destacamos “h.tinha”, que deve ser lido como: “aga” “tinha”, ou seja, “a gatinha”. Assim, há uma única cadeia fônica /agaˈtĩna/⁹ que pode ser escrita conforme as regras ortográficas convencionais – “a gatinha” – ou no “internetês” – “h.tinha”. Essa escrita não convencional se caracteriza pelo nome da letra H em português – “aga” –, seguido de ponto – em um emprego típico do “internetês” – e seguido de “tinha”, uma forma do

7 - Lembramos que arroba significa, também, uma unidade de peso. Atualmente, essa unidade é de 15 quilos; originalmente, é uma unidade de peso equivalente à quarta parte do quintal – uma medida usada no mundo árabe.

8 - Cartucho é o nome dado pelos franceses para o círculo oval que circunscreve a escrita do nome de faraós, rainhas do Antigo Egito, a partir da Quarta Dinastia.

9 - Explicita-se que a cadeia fônica é um constituinte prosódico, o grupo clítico, que é formado por um elemento clítico “C” (ou seja, átono) e uma palavra fonológica “w” (ou seja, uma palavra que tem um acento lexical). Identifica-se, assim, a estrutura prosódica [(a)C (gatinha)w]. Para detalhes do grupo clítico em Português, veja Bisol (2000).

verbo “ter”. Faz-se necessário explicitar que as fronteiras morfológicas de gatinha não coincidem com os pontos de corte em que se segmenta a cadeia fônica no internetês.¹⁰ Descubrem-se, dessa forma, palavras sob as palavras – “a gatinha” e “aga tinha” – dado o princípio da heterogeneidade constitutiva da linguagem. Cabe destacar que esse uso de H funciona se o *nickname* for feminino, porque o artigo “a” está contido no nome da letra H¹¹. Compare-se (6.1) com (6.2) e se observará que quando o *nickname* é masculino, “ghatinho” para “gatinho”, ocorreu uso do H depois do G – em um emprego semelhante ao que ocorre em dígrafos como NH, LH na ortografia do Português. Portanto, o uso de H que identificamos no internetês nem sempre tem correspondência com o som associado à letra, mas pode ter correspondência com as práticas letradas/escritas com as quais o sujeito escrevente tem contato – direto ou indireto.

Ao analisarmos as grafias não convencionais de palavras usadas em *nicknames*, explicitamos quais características dos enunciados falados, notadamente os aspectos prosódicos e segmentais, podem estar representadas a partir de usos não convencionais de elementos do sistema de escrita alfabética combinados a outros elementos gráficos presentes nos enunciados escritos.

Considerações finais

A análise da grafia de *nicknames* na internet coloca em evidência, sobretudo, a inextrincável relação entre práticas orais/faladas e letradas/escritas, fato que corrobora a tese de Corrêa (2004) sobre o modo heterogêneo de constituição da escrita. Mediante a análise de um conjunto de enunciados de *chat*, buscamos argumentar que o “internetês” não constitui suposta “interferência” da fala na escrita ou “escrita fonetizada”, mas possibilidade da língua e do discurso. Essa análise aponta para a necessidade de uma discussão e de uma problematização sobre o estatuto teórico-metodológico do dado produzido em contexto digital – mas não somente –, com vistas a refletir sobre pontos de diálogo possíveis entre teorias discursivas e teorias fonológicas.

Fica evidente, ainda, que o sujeito escrevente, na atividade verbal desse gênero em emergência, mobiliza uma série de conhecimentos de ordem fonológica, morfológica, semântica, enunciativa, com o objetivo de constituir uma identidade

10 - Se indicadas as fronteiras de palavra morfológica por parênteses e as fronteiras entre os morfemas da palavra por +, temos: (a) (gat+inh+a); ou seja, uma palavra gramatical – artigo “a” – e uma palavra lexical – gatinha.

11 - Em nossos dados, verificamos outras ocorrências de H similares ao que ocorre em (6.1), como, por exemplo, “hta” para “a gata” em: “leo fala com Vivi: **hta** ta afim d te?”.

e por ela ser reconhecido pelo(s) outro(s) nas interações na rede. Fundamentado em “táticas”, esse escrevente procura ser o mais atraente possível – e também o mais inteligente possível, como, talvez, suposto em “h.tinha” e não em “a gatinha” –, em um ambiente em que é preciso fazer ver e ser visto. Da perspectiva dos estudos da linguagem, Crystal (2001) acredita que o emprego de *nicknames* é característico de bate-papos virtuais síncronos, em que essas “máscaras” variam com a rapidez de um clique, dada a volatilidade das identidades sociais.

A propósito dessa volatilidade, observamos, com Bauman (2004, 2005), que a ideia de identidade, em uma época líquido-moderna, é malvista, uma vez que o indivíduo quer se sentir o mais desimpedido possível. Ser identificado de modo inflexível e sem alternativa é estar engessado nas relações sociais. No caso particular da internet, o sociólogo polonês destaca que diferentemente dos relacionamentos reais, em que é preciso haver compromisso, mediante a assunção de uma identidade, é fácil entrar e sair de um relacionamento virtual, uma vez que as relações são da ordem da conexão, em que “sempre se pode apertar a tecla de deletar” (BAUMAN, 2004, p. 12-13). A constituição da subjetividade parece estar, assim, assegurada – de forma frágil, inconstante – na passagem, rápida e efêmera, do eu pelo outro.

Abstract

This paper aims to explain certain language phenomena remarkable for example in the Internet. These phenomena are popularly known as “internetês” in Brazilian Portuguese writing texts. A set of texts collected from chats was analyzed based on discursive and phonological studies. The relationship between spoke and writing is seen as a distinctive character of heterogeneity of writing. In a particular way, the writing of nicknames in these digital interactions is analyzed. It is shown that enunciative complexity came from different linguistic information (phonological, morphological, semantics and enunciative ones). This study aims to contribute for general questions about oral/spoken and literacy/writing in digital context (but not just in those contexts).

Key words: Writing; Heterogeneity; Discourse; Prosody; Internet; Chat.

Referências

AFONSO, C. A. **Internet no Brasil: o acesso para todos é possível?** Rio de Janeiro: IDRC, 2000. Disponível em: < <http://www.idrc.ca/uploads/user-S/10245206800panlacafoant.pdf>>. Acesso em: out 2001.

ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. A natureza hipertextual do gênero *chat* aberto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-62.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19, jul./dez. 1990. p. 25-42.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

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

BEACH, R.; LUNDELL, D. Early adolescents' use of computer-mediated communication in writing and reading. In: REINKING, D. *et al.* (1998). (ed.) **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 93-112.

BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. **Revista de estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, 2000. p. 5-30.

BRAGA, D. B. A constituição híbrida da escrita na internet: a linguagem nas salas de bate-papo e na construção dos hipertextos. **Leitura: teoria e prática**, v. 34, n.18, 1999. p. 23-29.

CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.) **Relatos de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências**, Marília, v. 6, n. 2, 1997. p.165-186.

CORRÊA, M. L. G. A relação falado/escrito e a construção dos dados no fórum "Índio Pataxó". **Alfa**: revista de linguística, São Paulo, v. 6, n. 43, 1999a. p. 45-68.

CORRÊA, M. L. G. Dados linguísticos e discursivos no fórum "Índio Pataxó": primeiras discussões. In: MOURA, D. (Org.) **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: Ed. UFAL, 1999b. p. 229-232.

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

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CUSIN-BERCHE, F.; MOURLHON-DALLIES, F. Le débat autour des OGM sur Internet: entre parole citoyenne et parole savante. In: CUSIN-BERCHE, F. (Dir.) **Rencontres discursives entre sciences et politiques dans les médias: discursive meeting between science and politics in the media**. Paris: Pesses de la Sorbonne Nouvelle, 2000. (Les Carnets du Cediscor, 6).

FUSCA, C. J. **TC CMGO?: estudo sobre a abreviação na internet**. 2007. Relatório de pesquisa (Iniciação Científica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na Internet. In: PRETI, D. (Org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

KIEFFER, R. D., HALE, M. E.; TEMPLETON, A. Eletronic literacy portfolios: technology transformations in a first-grade classroom. In: REINKING, D. *et al.* (ed.) **Handbook of literacy and technology: transformations in a post-typographic world**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. p.145-163.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-20.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOMESU, F. C. **A escrita das páginas eletrônicas pessoais da internet: a relação autor-herói/leitor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

KOMESU, F. C. **Entre o público e o privado**: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de *blogs* na internet. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

LABBO, L. D.; KUHN, M. Eletronic symbol making: young children's computer-related emerging concepts about literacy. In: REINKING, D. *et al.* (ed.) **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998, p.79-91.

LADJALI, C. **Mauvaise langue**. Paris: Seuil, 2007.

LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. Chaves para o terceiro milênio na era do conhecimento. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.) **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p. 7-57.

LUIZ SOBRINHO, V. V. **A heterogeneidade da escrita no estudo da vírgula em bate-papos virtuais na internet**. 2007. Relatório de pesquisa (Iniciação Científica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

MADEIRA, F. Alguns Comentários sobre as modalidades de uso da língua: escrita, fala e escrita em tempo real. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 46, n. 1, 2004. p. 71-83.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A.C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.15-43.

MARTIN, M. **Le langage sur l'internet**: un savoir-faire ancien numérisé. Paris: L'Harmattan, 2007.

PAIVA, V. L. M. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

PAIVA, V. L. M. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

SCHITTINE, D. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://www.socinfo.org.br>. Acesso em: 05 mai 2008

TENANI, L. E. **Domínios prosódicos no Português do Brasil**: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

TENANI, L. E. Reflexões sobre a ortografia usada na internet. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 4, 2007, São José do Rio Preto. **IV Semana de Pedagogia**. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

VIEIRA, I. L. Tendências em pesquisas em gêneros digitais: focalizando a relação oralidade/escrita. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-29.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. E-fórum na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.) **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université

Isabelle Delcambre*

Tiane Donahue**

Dominique Lahanier-Reuter*

Résumé

Dans cet article, nous souhaitons montrer l'intérêt de traiter les écrits à l'université en tant que genres de discours spécifiés par les disciplines universitaires dans lesquelles les étudiants inscrivent leur cursus. Cette démonstration s'appuie ici sur la confrontation des résultats de deux recherches sur ces écritures universitaires, menées l'une en France et l'autre aux États-Unis. Plus précisément nous nous centrons sur les ruptures qui jalonnent ces processus – telle celle qu'induit le passage de la licence au master – et sur, au contraire, les continuités qui les stabilisent. Il apparaît clairement que ces ruptures et ces continuités sont largement soumises aux “contextes disciplinaires” qui spécifient ces écrits, ce qui renforce notre hypothèse théorique.

Mots-clés: Disciplines universitaires; Genres du discours; Didactique du Français; Composition Studies

L'écriture à l'université est un objet d'analyse qui préoccupe de multiples communautés universitaires, qu'elles soient intéressées par les remèdes à apporter aux constats d'échec en première année universitaire, par le souci d'acculturer les étudiants aux normes explicites ou implicites qui régissent les formes de communication à l'intérieur de l'institution universitaire, ou par les perspectives épistémologiques des relations entre l'écriture et la construction/diffusion des savoirs. Nous considérons ainsi que les disciplines universitaires et/ou scientifiques occupent une place centrale dans la configuration des univers de l'écrit, dans les difficultés ou les facilités que les étudiants rencontrent dans leurs productions d'écrits, bien évidemment dans la construction des connaissances et pour finir dans les représentations des différents acteurs, étudiants et enseignants, quant à toutes ces dimensions.

* Université Charles-de-Gaulle-Lille3, équipe Théodile-CIREL.

** Dartmouth College, équipe Théodile-CIREL.

Dans cet article, nous souhaitons présenter et articuler les résultats de deux recherches menées en France et aux USA dans la perspective des relations entre écriture et disciplines, en interrogeant plus particulièrement les phénomènes de rupture ou de continuité repérables dans les écrits des étudiants ou dans leurs perceptions des exigences de l'écriture disciplinaire.

La première étude est une recherche transversale, qui repose, entre autres choses, sur le recueil et l'analyse d'un questionnaire adressé aux étudiants de la première à la cinquième année d'université, dans cinq disciplines de Sciences Humaines – Lettres, Histoire, Psychologie, Sciences du Langage et Sciences de l'Éducation. Ce questionnaire vise à interroger les difficultés ressenties par les étudiants et les ruptures qu'ils ressentent, ou non, dans la transformation des demandes d'écriture tout au long du cursus. Il vise également à identifier les liens que font les étudiants entre la discipline dans laquelle ils sont inscrits et les caractéristiques des écrits qu'ils produisent. Ce questionnaire est complété par des entretiens avec des étudiants et des enseignants.

La deuxième recherche, menée dans une université américaine, porte sur une analyse longitudinale des écrits produits par 22 étudiants dans des filières différentes – Education, Psychologie, Sciences Economiques, Lettres, Philosophie, Biologie, et Réhabilitation – pendant quatre ans. A partir de nombreux critères étudiés dans leurs écrits: stratégies d'organisation, de prises de position, et de macro-et micro-cohérence, intertextualité, choix énonciatifs, nombre et type d'erreurs grammaticales, formes d'argumentation, et facteurs de longueur et de mise en page, on peut décrire les formes de développement de la maîtrise de l'écrit universitaire, la complexité des évolutions de cet écrit, et les relations entre les contenus et les choix effectués. Ces résultats sont complétés par des réponses d'étudiants à un questionnaire chaque année et à deux entretiens, en deuxième et quatrième année.

Les champs de recherche: Didactique du Français et *Composition Studies*

La recherche française est ancrée dans le champ des recherches en "didactique". Ce terme désigne l'ensemble des disciplines, appartenant généralement aux Sciences de l'Éducation, qui interrogent le lien entre les disciplines scolaires et l'enseignement/apprentissage. On trouvera ainsi des recherches en didactique du français, des maths, des sciences, etc. La recherche dont il va être question ici s'inscrit dans un ensemble important de recherches sur l'écrit, qui se sont

développées depuis les années 1980 et qui ont fondé la didactique du français.¹

Mais ce qu'on appelle didactique en France – et dans les pays francophones – est relativement différent de ce qu'on appelle didactique dans le monde anglo-saxon. Le terme “didactiques” renvoie à des “disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire) en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissages, référés ou référables à des matières scolaires.” (REUTER, 2007, p. 69). Les approches didactiques s'intéressent à toutes les matières qui sont enseignées à l'école, mais dans une visée autre que celle de l'enseignement ou de la formation. Ainsi, la didactique du français n'est confrontée ni aux mêmes objets ni aux mêmes pratiques que la discipline “français” que les enseignants enseignent et que les élèves apprennent, ou que les apprentis enseignants s'efforcent d'acquérir dans les centres de formation. L'approche didactique est proche de ce que Lee S. Shulman (1986) appelait *pedagogical content knowledge* – la connaissance pédagogique du contenu – qui est une forme particulière de connaissance professionnelle, associant certains aspects des contenus de savoir et la question de l'enseignabilité de ces contenus, mais elle met surtout l'accent sur la théorie de cette connaissance pédagogique du contenu. Le but des didactiques est de produire des connaissances sur les spécificités disciplinaires des enseignements et des apprentissages – ce en quoi elles se différencient des approches pédagogiques qui, dans les pays francophones, ne prennent pas en compte les contenus disciplinaires. Les didactiques, à partir de l'analyse empirique des données recueillies dans les classes, sont engagées dans la construction d'un corps de concepts spécifiques (REUTER, 2007) et dans une étude des questions méthodologiques qui se posent à elles (PERRIN-GLORIAN; REUTER, 2006; LAHANIER-REUTER; RODITI, 2007). Ces recherches ont une visée descriptive ou épistémologique, elles ne sont pas directement finalisées par la pédagogie ou la formation des enseignants, même si les questions praxéologiques sont à la fois le point de départ et l'horizon d'attente des didactiques.

Les études sur l'écriture et la production d'écrits qui se développent dans le champ de la didactique du français dans les pays francophones ne sont pas sans rapport avec le mouvement américain de des *Composition Studies*, mais la façon dont ces champs de recherche s'articulent doit être ici succinctement précisée.

L'approche didactique de l'écriture s'est développée en France à partir du milieu des années 80, essentiellement en référence à la discipline français, qui est explicitement chargée de l'enseignement de l'écriture dans l'enseignement primaire et secondaire. Les recherches sur l'écriture à l'université ont été développées plus tardivement,

1 - La didactique du français actuellement rassemble des recherches sur la littérature, le lexique, l'orthographe, la lecture, l'oral, entre autres.

à partir de la fin des années 90, par des didacticiens du français, qui ont suivi à retardement le grand mouvement des recherches sociologiques sur l'université qui, dès le début des années 90, ont étudié la massification et la transformation des publics étudiants, leurs conditions de vie, leurs rapports différents au temps de l'étude, leurs pratiques d'études, et d'une manière plus générale, les mécanismes de sélection des étudiants et de reproduction des inégalités sociales (REY, 2005). Il n'y a donc guère de commune mesure entre ces recherches didactiques très récentes et le mouvement bien plus ancien de des *Composition Studies*, lié à l'institutionnalisation de l'enseignement de l'écriture à l'université (DONAHUE, 2008), phénomène quasi inexistant en France².

D'autre part, en France, nous ne connaissons pas les oppositions institutionnelles et théoriques propres à l'univers américain entre la pédagogie générale de l'écriture visant l'éducation primaire et secondaire et le mouvement de des *Composition Studies* qui s'est développé à l'université. La première a évolué partiellement au sein des Sciences de l'Éducation en référence aux recherches sur la cognition (BRERETON, 2007) et partiellement par le biais des phénomènes tels le *National Writing Project*, ou le mouvement "processus" et le soutien à l'expression personnelle, empruntés aux pédagogies universitaires. Le mouvement de des *Composition Studies* théorise l'écriture universitaire et s'est éloigné peu à peu des Sciences de l'Éducation, jusqu'à jeter le discrédit sur les recherches empiriques et quantitatives dans les années 80/90 (DONAHUE, 2008; BRERETON, 2008). Ce mouvement est un champ d'inspiration interdisciplinaire, d'une part théorique, d'autre part pédagogique – avec d'ailleurs des tensions entre ces deux domaines. Elle prend pour objet l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit transversal et disciplinaire dans le post-secondaire, inspirée en alternance par différentes impulsions, telles un désir d'intervenir auprès des étudiants en difficulté, de théoriser l'écrit universitaire, de professionnaliser les enseignants de l'écrit, de marquer le clivage avec les littéraires, etc.

En France, les Sciences de l'Éducation accueillent les didactiques, qui ont pu, comme la didactique du français dans les années 80, être également dominées par la psychologie cognitive, la psycholinguistique, la psychologie génétique (BARRÉ-DE MINIAC, 1995). Les didactiques se sont progressivement constituées comme champs de recherche en s'éloignant des applications pédagogiques pour la classe

2 - L'enseignement des techniques d'expression a été créé en France dans les années 1960 pour des formations universitaires courtes et professionnelles. Depuis la massification de l'université, des cours équivalents se multiplient en première année, mais il n'en est résulté, jusqu'à présent, ni courant théorique constitué, ni associations professionnelles, ni institution dédiée au travail d'écriture dans les universités.

ou pour la formation et interrogent aujourd'hui les paradigmes théoriques qui les constituent en commençant par exemple à entretenir un dialogue théorique fécond avec la sociologie, ou du moins certaines formes de sociologie, celles qui s'intéressent à la description des variations des comportements humains plus qu'à l'établissement de leur caractère universel (LAHIRE, 2007).

Enfin, la didactique du français est le cadre des recherches sur les apprentissages et les enseignements de l'écriture, depuis les premiers apprentissages jusqu'à l'université, et ne présente pas de clivage entre les champs de recherche, dédiés au secondaire ou dédiés au supérieur, comme cela est le cas aux USA. Cependant les recherches sur l'écriture à l'université présentent la particularité de ne pas être articulées à une discipline d'enseignement comme dans l'enseignement primaire et secondaire. Elles courent par conséquent le risque de n'interroger que des dimensions transversales de l'écriture à l'université, telles celles qui caractérisent les cours de techniques d'expression ou de méthodologie de l'écriture. Pour pallier à ce risque, et prétendre étudier l'écriture spécifiée par différentes composantes universitaires, elles doivent conférer une place centrale à l'analyse épistémologique des relations entre écriture et disciplines (DAUNAY, 2008), prendre en compte les traditions disciplinaires et les représentations qu'en ont les étudiants autant que les enseignants, et enfin rendre compte des temporalités de ces acculturations. Il est donc nécessaire qu'elles s'attachent à décrire les écrits en termes de genres, qu'elles interrogent les spécificités de l'écriture de recherche (REUTER, 2004) ainsi que les variations de l'écriture aux différents niveaux universitaires. De telles perspectives délimitent un champ de recherche interdisciplinaire, porté actuellement par des linguistes et des didacticiens du français, que l'on peut appeler les littéracies universitaires (DELCAMBRE; REUTER, 2010) et dans lequel se développe le projet de recherche français dont il va être maintenant question.

Hypothèses et outils méthodologiques

La recherche française³ se donne le projet d'inventorier les genres d'écrits universitaires – écrits académiques et de recherche – et d'établir des liens entre ces écrits et les disciplines où ils sont produits. Elle repose sur l'hypothèse d'une spécificité des écrits dont elle veut identifier l'importance par rapport aux dimensions plus transversales des écrits. Elle repose également sur l'hypothèse que les difficultés des étudiants tiennent au moins autant à ces dimensions spécifiques qu'aux problèmes généraux que leur pose l'écriture. Les enjeux d'une telle

3 - Recherche financée par l'ANR, intitulée **Les écrits à l'université: Inventaire, Pratiques, Modèles** (ANR-06-APPR-019)

recherche sont donc d'identifier la nature des problèmes déclarés par les étudiants, en interrogeant à la fois les variations disciplinaires et les évolutions curriculaires de la demande d'écriture auxquels ils sont confrontés tout au long du cursus: il est vraisemblable que les étudiants ne sont pas confrontés aux mêmes écrits ni aux mêmes exigences en première et en cinquième année. L'identification de facteurs de continuité ou de discontinuité, entre les genres de textes demandés selon les niveaux et/ou les disciplines est un des objectifs principaux de la recherche dont quelques résultats seront présentés ici. La méthodologie repose sur l'analyse de discours, à partir d'un *corpus* de réponses à un questionnaire qui sollicite les représentations des étudiants à propos des écrits universitaires, et d'entretiens avec des étudiants et des enseignants.

Cette étude explore cinq disciplines de Sciences Humaines – Sciences du langage, Lettres, Psychologie, Histoire et Sciences de l'Éducation –, afin de mettre en évidence leurs normes explicites et implicites, de décrire les pratiques d'écriture et de réécriture des étudiants, ainsi que les pratiques d'accompagnement qui sont mises en place pour aider les étudiants et l'efficacité perçue de ces aides. Les disciplines et les niveaux d'étude sont les variables retenues pour cette recherche, les disciplines étant posées comme cadre dans lequel s'élaborent et se construisent les pratiques et les représentations de ces pratiques, et les niveaux d'études comme facteur de variations dans la compréhension des codes implicites d'écriture et des modes de pensée disciplinaire.

Le questionnaire soumis aux étudiants des cinq disciplines aux cinq niveaux du cursus est composé de dix-sept questions, ouvertes ou à choix multiples selon les cas, portant sur trois grands ensembles de questions.

Le premier ensemble vise à établir une liste des écrits demandés, en faisant préciser l'écrit que les étudiants jugent représentatif de leurs études – au niveau où ils sont –, et en distinguant les écrits d'examen des écrits longs: cela est l'objet de plusieurs questions non groupées, pour notamment ne pas induire dès le début la distinction écrits d'examen/écrits longs. Le traitement vise à identifier les liens entre écrit, discipline et niveau d'études, en établissant les écrits les plus fréquemment cités, ou cités dans un rang important dans chaque groupe.

Le deuxième ensemble de questions présente la question de l'écriture sous trois aspects différents: il s'agit d'abord de faire préciser, pour l'écrit jugé représentatif de la discipline, les normes que les étudiants appliquent et celles qu'ils pensent être en œuvre chez les enseignants-correcteurs. Le traitement cherche à identifier parmi une liste de treize items – portant sur les contenus de savoir, l'organisation du discours, la langue, le rapport aux lectures, les pratiques citationnelles, entre autres

– les normes principales guidant l'écriture des étudiants et la concordance ou non avec les normes qu'ils pensent être celles des enseignants. Ensuite, les étudiants sont interrogés sur leurs difficultés et leurs facilités d'écriture en précisant toujours le type d'écrit concerné, puis sur l'écrit qui leur pose des problèmes nouveaux – en précisant le type de difficultés, facilités, nouveautés. Enfin, ils sont amenés à décrire leurs pratiques de réécriture – ou d'absence de réécriture – toujours selon les types d'écrits concernés.

Ce deuxième ensemble de questions permet d'identifier des rapports à l'écriture dans un cadre institutionnel donné et des rapports au savoir différents ainsi que des conceptions différentes du rôle de l'écriture dans la construction des connaissances. Le croisement des réponses à ces questions peut amener à distinguer des styles de conduites scripturales, de construction des normes ainsi que des usages/pratiques de ces normes au travers de profils de réponses différents.

Le troisième ensemble de questions aborde les questions des aides que les étudiants disent recevoir et rechercher: il leur est d'abord demandé de présenter les conseils donnés par les enseignants concernant ces différents écrits, et les situations dans lesquels ils sont donnés, puis de dire l'efficacité perçue de ces conseils et de ces situations, enfin de préciser les outils, les manuels ou les cours visant l'apprentissage de l'écriture utilisés ou fréquentés par les étudiants.

Ce dernier ensemble de questions est plus descriptif et permet de faire un état des lieux des pratiques d'accompagnement ou d'apprentissage de l'écriture telles que les perçoivent les étudiants.

Pour la recherche états-unienne, financée par l'Université du Maine-Farmington et la Fondation Davis, les questions de départ ont été les suivantes:

- Quelle est "la culture de l'écrit" à l'université, déterminée à partir des expériences des étudiants inscrits dans le projet de recherche? Qui écrit quoi, et dans quels contextes?
- Comment évolue l'écrit de chaque étudiant au fur et à mesure? Quelles formes d'évolution tout au long des quatre années universitaires? Quelles relations entre éléments textuels et disciplines, types de textes, consignes, et autres variables?
- Quels écarts ou points communs entre les compétences à l'écrit des étudiants et leurs représentations de leurs compétences? Quels éléments dans leurs textes – erreurs, stratégies d'argumentation et d'organisation, conformité aux conventions de citation, positions du sujet, intégration des idées provenant des lectures, etc. – peuvent être corrélés avec les déclara-

tions des étudiants concernant leurs habitudes et leurs stratégies ?

- Existe-t-il une relation entre les résultats de cette recherche et ceux des études longitudinales antérieures?

Afin d'explorer ces questions, le projet recueille tous les écrits des 22 étudiants inscrits dans cette recherche et cherche à analyser ces textes de multiples points de vue. Six chercheurs, eux-mêmes appartenant à plusieurs disciplines – Mathématiques, Musique, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'éducation –, relèvent dans les écrits des étudiants les caractéristiques suivantes: fréquences des types de pronoms utilisés, des choix syntaxiques, des formes d'organisation textuelle, des formes d'intertextualité, des types d'erreurs grammaticales, des formes d'argumentation micro- et macro-. Ces fréquences sont mises en relation avec les représentations que se font les étudiants de leurs expériences de l'écriture universitaire, recueillies lors des questionnaires annuels et des entretiens bi-annuels. Les entretiens comprennent des questions autour des difficultés rencontrées, des compétences qu'ils s'attribuent, des différences d'exigences et de conventions qu'ils repèrent dans les différents cours, et leurs conceptions de la relation entre savoirs et écriture. Les questionnaires, plus synthétiques, les interrogent sur les cours suivis et l'attention portée ou non à l'écrit dans chaque cours.

Spécificités disciplinaires, continuités et ruptures des demandes d'écriture dans cinq disciplines françaises de Sciences Humaines

Les résultats qui suivent sont issus d'un traitement provisoire effectué sur 242 questionnaires, qui représentent une partie des réponses attendues, issues principalement des deuxième, troisième et quatrième années d'université (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER; SOUMIS, 2009). Le recueil des réponses de première année ayant été fait plus tardivement pour prendre en compte l'adaptation des étudiants à la vie universitaire, le dépouillement des questionnaires et le traitement sont encore en cours.

Trois dimensions sont intéressantes à retenir: l'apparition d'une différence entre les écrits jugés représentatifs de leur discipline par les étudiants et d'autres écrits, où la relation à la discipline est moins forte; la distribution des écrits mentionnés selon le niveau d'étude, et les phénomènes de continuité/discontinuité liés à l'expression des difficultés – ou facilités – rencontrées par les étudiants.

Les écrits représentatifs de la discipline

Pour commencer, les écrits déclarés comme représentatifs par les étudiants dépendent fortement de la discipline universitaire. En effet, non seulement la dépendance est significative⁴, mais bien plus, il n'y a pratiquement aucun écrit "choisi de façon massive" qui soit commun à deux disciplines. L'analyse de ces relations significatives – au sens du test du χ^2 – montre que chaque discipline peut pratiquement se résumer à un écrit ou deux au plus, "qui lui est propre".

- Les étudiants de Lettres Modernes citent – et ils sont pratiquement les seuls à le faire – "la dissertation, le commentaire de texte et l'explication de texte";
- Les étudiants d'Histoire, soit ne répondent pas, soit citent les "Travaux de séminaire", ou les "travaux de Recherche";
- Les étudiants de Sciences de l'éducation citent massivement "les mémoires et les Travaux d'étude et de Recherche (TER)";
- Les étudiants de Sciences du langage citent davantage les "rapports de stage et les synthèses";
- Enfin les étudiants en psychologie citent davantage les "comptes rendus d'expérience" et les "Travaux d'étude (TE)".

Dans la plupart des cas, ces écrits sont nouveaux par rapport à ce que l'on demande d'écrire dans l'enseignement secondaire, sauf en Lettres où l'écriture de dissertations – au sens français du terme, ce qui correspond peu ou prou à ce que l'on nomme *essays* dans les classes anglo saxonnes – ou de commentaires littéraires caractérise par exemple les épreuves du baccalauréat – examen de fin d'études secondaires, qui, en France, est également le premier grade universitaire, suffisant pour entrer à l'université.

Les écrits jugés spécifiques aux disciplines sont également pour la plupart des écrits longs, demandant une élaboration personnelle, liée soit à une recherche – même succincte comme dans les travaux de recherche, travaux d'étude, etc., qui sont à comprendre comme une initiation à la recherche –, soit à une expérience sur le terrain – comme pour les rapports de stage. Dans tous ces cas, l'écrit est le résultat d'une construction individuelle, d'une confrontation à la discipline à travers des objets, des méthodologies, des corps de savoirs spécifiques.

Lorsque, dans le questionnaire, nous interrogeons les étudiants sur leurs

4 - La dépendance est très significative, χ^2 s. à 0.01.

difficultés ou facilités, en ne restreignant plus leur réflexion à l'écrit qu'ils jugent représentatif de leur discipline, apparaissent de nouveaux écrits non évoqués jusque là: ce sont essentiellement les prises de notes en cours et les écrits d'examen – réponses à des questions, QCM. Les prises de notes sont citées par les étudiants en Sciences du langage et en Histoire, les écrits d'examen essentiellement par les étudiants en Psychologie. Le fait que seuls les étudiants de psychologie évoquent les écrits d'examen est pour l'instant interrogeant, cela est-il lié à une représentation plus utilitariste de l'écriture? Nous ne pouvons l'affirmer encore, au vu des résultats partiels que nous traitons. Par contre, que la prise de note soit citée – pour l'instant – dans deux disciplines confirme l'idée généralement répandue que cette pratique est générique, qu'elle est rencontrée par les étudiants quelque soit la discipline. Cependant, il est surprenant que les étudiants des autres disciplines ne songent pas à la citer. N'ont-ils pas conscience que la prise de note est une pratique d'écriture? On le voit, ces interrogations permettent d'envisager la description de rapports à l'écriture différenciés, ici selon les disciplines.

Les écrits représentatifs du niveau d'étude

Le croisement des écrits jugés représentatifs avec le niveau d'étude, en l'état actuel des données utilisables, donne des résultats lisibles si certaines modalités sont regroupées, notamment les deux années de licence – 2^o et 3^o année. Ces regroupements produisent une dichotomie intéressante:

- les étudiants en master – 4^o et 5^o année – se caractérisent par la citation significative des TER en 4^o année, et par l'écriture de mémoires en 5^o année;
- les étudiants de licence soit hésitent – nous interprétons ainsi les non réponses à cette question –, soit citent abondamment certains des écrits que nous avons appelés disciplinaires.

Nous pouvons dire que les étudiants de Master se réfèrent aux écrits caractéristiques de ce niveau d'études, les mémoires et TER, tandis que ce sont les étudiants de licence qui hésitent ou nomment des écrits qui sont très disciplinaires: dissertation pour les Lettres Modernes, dossier pour les Sciences de l'Education, rapport de stage et synthèses pour les Sciences du langage et travaux de séminaire pour l'Histoire.

Continuité/discontinuité

Les phénomènes de continuité/discontinuité au long du parcours de formation émergent également de l'analyse des écrits déclarés comme difficiles ou faciles ainsi que de celle des difficultés ou facilités détaillées par les étudiants. Nous nous centrerons ici sur le cas des étudiants en Lettres Modernes. Comme nous le disions plus haut, seuls les étudiants en Lettres Modernes citent comme écrits représentatifs de leur discipline des écrits qui sont pratiqués dans l'enseignement secondaire: la dissertation et le commentaire littéraire. Interrogés sur leurs facilités/difficultés, ils ajoutent à ces deux écrits l'explication de texte – qui est également un exercice de commentaire littéraire pratiqué dans le secondaire, mais plus à l'oral que par écrit, même si l'explication orale s'appuie sur des notes écrites ou des réponses écrites à des questions. Quant à leurs jugements sur leurs difficultés/facilités, ces étudiants sont partagés. Certains reconnaissent comme écrit difficile les dissertations, mais ils sont finalement plus nombreux à citer comme écrit facile l'un de ces trois écrits: les dissertations, les commentaires littéraires et les explications de texte. Par conséquent les étudiants de Lettres Modernes ne semblent pas éprouver de grandes difficultés face à leurs écrits disciplinaires, ce sont peut-être les étudiants qui se disent les plus à l'aise dans l'écriture: nous ne pouvons qu'interpréter ce résultat à la fois comme la trace d'une continuité entre les écrits demandés à l'Université et les catégories disciplinaires héritées du secondaire, et comme le fait que cette continuité est une source d'aisance dans la production des écrits demandés.

Cependant, si l'on observe la dispersion de ces jugements de facilité entre la 2^e et la 3^e année de Licence, on découvre une évolution intéressante: les étudiants de 2^e année déclarent beaucoup plus massivement les dissertations faciles que ceux de 3^e année. Nous pouvons interpréter ce résultat comme le signe d'une prise de conscience d'exigences nouvelles dans la production d'un écrit qu'ils connaissent et pratiquent depuis longtemps mais qui se complexifie, ce que les enseignants seront peut-être à même de confirmer: il est peu vraisemblable en effet que les enseignants aient les mêmes attentes au niveau de la Licence et au niveau du secondaire. Et il faut peut-être trois ans pour que les étudiants perçoivent cette discontinuité dans les exigences professorales.

De la même manière, lorsque nous étudions les déclarations des étudiants sur les normes d'évaluation des enseignants – question que nous ne détaillerons pas ici discipline par discipline –, l'analyse de leurs réponses en fonction de l'année d'étude fait apparaître une évolution intéressante. Du début de la licence à la fin du master se produit une diversification remarquable des critères d'évaluation

attribués aux enseignants. Ceci se manifeste essentiellement au niveau de la 5^o année: les étudiants citent – de manière significative – des critères plus nombreux et différents dès la 4^o année et le processus s’amplifie en 5^o année. En Licence – 2^o et 3^o année –, les étudiants ont du mal à se déterminer – beaucoup de non réponses –; le seul critère qui émerge de manière significative est la qualité des citations. En 4^o année, apparaît – toujours de manière significative – l’importance des articulations et celle de la clarté de l’exposition, mais surtout un grand nombre de critères personnels autres que ceux qui sont proposés dans la question – choix de critères à hiérarchiser. En 5^o année, apparaissent les critères de la clarté de l’exposition, de la formulation d’un avis personnel, de la reformulation de textes lus et de la discussion des auteurs au programme. Ces étudiants se caractérisent par la mobilisation de critères pointus, qu’ils sont les seuls pratiquement à citer, et dont il faut remarquer qu’ils sont en partie liés à certaines spécificités de l’écriture théorique – (re)formulation et discussion. On peut voir dans ces résultats une évolution de la conception de l’écriture universitaire, tant dans ses spécificités que dans la complexité des opérations qu’elle requiert.

Outre ces constats d’une modification importante des représentations de l’écriture dans les dernières années de l’université, il nous faut surtout revenir sur l’observation initiale de la facilité éprouvée par ceux des étudiants qui pratiquent à l’université le même type d’écrits que ceux auxquels le secondaire les a habitués. Cela ne peut que faire réfléchir aux difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dans les autres disciplines lorsqu’ils doivent pratiquer dès la première année des types d’écrits entièrement nouveaux – comme les travaux de séminaire en histoire, ou les comptes-rendus d’expérience en psychologie –, et aux nécessités d’organiser des formes d’accompagnement qui prennent en compte, au-delà des difficultés instrumentales, les dimensions épistémologiques de ces écrits.

Continuités et ruptures dans le développement de l’écriture d’étudiants américains

A la différence de la recherche française, l’étude longitudinale états-unienne ne traite pas des expériences de divers groupes d’étudiants et des spécificités disciplinaires représentées par ces groupes. On arrive cependant à analyser des évolutions en fonction de la discipline, par une autre voie, et notamment en explorant la différence pour l’étudiant entre les écrits produits dans des cours généraux – faisant partie du cursus d’éducation générale suivie par les étudiants états-uniens en complément du cursus dans leur filière disciplinaire – ou dans

des cours disciplinaires. Globalement, on voit que la relation entre écriture et construction des savoirs est importante, et que des ruptures ressenties par certains des étudiants se situent bien au niveau de la transition entre les premiers cours universitaires, plus généralistes dans le système américain, et les cours avancés qui constituent le cursus disciplinaire de l'étudiant. En même temps pour d'autres étudiants, l'expérience est davantage une continuité de développement, vue à travers les avancées dans l'écrit et en même temps à travers la conscience qu'a l'étudiant de cet écrit.

Ces résultats sont provisoires; le traitement des entretiens et des questionnaires est plus avancé que le traitement des données textuelles, qui représente un travail plus volumineux et plus lent.

Nous notons d'abord l'évolution, chez l'ensemble des étudiants, d'une conception des différentes conventions et objectifs de l'écrit comme arbitraires en fonction de tel ou tel professeur vers une conception de ces différences comme étant enracinées dans les attentes différenciées des disciplines étudiées. Cette modification, constatée d'abord dans les entretiens avec les étudiants, correspond au changement de types de cours et de types d'écrit qui accompagnent cette évolution.

Il existe en revanche un écart interrogeant entre ce que disent avoir maîtrisé les étudiants et leurs performances – écart qui se rattrape plus tard. Par exemple, en deuxième année, les étudiants disent avoir maîtrisé l'utilisation et l'intégration de leurs lectures dans les écrits qu'ils produisent pour les cours; cependant, ce n'est qu'en troisième ou quatrième année que ces éléments se trouvent maîtrisés par la plupart d'entre eux, à un niveau significativement supérieur par rapport à ce qui a été produit en deuxième année, et ce, dans des écrits qui sont à ce moment-là disciplinaires.

Certains aspects de l'écrit repérables dans l'analyse textuelle témoignent d'une négociation avec le contexte universitaire, plus qu'une simple socialisation ou acculturation. En particulier, à partir des analyses effectuées jusqu'ici, l'équipe trouve des écrits chez tous les étudiants à tous les niveaux qui ne reprennent que partiellement ce qui est exigé par les consignes, tout en arrivant à réussir la tâche en question.

L'étude des éléments de construction textuelle montre également qu'à chaque confrontation à un nouveau type d'écrit, la plupart des étudiants régressent (HASWELL, 2000) provisoirement par rapport à la maîtrise des structures syntaxiques, des formes d'intégration et de reprise des lectures et au nombre des erreurs. La notion de développement en étapes progressives est ainsi mise

en question. Mais ce résultat reste très provisoire vu le faible nombre d'analyses achevées.

Du point de vue des conceptions des étudiants, ces derniers identifient leurs propres compétences et lacunes en passant d'une version techniciste – entretiens de deuxième année – à une réflexion critique – entretiens de quatrième année – qui semble liée à un approfondissement de leur relation à l'écrit et à une meilleure appréhension de l'écriture en tant que composante du travail disciplinaire. En deuxième année, les étudiants évoquent des problèmes d'organisation, d'erreurs, de syntaxe ou de transitions. En quatrième année, ils offrent des discours sophistiqués concernant leurs processus de rédaction, le besoin de motivation, le rôle de l'oral dans l'écrit, ou la souplesse des stratégies en fonction du contexte – consigne, contenu, discipline. Cette évolution est parallèle à l'évolution, notable dans les discours des étudiants, entre leur expérience à la fin de leurs études secondaires et leur expérience de première année universitaire. Les ruptures dont ils parlent dans les questionnaires recueillis à la fin de la première année universitaire portent notamment sur les attentes universitaires d'un travail approfondi avec les textes lus en cours ou en dehors des cours, et sur la production de leurs textes beaucoup plus détaillée qu'auparavant.

En même temps, ils montrent une conscience approfondie de la relation entre l'écrit, la pensée et l'apprentissage des contenus disciplinaires: ils disent la valeur des synthèses par rapport aux discussions, le fait qu'un écrit long est à garder afin de retrouver ses propres pensées plus tard – par rapport aux examens qui sont davantage pour le professeur que pour l'étudiant, et l'intérêt d'écrire pour apprendre des contenus disciplinaires.

Dans l'ensemble, on voit bien que ces premiers résultats interrogent plus qu'ils ne résolvent des questions. La question qui semble pour l'équipe la plus intéressante est celle des relations éventuelles entre, dans une même période, les analyses textuelles et les représentations des étudiants.

D'autres projets de recherches de ce type – des études longitudinales à l'université – confirment les résultats présentés ici. Par exemple, l'étude de N. Sommers et L. Saltz, à Harvard, concernant 90 étudiants sur 4 ans, a pu établir le lien entre savoirs disciplinaires et écrit, l'importance de la fréquence des occasions d'écriture, l'importance de l'engagement de l'étudiant dans les problématiques d'une discipline, et le rôle de l'acceptation par l'étudiant d'un statut de novice (SOMMERS; SALTZ, 2004). D. Downs et E. Wardle (2007), à l'Université de Dayton, ont suivi 8 étudiants sur 4 ans. Pour eux, "le" discours académique ou scientifique est un mythe; le contenu n'est pas indépendant de la forme de l'écrit;

la compétence à l'écrit n'est pas une capacité autonome; l'idée que les professeurs de lettres enseignent l'écriture comme compétence transversale pose problème. Et enfin, A. Beaufort (2007) qui a suivi un étudiant sur 4 ans suggère que les liens entre les différentes expériences d'écriture à l'université ne sont pas clairs; qu'un transfert de connaissances et de compétences est rare; que les cours de première année sont fondés sur des écrits littéraires; que le lien entre contenu et écriture est effacé; et enfin que les enseignants dans les disciplines ont naturalisé leurs savoirs autour de ce lien, et n'explicitent donc pas pour les étudiants ces aspects essentiels. Ces projets font partie d'un mouvement actuel, lié au domaine de recherches autour du transfert de connaissances, de savoirs et de savoir-faire. Pour la question des continuités ou des ruptures entre les écrits aux différentes étapes du cursus, le domaine de recherches concernant le transfert suggère que les compétences ne sont pas des objets déposés chez l'étudiant qui les portent avec lui afin de les ré-utiliser ultérieurement, mais des stratégies actives qui doivent être mobilisées régulièrement par de nouvelles situations afin d'être (re)mises en œuvre.

Conclusion: genres de discours, disciplines et enjeux pour la formation

La différence des méthodologies mises en œuvre dans les deux recherches – recueil de déclarations *versus* analyses croisées de déclarations et de productions textuelles, étude transversale sur un grand nombre d'étudiants *versus* étude longitudinale d'un petit nombre d'étudiants sur plusieurs années –, la différence des systèmes universitaires français et américains, la différence des formes de continuité – ou de rupture – qu'ils instaurent avec l'enseignement secondaire, toutes ces différences rendent les deux recherches présentées ici parfois difficiles à comparer, difficulté aggravée par les différentes structures des cursus universitaires, plus rapidement disciplinaires en France, avec une construction progressive d'un parcours spécialisé aux Etats-Unis. Pourtant, des similitudes apparaissent, certes à un grand niveau de généralité: les étudiants développent au fur et à mesure une conception épistémique de l'écriture et leurs représentations des opérations d'écriture se diversifient et se complexifient de manière remarquable. On pourrait tirer de cette conjonction l'idée que l'université est bien le lieu d'un apprentissage de l'écriture théorique, en lien avec les disciplines – constatation qu'il faudrait croiser avec l'analyse de programmes d'enseignement, pour déterminer dans quelle mesure ces apprentissages sont liés ou non à des formes d'enseignement explicites. Parmi ces formes de complexification des représentations, il faut souligner la prise de conscience de la différence entre les formes d'écriture

pour l'enseignant – lors d'examens par exemple – et l'écriture pour soi, dans la construction d'écrits longs qui sont perçus comme des aides à la réflexion sur le long terme. Cette opposition apparaît, sous des formes différentes, dans les deux recherches. Ces observations sont à compléter par les résultats définitifs des deux projets décrits ici, et à poursuivre, nous l'espérons, dans d'autres projets entrepris dans nos champs de recherches.

Pour terminer, nous aimerions dire que les disciplines enseignées à l'université fonctionnent bien comme des contextes qui spécifient en partie les pratiques d'écriture et les écrits produits par les étudiants ou attendus par les enseignants. Pour reprendre Bakhtine (1984), nous pouvons dire que les disciplines apparaissent comme des sphères d'échange qui influencent les genres de discours. Nos résultats montrent qu'à côté d'évidentes différences dans les contenus de savoir, les disciplines déterminent certaines caractéristiques scripturales ou discursives⁵ qui sont, cependant, la plupart du temps considérées par les enseignants comme liés à des phénomènes transversaux ou généraux, comme les difficultés d'écriture, les critères d'évaluation, ou plus précisément, la présence ou non de citations ou de références bibliographiques, etc. A côté de ces déterminations disciplinaires, il semble également que la place dans le curriculum produise des effets dans la perception des spécificités de l'écriture universitaire, ce qui est plutôt rassurant, si l'on regarde vers la fin du cursus, mais pose fortement la question des types d'accompagnement qui peuvent être pensés pour les étudiants débutants.

Abstract

In this article we wish to demonstrate the value of analyzing university students writing as genres of discourse that are shaped by the university disciplines in which students are working. This demonstration is developed from a comparison of the results of two research projects about university students writing, one in France and one in the United States. More specifically, we focus on the ruptures that our analyses map out – for example, the rupture produced by the transition from undergraduate to graduate studies – and, on the other hand, the continuities that stabilize these transitions. It is clear that these ruptures and continuities are in large part connected to the “disciplinary contexts” that the students writing is framed by; this reinforces our theoretical hypothesis about the role of disciplinary framing in university genres.

Key words: University disciplines; Discourse genres; French didactics; Composition studies.

5 - Nous les avons ici approchées surtout à partir des déclarations des étudiants ou de l'analyse de leurs textes; mais il serait nécessaire de compléter ces données par la prise en compte de déclarations d'enseignants.

Références

- BAKHTINE M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- BARRÉ-DE MINAC, C. La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, v. 113, 1995. p. 93-133.
- BEAUFORT, A. **College writing and beyond: a new framework for university writing instruction**. Logan: Utah State University Press, 2007.
- BRERETON, J. Trends in American Research on College Composition, 1960-2005. In: REUTER Y.; DONAHUE, C. **Disciplines, language, activities, cultures: perspectives on teaching and learning in higher education from France and The United States**. Amsterdam: Kluwer Academic, 2008.
- DAUNAY, B. The evolution of the french field of Didactique de l'écrit: theorizing the teaching practices of writing in the disciplines. In: REUTER Y.; DONAHUE, C. **Disciplines, language, activities, cultures: perspectives on teaching and learning in higher education from France and The United States**. Amsterdam: Kluwer Academic, 2008.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Écrits et disciplines dans l'université française: le cas des sciences humaines. In: DEFAYS J.-M. ; ENGLEBERT A. (ed.) **Acteurs et contextes des discours universitaires**, Actes du colloque international "Les discours universitaires: formes, pratiques, mutations" (Bruxelles 24-26 avril 2008), T. II, Paris, L'Harmattan, 2009. p. 151-166.
- DELCAMBRE, I.; REUTER, Y. The French didactics approach to writing, from elementary school to university. In: BAZERMAN, C. (ed.) **Traditions of writing research**. London: Routledge, 2010, p. 17-30.
- DONAHUE, C. **Écrire à l'université: analyse comparée**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.
- DOWNS, D.; WARDLE, E. Teaching about writing, righting misconceptions: (re) envisioning 'first-year composition' as 'introduction to writing studies'. **College Composition and Communication**, London, v. 58, n. 4, 2007. p. 552-584.
- HASWELL, R. Documenting improvement in college writing: a longitudinal approach. **Written Communication**, London, v. 17, 2000. p. 307-352.
- LAHANIER-REUTER, D.; RODITI, E. (ed.) **Questions de temporalité: les méthodes de recherche en didactiques 2**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2007.

LAHIRE, B. La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. **Education & Didactique**, Paris, v. 1, n. 1, 2007. p. 73-82.

MONROE, J. Writing, assessment, and the authority of the disciplines. In: REUTER Y.; DONAHUE, C. **Disciplines, language, activities, cultures: perspectives on teaching and learning in higher education from France and The United States**. Amsterdam: Kluwer Academic, 2008.

PERRIN-GLORIAN, M.-J.; EUTER, Y. (ed.) **Les méthodes de recherche en didactiques**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

REUTER, Y. (ed.) **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles: De Boeck, 2007.

REUTER, Y. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, Metz, v. 121-122, juin 2004. p. 9-27.

REY, O. **L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs**. Dossier de la VST, INRP, 2005. Disponible à l'adresse: <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm>. Accès: 14 sept. 2008.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, London, v. 15, 1986. p. 4-14.

SOMMERS, N.; SALTZ, L. The novice as expert: writing the freshman year. **College Composition and Communication**, London, v. 56, 2004. p. 124-149.

Temporalidades e treinamento escolar em textos de pré-universitários

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa*

Resumo

Neste artigo, que lida com textos produzidos em situação de avaliação de exame vestibular, investiga-se como os textos de pré-universitários se organizam do ponto de vista dos arranjos temporais e como o treinamento escolar participa das opções por certos tipos de organização das temporalidades.

Palavras-chave: Temporalidade; Heterogeneidade; Treinamento escolar; Escrita.

Refletir sobre as várias temporalidades e os saberes que lhes correspondem na produção escrita pressupõe uma noção de cultura que dê conta dos saberes que nela circulam e dos seus “modos de transmissão” (GOODY, 1993). Dentre esses saberes, incluem-se aqueles relacionados à própria organização sociocultural do tempo, considerada não apenas como uma representação coletiva do tempo, mas, sobretudo, como a participação do sujeito em “práticas do tempo” (BENSA, 1997)¹. Numa primeira aproximação, pode-se dizer que as temporalidades se configuram no funcionamento discursivo dessas práticas. Nesse sentido, situar-se em função de uma temporalidade é assumir o caráter movente dos “posicionamentos discursivos” (MAINGUENEAU, 1991) com os quais o sujeito se engaja e a partir dos quais enuncia.

Dessa perspectiva, procuro, neste trabalho, observar como os textos de pré-

* Universidade de São Paulo – USP. Projeto PQ-CNPq Letramento e oralidade na escrita de universitários e pré-universitários: tempo e temporalidade. Este trabalho foi concluído durante estágio pós-doutoral financiado pela Capes no período de 01/04/09 a 31/08/2009, junto à Université Paris XII, sob a supervisão da Professora Doutora Isabelle Laborde-Milaa, a quem agradeço pelas colaborações. Sobre o mesmo tema, cf. Corrêa (2008).

1 - Bensa privilegia a ação do sujeito na produção da experiência do tempo. Para o autor, o tempo “pode ser vivido de maneira muito diferente segundo o que se faz, segundo os períodos e os espaços nos quais agimos” (BENSA, 1997, p. 16).

universitários produzidos em situação de avaliação se apresentam do ponto de vista das temporalidades e em que medida o treinamento escolar está implicado nas opções dos estudantes por certos tipos de arranjos temporais do texto.

Tempo e temporalidade nas práticas discursivas

Fenômenos como o do uso do *passé simple* no gênero “relatórios de estágios”, produzidos por universitários franceses (cf. LABORDE-MILAA, 2002), mostram, a meu ver, dentre outras coisas, uma tentativa – malsucedida, avaliarão alguns – do aluno de alcançar o institucionalizado para a escrita, atestando, por essa tentativa de alçamento, a heterogeneidade da escrita no que se refere à relação entre o falado e o escrito. Reservado para textos escritos essencialmente narrativos, o uso desse tempo verbal repõe várias questões, dentre as quais a da “dificuldade do escrevente em eleger o tempo que comanda o conjunto” (LABORDE-MILAA, 2002, p. 103) na correlação de tempos verbais em “micro-narrativas” inseridas nos relatórios de estágio. Esse é, portanto, a meu ver, um caso de heterogeneidade marcado pela construção das correlações verbais em um gênero discursivo escrito. Argumentando em outra direção e mostrando-se cuidadosa quanto a generalizar seus resultados, em razão da pequena extensão do *corpus* analisado, a autora afirma:

Os escreventes que utilizam esse tempo (cerca de 10% a cada ano) são pouco numerosos, mas o fazem, às vezes, abundantemente. A soma das ocorrências parece, de qualquer maneira, suficiente para que não reduzamos essas formas a empregos errados ou atípicos, ou estritamente individuais. (LABORDE-MILAA, 2002, p. 97)

O mesmo caráter heterogêneo pode ser visto numa construção diferente do tempo, a dos arranjos temporais que estruturam o texto no gênero “redação de vestibular”. Para tratar desse assunto, retomo um marco teórico no tratamento da questão do tempo na linguagem, o da distinção entre tempo linguístico e tempo crônico (BENVENISTE, 1989). O interesse dessa distinção para a investigação linguística sobre os arranjos temporais do texto não se atém ao estudo do tempo linguístico, mas se dirige, também, à relação entre tempo linguístico e tempo crônico.

Tomemos, inicialmente, a noção de tempo crônico. Pode-se dizer que as referências a um tempo crônico apontam para certas coerções socioculturais no modo de conceber o tempo, no interior das quais há, pelo menos, três modos de captar as temporalidades em função do tempo crônico; melhor dizendo, em função

das escansões temporais que, menos ou mais precisas, orientam a apreensão sociocultural do tempo:

- a) como percepções/construções flutuantes de um mesmo calendário em diferentes culturas que o compartilham, mas cada uma delas a seu modo: por exemplo, tomado o calendário cristão como base comum entre EUA e Brasil, o empenho simbólico que os norte-americanos atribuem ao dia de Ação de Graças – comemorado na quinta-feira da quarta semana de novembro e em que se misturam celebração ancestral à colheita e calendário cristão – só é comparável ao empenho simbólico atribuído pelos brasileiros ao dia de Natal – no dia 25 de dezembro –, mesmo havendo no Brasil um dia instituído como de Ação de Graças – também na quinta-feira da quarta semana de novembro;
- b) como percepções/construções flutuantes no interior de um mesmo agrupamento cultural: por exemplo, no Brasil, a comemoração de Iemanjá/ Nossa Senhora – dia 02/02 –, nas religiões afro-brasileiras, comparada à do feriado nacional ligado ao culto católico em homenagem a Nossa Senhora Aparecida – dia 12/10²; e
- c) como percepções/construções paralelas aos referenciais do tempo crônico, as quais se baseiam em eventos que, sendo referências temporais geralmente desprovidas de datação precisa³, servem de marca identitária e, em alguns casos, de símbolo de resistência para grupos de variadas ordens de grandeza e de diferentes procedências numa dada sociedade. Ancorando-se em outros referenciais, estas temporalidades se combinam, de forma explícita ou não, conflitiva ou não, com os referenciais do tempo crônico.

Um quarto modo de apreensão dessas escansões, ainda mais fluido, é o das percepções subjetivas do tempo, mas, por estar presente nos três primeiros, será

2 - Vale observar que a marca da cultura afro-brasileira está fortemente presente, por exemplo, na comemoração do dia de Iemanjá, orixá associado, no Brasil – por imposição da cultura europeia –, à figura cristã da mãe de Jesus, não raro representada por uma mulher branca. Mais significativo, porém, é o fato de que a celebração católica oficializada pelo feriado nacional associa a figura da mãe de Jesus – Nossa Senhora Aparecida – a uma negra. Esse (des)encontro no modo de representação e na fixação das datas e símbolos é bastante eloquente e revela muito das forças – não só culturais – que atuam na fixação dos referenciais temporais do calendário.

3 - É o caso das expressões coletadas por Gandon ao estudar uma antiga comunidade de pescadores de Itapuã (Bahia). Para os habitantes mais velhos “o tempo da baleia”, por exemplo, retoma uma época de saúde e prosperidade vivida pela comunidade pesqueira, uma “referência histórica e identitária para a comunidade dos itapuãzeiros” (GANDON, 2001, p. 144-145).

visto não com um quarto modo de apreensão do tempo crônico, mas como a própria constituição do tempo linguístico, sem o qual não há acesso às temporalidades. Dito de outro modo, na produção do enunciado, intersubjetividade e objetivação das temporalidades são inseparáveis, podendo estas últimas ser construídas por referências temporais explícitas ou, simplesmente, pelas marcas de enunciação, que constroem o dito por referência ao eixo temporal construído pelo dizer. Ao lado das coerções enunciativas, ligadas à situação concreta – fisicamente perceptível – de enunciação, há, também, as coerções discursivas. Essas, manifestando a relação entre língua e história, são coerções socioculturais marcadas pela dimensão histórica das práticas discursivas. Desse modo, na articulação entre tempo linguístico e tempo crônico, as coerções discursivas regulam os diferentes modos de acesso às temporalidades.

Ao propiciar o trânsito interior/exterior da língua, o tempo linguístico é, pois, um indicador da ordem temporal que historiciza o dizer. Articulados às marcas do tempo linguístico, outros indicadores são, também, utilizados para organizar a expressão do tempo. Dentre eles, limito-me, neste trabalho, ao que, genericamente, estou chamando de “expressões de tempo”, partes de arranjos temporais organizadores da estruturação do texto. Mesmo na ausência dessas expressões, o tempo linguístico se encarrega de engendrar formas de inserção em “práticas do tempo” (BENSA, 1997) fundadas nas três instâncias básicas de reapresentação de temporalidades: o enunciador, o enunciatário e o objeto de discurso, correspondendo este último, nos termos de Bakhtin, “ao terceiro participante”, uma instância que, mesmo não tomando “uma forma plena e definitiva”, se configura no “enunciado concreto” como um dado espaço-temporal que lhe dá sentido, isto é, como um dado material que dá contornos claros ao que poderia parecer formalmente vago, pois é pragmaticamente situado e cultural e historicamente informado (BAKHTIN, s/d, [1926], p. 8).

Pode-se, pois, observar o alto grau de oscilação que caracteriza o trabalho de inscrição e de percepção das temporalidades no texto, mesmo quando se toma o tempo cronológico como referência. Produzidas na articulação entre tempo linguístico e as diversas percepções/construções do tempo crônico, as referências aos diferentes calendários ou, mais especificamente, às diferentes e nem sempre precisas escansões culturais do tempo, são percebidas como adesões a diferentes temporalidades. Para dar conta dessa dimensão histórico-discursiva das referências temporais é preciso lidar com a complexidade das relações temporais efetivamente propostas no texto. Em síntese, é preciso lidar com a heterogeneidade das relações temporais que nele se apresentam.

Desse modo, a materialização linguística do tempo pode ser examinada tanto na dimensão pragmático-enunciativa, ligada ao estabelecimento da noção de tempo linguístico, quanto na dimensão histórico-discursiva, ligada às construções sociais e às práticas do tempo, ou seja, ao estabelecimento da noção de temporalidade, ressaltando-se que o exame da primeira dimensão não exclui o exame da segunda e vice-versa. Na primeira dimensão, temos a construção linguística do tempo que engaja o sujeito na posição intersubjetiva da enunciação e na construção do objeto de discurso; na segunda, temos a apropriação histórico-discursiva da noção de tempo, marcos mais ou menos flutuantes da celebração da memória de uma coletividade, rerepresentados nas práticas do tempo pelos sujeitos, nas quais se articulam as temporalidades das instituições – mais estabilizadas – e as do discurso, ainda por se estabilizarem.

Na busca de indicadores de sentido do texto ligados às dimensões socioculturais e históricas – aqueles que, segundo Pêcheux (1990), só o funcionamento do discurso pode explicar –, fixo a minha atenção, neste trabalho, no uso de determinadas “expressões de tempo” que, no texto, se combinam em arranjos temporais: advérbios – aí incluídos os advérbios “já” e “ainda” –, expressões adverbiais de tempo e certos sintagmas, cujos elementos podem indicar o andamento do tempo. Neste último caso, incluem-se, por exemplo, o sintagma “cada vez”, acompanhado das partículas adverbial-argumentativas “mais” ou “menos”, ou sintagmas do tipo “meios modernos”, em que o adjetivo impõe uma referência temporal. Serão também consideradas expressões de tempo com o verbo “haver” e “fazer” – “há muito”; “há poucos meses”; “faz um século”.

O material e o modo de análise

No vestibular da Fuvest⁴ de 2007, em que se solicitava uma dissertação sobre “A amizade”, nem mesmo a forte tendência a definir o termo foi capaz de apagar o ritual de contextualização do tema na história. Esse horizonte narrativo evidencia, no “esquema textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990), um tratamento temporal que é bastante comum no desenvolvimento do gênero redação de vestibular. No entanto, o tema solicitado é de difícil organização cronológica ou, pelo menos, não tão evidente quanto outros poderiam ser. Não estando facilitado nem na coletânea fornecida pela prova, nem por conteúdos programáticos de disciplinas afins, o tratamento cronológico poderia, quando muito, se basear nas instruções

4 - A Fundação Universitária para o Vestibular – Fuvest –, instituição a que agradeço pela cessão do material para análise, é responsável pela elaboração e correção do exame de seleção para ingresso de alunos na Universidade de São Paulo.

fornecidas como parte da proposta, as quais poderiam, com efeito, ser tomadas pelos candidatos como referência nas suas tentativas de caracterizar a história como continuidade.

Os modos de estruturação temporal foram quantificados com base em amostra composta de 100 textos, dentre os quais 50 foram produzidos por estudantes provenientes de escolas públicas e 50 por estudantes de escolas privadas. Uma subdivisão desses dois grupos permitiu, ainda, observar os textos segundo sua produção por candidatos com ou sem frequência a cursinhos pré-vestibulares.

Os resultados quantitativos podem, portanto, ser observados segundo três perspectivas: a do conjunto dos textos – 100 textos; a dos textos divididos conforme sua proveniência – do ensino público ou privado = 50 textos cada grupo; e, finalmente, a dos textos de cada um dos dois grupos, subdivididos segundo a variação “com” e “sem” cursinho – 25 textos cada subgrupo.

A análise dos textos foi organizada de acordo com os seguintes passos: leitura dos textos; anotação das expressões de tempo e, inicialmente, determinação de cinco diferentes casos de arranjos textuais por meio das expressões de tempo.

Para simplificar a exposição que se seguirá, adianto que a coletânea fornecida como parte da proposta de redação apresenta textos de Cícero, Montaigne, Fernando Brant e Milton Nascimento, e Caetano Veloso (Anexo). Acompanhando a coletânea, aparecem, na sequência da proposta, as orientações ao candidato sobre o texto a ser produzido. Enfatizadas nessa “Instrução”, expressões de tempo buscam situar cada um dos textos em sua época de produção. Além disso, a instrução solicita que o candidato comente a adequação das ideias expostas – e situadas no tempo – ao “momento atual”, ao “mundo de hoje”:

Considere os textos e a instrução abaixo:

INSTRUÇÃO: A amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas “de todas as épocas”. Os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador “da Antiguidade Clássica” – Cícero –, a um pensador “do século XVI” – Montaigne – e “a compositores da música popular brasileira contemporânea”. Você considera adequadas as ideias neles expressas? Elas são “atuais”, isto é, você julga que elas têm validade “no mundo de hoje”? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto. (Grifos nossos)

Todas as expressões grifadas no texto acima são retomadas, com frequência, nos textos analisados, assim como a oposição entre passado e presente sugerida na instrução. Sendo ou não produto de colagem baseada na coletânea, o uso dessas e de outras expressões de tempo é considerado, neste trabalho, como uma tentativa de atendimento ao solicitado na prova.

É fundamental discernir, portanto, entre uma investigação que buscasse apenas quantificar as ocorrências dessas expressões no texto dos vestibulandos de outra que, como a presente análise, atenta para a qualidade dessa reprodução, não se fixando em termos isolados, mas em arranjos temporais que organizam o texto como um todo. Neste trabalho, os dados são considerados de um ponto de vista qualitativo, ainda que mantido o cuidado de quantificar os tipos de arranjo temporal privilegiados pelos escreventes. Portanto, é, sobretudo, como as expressões de tempo aparecem combinadas nos textos o que interessa, aqui, captar por meio da análise. No que se refere à quantificação, ela está voltada, principalmente, para a verificação dos tipos de arranjos temporais encontrados nos textos de vestibulandos provenientes da escola pública, comparativamente aos de candidatos provenientes de escola particular.

Ainda assim, uma objeção poderia ser feita quanto ao estudo desse tipo de expressão: qual a participação do escrevente na escolha dessas expressões se elas já estão fixadas na própria instrução?

Contra esta objeção, caberia justamente o argumento de que a própria prova solicita a contextualização temporal do tema, sugerindo, inclusive, uma comparação entre as ideias sobre a amizade defendidas no passado e o que se pensa dela no presente. É a essa expectativa que os candidatos procuram responder ao fazerem suas escolhas. O fato de se utilizarem, com frequência, das expressões presentes na instrução da prova não autoriza uma análise simplista que consistisse em afirmar que os vestibulandos estariam reproduzindo mecanicamente o sentido já dado na proposta de redação. Nem o sentido se constrói por meio de palavras, expressões e sintagmas isolados, nem a repetição desses elementos em novo contexto assegura a reprodução automática dos mesmos sentidos. Pelo contrário, da perspectiva discursiva, até mesmo o efeito parafrástico, que seria uma forma de reeditar um determinado sentido, acontece em função das condições de produção do discurso, e não em função da simples repetição de palavras, expressões etc.

Para analisar os textos, parti de uma classificação dos arranjos temporais extraída dos próprios textos:

TIPOS DE REFERÊNCIA TEMPORAL		DESCRIÇÃO	RELAÇÃO COM A COLETÂNEA
TIPO 1	A	Tempo remoto (por referência explícita, mas pouco precisa) / marco temporal intermediário (com datação mais ou menos esclarecida ou não esclarecida) / tempo presente	No TIPO 1, a coletânea é interpretada segundo categorias temporais mistas (as do vestibulando e as que ele reconhece nos fragmentos de textos apresentados no exame), em geral como tentativa de paráfrase à referência temporal presente nos textos da própria coletânea ou na Instrução oferecida pela prova.
	B	Tempo passado (tempo da amizade) / tempo intermediário (tempo do progresso, não-marcado ou marcado por assimilação ao presente por meio do simples correr do tempo) / tempo presente	
	C	Tempo passado (por referência implícita) / tempo do mundo de hoje (como indicador indireto, implícito, do mundo de ontem)	
TIPO 2*		Tempo da enunciação – texto organizado como resposta implícita à Instrução da prova + diálogo implícito com a coletânea = texto com tom de definição (nesse sentido, é atemporal → uso típico, mas não exclusivo: verbo “ser”.	Nos TIPOS 2 e 3, há referências diretas à coletânea ou àquilo que o vestibulando reconhece como localizações temporais dadas pela coletânea ou pela Instrução oferecida pela prova.
TIPO 3*		Tempo da enunciação – texto organizado em função da leitura da coletânea (com ou sem discriminação explícita de cada um dos textos) + tentativa de síntese.	
*Observação: Nos tipos 2 e 3, a ausência de expressões referenciais de tempo não significa, naturalmente, ausência de temporalidade. Os indicadores do tempo linguístico se encarregam de engendrar outras formas de inclusão nas práticas do tempo (BENSA, 1997), isto é, de representação de diferentes temporalidades.			

Quadro 1 – Tipos de referência temporal que aparecem nos textos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quantitativamente, esses tipos de organização das referências temporais se comportam, nos textos, da seguinte maneira:

TIPOS	TIPO 1			TIPO 2	TIPO 3
	(A)	(B)	(C)		
Total	47	10	19	21	3
%	47%	10%	19%	21%	3%
Total por tipo / %	76 / 76%			21 / 21%	3 / 3%
BASE DE CÁLCULO →			100		

Quadro 2 – Número e porcentagem de ocorrência por tipo de referência temporal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Temporalidades e treinamento escolar: resultados

Com o fim de mostrar o efeito do treinamento escolar na produção desses textos, o Quadro 3 reúne todos os casos de arranjo temporal separados segundo o tipo de instituição responsável pela formação dos vestibulandos – pública ou particular – e frequência ou não a curso preparatório para o vestibular:

PROVENIÊNCIA DO VESTIBULANDO		TIPOS DE REFERÊNCIA TEMPORAL					TOTAL
		TIPO 1			TIPO 2	TIPO 3	
		A	B	C			
Ensino público ou particular	Ensino público	44%	8%	22%	24%	2%	100%
	Ensino particular	50%	12%	16%	18%	4%	100%
Com ou sem cursinho	Sem Cursinho ⁶	50%	12%	24%	12%	2%	100%
	Com cursinho	44%	8%	14%	30%	4%	100%
Base de cálculo: 50 textos para cada proveniência	TOTAL DE TEXTOS: 100						

Quadro 3 - Tipos de referência temporal segundo a proveniência dos vestibulandos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando os três grandes tipos de referência temporal, os maiores índices de ocorrência situam-se no TIPO 1 – com 74% para os alunos provenientes do ensino público e com 78% para os do particular – e no TIPO 2 – com 24% para os alunos do ensino público e 18% para os do particular. Um índice muito mais baixo recai sobre o TIPO 3 – 2% para os alunos de ensino público e 4% para os de ensino particular.

O Quadro 3 confirma esses dados gerais nas duas primeiras procedências quanto à formação escolar do vestibulando. Observa-se uma “mesma tendência” entre os “alunos provenientes de escola pública e de escola particular” quanto ao uso dos diferentes tipos de arranjo temporal do texto. Essa tendência se marca pela maior ocorrência do TIPO 1-A, seguido do TIPO 2 e, por último, do TIPO 1-C,

5 - Refiro-me, aqui, aos cursos preparatórios para o vestibular.

com, respectivamente, 44%, 24% e 22% no ensino público, e 50%, 18% e 16% no particular.

No entanto, nas duas outras procedências quanto à formação escolar do vestibulando, há, entre os “alunos sem cursinho e com cursinho”, “tendências parcialmente divergentes”. Apesar de manterem em comum a preferência pelo TIPO 1-A – 50% dos alunos sem cursinho e 44% dos alunos com cursinho –, divergem quanto ao segundo tipo mais usado, recaindo a preferência no TIPO 1-C para os alunos sem cursinho – 24% – e, no TIPO 2, para os alunos com cursinho – 30%. Finalmente, quanto à terceira opção mais recorrente, temos, entre os alunos sem cursinho, o TIPO 1-B e o TIPO 2, ambos com o índice de 12% e, entre os alunos com cursinho, o TIPO 1-C.

Eis os resultados gerais quando são combinadas as procedências dos alunos:

PROVENIÊNCIA DO VESTIBULANDO	TIPOS DE REFERÊNCIA TEMPORAL					TOTAL
	TIPO 1			TIPO 2	TIPO 3	
	A	B	C			
Ensino público sem cursinho	48%	8%	32%	12%	ZERO	100%
Ensino particular sem cursinho	52%	16%	16%	12%	4%	100%
Ensino público com cursinho	40%	8%	12%	36%	4%	100%
Ensino particular com cursinho	48%	8%	16%	24%	4%	100%
Base de cálculo: 25 textos para cada proveniência	TOTAL DE TEXTOS: 100					

Quadro 4 - Tipos de referência temporal segundo a proveniência combinada dos vestibulandos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando, ainda, os três grandes tipos de referência temporal, os maiores índices de ocorrência se situam no TIPO 1 – com índices que vão de 40% a 52% do total de ocorrências. No entanto, há variações interessantes no que se refere ao segundo e ao terceiro tipos mais frequentes.

Centremos a atenção nos dados dos vestibulandos provenientes do “ensino público sem e com cursinho”:

PROVENIÊNCIA DO VESTIBULANDO	TIPOS DE REFERÊNCIA TEMPORAL				
	TIPO 1			TIPO 2	TIPO 3
	A	B	C		
Ensino público sem cursinho	48%	8%	32%	12%	ZERO
Ensino público com cursinho	40%	8%	12%	36%	4%

Quadro 4 – Detalhe 1 – Tipos de referência temporal provenientes do ensino público sem e com cursinho – TIPO 1-C e TIPO 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os percentuais mostram que os vestibulandos provenientes de ensino público sem cursinho tendem a adotar, como segundo arranjo temporal mais recorrente, o de TIPO 1-C – 32% –, ficando como terceira opção o do TIPO 2 – 12%.

No entanto, quando submetidos a preparação específica para o vestibular, tendem a adotar, como segundo arranjo mais recorrente, o do TIPO 2 – 36% –, ficando como terceira opção o do TIPO 1-C – 12%. E isso ao produzirem seus textos na mesma situação de avaliação, sobre um mesmo tema, com a mesma coletânea, mesma instrução e como representante de um mesmo gênero discursivo.

Note-se que, no detalhe 1 do Quadro 4, há um cruzamento entre os índices das células destacadas, havendo quase coincidência numérica entre os índices, o que mostra uma migração de um tipo de arranjo temporal do texto para outro em função da variável “curso preparatório para o vestibular” aplicada a alunos provenientes de ensino público.

De modo semelhante, os vestibulandos apresentam alteração na preferência pelo TIPO 1 ou pelo TIPO 2, também de acordo com a sua proveniência do “ensino particular sem ou com cursinho”. Desta vez, a alteração se dá, mais precisamente, entre o TIPO 1-B e o TIPO 2. Vejamos o cruzamento desses índices:

PROVENIÊNCIA DO VESTIBULANDO	TIPOS DE REFERÊNCIA TEMPORAL				
	TIPO 1			TIPO 2	TIPO 3
	A	B	C		
Ensino particular sem cursinho	52%	16%	16%	12%	4%
Ensino particular com cursinho	48%	8%	16%	24%	4%

Quadro 4 – Detalhe 2 – Tipos de referência temporal provenientes do ensino particular sem ou com cursinho – TIPO 1-B e TIPO 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os percentuais mostram que os alunos provenientes de ensino particular sem cursinho tendem a adotar, como segundos arranjos temporais mais recorrentes, os de

TIPO 1-B e 1-C – ambos com índice de 16% – e como terceira opção o de TIPO 2 – 12%.

No entanto, quando submetidos a preparação específica para o vestibular, tendem a adotar, como segundo arranjo mais recorrente, o do TIPO 2 – 24% –, ficando como terceira opção o do TIPO 1-C – 16% –, a exemplo do que ocorre com os alunos do ensino público com cursinho – inclusive com índice muito próximo. Note-se, pois, que, modificando-se a variável “com ou sem cursinho”, dá-se uma alteração quanto ao segundo arranjo, mais recorrente nos textos dos alunos do ensino particular. Note-se, ainda, que, independentemente das diferentes proveniências, os vestibulandos produzem seus textos na mesma situação de avaliação, sobre um mesmo tema, com a mesma coletânea, mesma instrução e como representante de um mesmo gênero discursivo.

No detalhe 2 do Quadro 4 há um cruzamento entre os índices das células destacadas, evidenciando-se, inclusive, certa proximidade entre eles, o que mostra uma tendência de migração de um tipo de arranjo temporal do texto para outro em função da variável “curso preparatório para o vestibular” aplicada a alunos provenientes do ensino particular.

Considerações finais

Desses resultados, podemos extrair duas principais interpretações. A primeira refere-se à escolha do tipo mais frequente de arranjo temporal do texto – o do TIPO 1-A –, independentemente de qualquer marca de proveniência dos vestibulandos. A segunda tem relação com a influência da variável “curso preparatório para o vestibular” na escolha do arranjo temporal do texto do TIPO 2, independentemente de o aluno ser proveniente do ensino público ou do particular.

No que se refere à primeira interpretação, a preferência – 47% do total – pelo TIPO 1-A de arranjo temporal do texto vem discriminada, no detalhe 3 do Quadro 4, abaixo, segundo a proveniência combinada dos vestibulandos:

PROVENIÊNCIA DO VESTIBULANDO	TIPOS DE REFERÊNCIA TEMPORAL				
	TIPO 1			TIPO 2	TIPO 3
	A	B	C		
Ensino público sem cursinho	48%	8%	32%	12%	ZERO
Ensino particular sem cursinho	52%	16%	16%	12%	4%
Ensino público com cursinho	40%	8%	12%	36%	4%
Ensino particular com cursinho	48%	8%	16%	24%	4%

Quadro 4 – Detalhe 3 – Tipos de referência temporal – TIPO 1-A.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se vê, o percentual de uso varia de 40% a 52%, e só os vestibulandos provenientes de ensino público com cursinho – com 40% de ocorrência – apresentam índice próximo em outro tipo de arranjo temporal – justamente o de TIPO 2, com percentual de 36%.

Cabe, ainda, no âmbito dessa primeira interpretação, uma questão que considero fundamental: por que, independentemente de sua procedência, os vestibulandos optam preferencialmente pelo arranjo de TIPO 1-A?

Como foi dito, os estágios remoto/intermediário/presente, que caracterizam o arranjo temporal do texto de TIPO 1-A, são situados no tempo por meio do que chamei “expressões de tempo”. No entanto, ora aparecem como situados em relação a uma data mais ou menos precisa, vinda da educação escolar – por empréstimo dos dados fornecidos na própria prova, ou seja, a coletânea e a instrução, ou por informações acumuladas em função da frequência à escola –, ora como temporalidades em que as referências temporais são apenas aproximativas. Nesse caso, provêm de referências mistas, baseadas em simplificações da educação formal – ligadas a um determinado modo de transmissão do saber – ou em fontes da educação não-escolar, não-formal ou informal (cf. AFONSO, 2001). Posicionamentos discursivos associados à tradição letrada e à tradição oral parecem, portanto, manifestar-se, articulados, nos textos dos vestibulandos. Um dos textos mostra, com clareza, esse tipo de encontro: a uma temporalidade que é parâmetro para a tradição escolar, referida como “Antiguidade Clássica”, fornecida na instrução da prova, o vestibulando faz corresponder uma outra, bastante indefinida e de procedência não-escolar, embora mesclada a ela “há milhares de anos” e “antes da Antiguidade Clássica”.

Esse tipo de escansão do tempo fornece indícios de um modo de transmissão de saber escolar por meio do qual o escrevente parece pretender lançar âncora à terra firme da educação formal. Para esse fim, recorre, contudo, à memória de uma tradição cuja natureza, marcadamente oral, registra a adesão do escrevente a uma outra temporalidade e, com ela, a adesão, ainda que transitória, a uma identidade.

Funcionamento semelhante se observa quando afirmações de caráter universalizante, que recorrem ao apagamento do tempo como forma de conduzir o raciocínio lógico, são substituídas por interpretações menos afeitas à causalidade lógica e mais ligadas a um determinado tipo de tradição. Nessas circunstâncias, a introdução de marcos temporais funciona não exatamente como restabelecimento de uma datação, mas, sobretudo, como reinstalação de uma temporalidade ancestral. Determinado fato do mundo – no caso em

questão, “a amizade” – se exemplifica no contexto de um já-dito não datado, numa palavra, como trabalho no interior de uma memória discursiva⁶.

No que se refere à segunda interpretação, relacionada com a influência da variável “curso preparatório para o vestibular” na escolha do arranjo temporal do texto entre alunos provenientes, indiferentemente, de ensino público ou particular, a questão que se coloca é: de que modo os cursos preparatórios para o vestibular influenciam na escolha de arranjos temporais, em particular, no caso do tema em questão, na escolha do arranjo temporal de TIPO 2 como o segundo mais frequente?

Para respondê-la, convém retomar, sinteticamente, as características gerais do arranjo temporal do TIPO 2. Esse arranjo se caracteriza pelos traços de resposta às instruções da prova e de trabalho de seleção de argumentos da coletânea, bem como pela presença de um caráter definitório, caracterizado pelo frequente uso do verbo “ser”, o que dá um caráter atemporal ao desenvolvimento do tema. Primeiramente, na escolha dos argumentos baseada na coletânea, embute-se a réplica implícita ao enunciado da prova como um todo – aí incluída a própria coletânea e a Instrução fornecida pela prova. Por sua vez, o caráter definitório desse arranjo textual está de acordo com a recusa das expressões de tempo, já que, com o uso do verbo “ser”, em geral no presente do indicativo, esse caráter definitório resulta num efeito de atemporalidade. Resulta desse efeito a ausência, no TIPO 2, das expressões de tempo que aparecem, ao contrário, nos casos do TIPO 1.

Um aspecto importante, ligado à réplica implícita à coletânea, é o de que o tratamento histórico do tema da “amizade” é pouco treinado nas escolas e cursos preparatórios para o vestibular. Quando esse tipo de dificuldade se apresenta para o aluno, a busca de soluções por meio da exploração da coletânea é um artifício protetor e pode, perfeitamente, ser utilizada, também, como uma dica – um macete? – na preparação do aluno para a redação do vestibular.

Ligado a soluções de impasses dessa natureza, outro recurso é o já mencionado caráter definitório, em alguma medida presente na maioria dos textos investigados. Destaca-se, ainda, a respeito desse caráter definitório, a contraposição do aspecto generalizante da definição ao aspecto pessoal, marcado pela experiência vivida – por experiência direta ou, mais provavelmente, por experiência obtida por meio de relato.

No arranjo temporal do TIPO 2, a ancoragem do tempo linguístico à dimensão pragmático-enunciativa é caracterizada por um aspecto formal – a estrutura da definição – e por um aspecto temático – o da experiência vivida. Embora a definição tenha um caráter generalizante e impessoal, ao sobrepor-se a ela, o tema da

6 - A memória discursiva restabelece os implícitos necessários para a leitura de um texto e, nesse sentido, é a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p.52).

experiência da amizade vivida particulariza-se em duas direções: o da experiência pessoal direta ou o da experiência adquirida por meio de acesso a relatos. Sendo assumida como pessoal e tomando as cores de uma temporalidade subjetivada – dimensão histórico-discursiva –, tal experiência é, primordialmente, aquilo que do tema “amizade” foi guardado na memória coletiva relatada informalmente, aproximando-se, portanto, de uma temporalidade socialmente partilhada. Nesse sentido, o arranjo temporal do TIPO 2 – desprovido de expressões de tempo organizadoras da estruturação argumentativa do texto – exemplifica um dos modos de o tempo linguístico, em sua dimensão pragmático-enunciativa, registrar uma temporalidade, dimensão histórico-discursiva do tempo.

A construção de uma temporalidade subjetivada ao lado de uma temporalidade socialmente partilhada transmitida via educação informal – ou seja, a escolha do arranjo temporal do TIPO 2 – caracteriza o grupo de candidatos provenientes de escolas públicas. Mas o ponto mais intrigante é o fato de que a frequência a cursos preparatórios leve esse grupo e também o grupo proveniente de ensino particular a incrementarem esse mesmo uso.

Feita a síntese, como responder à questão sobre o modo pelo qual os cursos preparatórios para o vestibular influenciam na escolha de arranjos temporais, em particular, no caso do tema em questão, na escolha do arranjo temporal de TIPO 2 como o segundo mais frequente?

Como se sabe, preparar para o vestibular pode corresponder não a formar o aluno, mas a lhe dar os instrumentos práticos para atingir o objetivo da aprovação num exame, êxito de alto interesse – econômico, inclusive – para os cursos preparatórios. De um ponto de vista prático, portanto, preparar o aluno para explorar a coletânea, mais do que lê-la criticamente, pode corresponder a prepará-lo para utilizá-la como suplência na falta de treinamento suficiente para abordar determinados temas. Associada a essa estratégia, também a opção por tratar o tema segundo o recurso à definição pode ser um daqueles instrumentos práticos. Permite que o escrevente faça todo tipo de associação – a comparação e a metáfora são muito frequentes – como modo de solucionar dificuldades imprevistas no desenvolvimento do tema. Em geral muito usado em redações de vestibular, esse recurso foi dos mais frequentes na abordagem do tema da “amizade”, também, muito provavelmente, como forma de suprir a falta de preparação para um tratamento histórico desse tema e/ou a falta de preparação para dialogar criticamente com os textos da coletânea. Daí o recurso à paráfrase, procedimento por meio do qual os escreventes visam a convencer o avaliador da suposta leitura crítica da coletânea e do diálogo efetivo com ela.

Finalmente, de um ponto de vista analítico, pode-se dizer que o pragmatismo dos cursos preparatórios deixa expostos, de forma privilegiada, vários aspectos do hibridismo que aparece nos textos. A começar pelo modo de transmissão dos saberes, sempre caracterizado por estratégias adaptadas à facilitação e rápida apreensão dos conteúdos. O acesso ao resumo de obras literárias, por vezes relatados oralmente, e a automatização de enunciados supostamente críticos são, por exemplo, recursos que saltam dos modos de transmissão oral para o modo de transmissão escrita. Nos “modos de intercâmbio” de saber, como prefiro nomeá-los, há o aspecto particular dos modos de recepção por parte do aluno. A recepção é orientada não só pelos saberes da educação formal, mas também por aqueles da educação não-formal e, sobretudo, informal, levando a um produto caracterizado pelo hibridismo. Desse modo, embora absolutamente legítimos, tais saberes nem sempre contemplam a expectativa de chegada cobrada pelo vestibular e fixada com base no ideal de escrita que – é bem verdade – está também no ponto de partida da educação escolar, embora nem sempre nos seus modos de transmissão.

Abstract

In this article, which deals with texts produced in the evaluative situation of the exam for entering to the university, we investigate: a) how these texts are organized from the view of their time arrangements; and b) how the school practices participate of the options by certain types of organization of the temporalities.

Key words: Temporality; Heterogeneity; Schoolar practice; Writing.

Referências

AFONSO, A.J. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, O. de M.; PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (Org.) **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 29-39.

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

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik

“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**, New York: Academic Press, 1976 (original russo de 1926).

BENSA, A. Images et usages du temps. **Terrain**, Paris, v. 29, sept 1997. p. 5-18.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989.

CANUT, C. **Le spectre identitaire**: entre langue et pouvoir au Mali. Limoges: Lambert-Lucas, 2008.

CORRÊA, M.L.G. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Niterói, v. 25, 2008. p. 75-93.

GANDON, T.R. D’A. Entre memória e história: tempos múltiplos de um discurso a muitas vozes. **Projeto História**, São Paulo, v. 22, 2001. p.139-155.

GOODY, J. **Entre l’oralité et l’écriture**. Paris: PUF, 1993.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LABORDE-MILAA, I. Le passé simple dans des rapports de stage: tentatives d’explication. **Le français aujourd’hui**, Paris, v. 139, 2002. p. 97-106.

MAINGUENEAU, D. **L’analyse du discours**: introduction aux lectures de l’archive. Paris: Hachette, 1991.

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: Editora da Unicamp, 1990. p. 163-252.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

ANEXO

FUVEST 2007 - Prova de Língua Portuguesa

REDAÇÃO

Em primeiro lugar (...), pode-se realmente “viver a vida” sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos? Que haverá de mais doce que poder falar a alguém como falarias a ti mesmo? De que nos valeria a felicidade se não tivéssemos quem com ela se alegrasse tanto quanto nós próprios? Bem difícil te seria suportar adversidades sem um companheiro que as sofresse mais ainda.

(...)

Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo de sol: os deuses imortais nada nos deram de melhor: nem de mais agradável.

Cícero, Da amizade

Aprecio no mais alto grau a resposta daquele jovem soldado, a quem Ciro perguntava quanto queria pelo cavalo com o qual acabara de ganhar uma corrida, e se o trocava por um reino: “Seguramente não, senhor, e no entanto eu o daria de bom grado se com isso obtivesse a amizade de um homem que eu considerasse digno de ser meu amigo”. E estava certo ao dizer se, pois se encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas. Nesse caso é preciso que tudo seja límpido e ofereça completa segurança.

Montaigne, ‘Da amizade’ (adaptado)

Amigo é coisa pra se guardar
Debaixo de sete chaves,
Dentro do coração...
Assim falava a canção
Que na América ouvi...
Mas quem cantava chorou,
Ao ver seu amigo partir...
Mas quem ficou,
No pensamento voou,
Com seu canto que o outro lembrou.
(...)

Fernando Brant
Milton Nascimento
“Canção da América”.

(...)
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que está lhe é superior
(...)

Caetano Veloso
“Língua”

Considere os textos e a instrução abaixo:

INSTRUÇÃO: A amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas de todas as épocas. Os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antigüidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as idéias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto.

