

**SCRIPTA**

## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

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

### EDITORA PUC MINAS

Comissão Editorial:	Ângela Vaz Leão (PUC Minas); Graça Paulino (UFMG); José Newton Garcia de Araújo (PUC Minas); Maria Zilda Cury (UFMG); Oswaldo Bueno Amorim Filho (PUC Minas)
Conselho Editorial:	Antônio Cota Marçal (PUC Minas); Benjamin Abdala Jr. (USP); Carlos Reis (Univ. de Coimbra); Didima Olave Farias (Univ. del Bío-Bío – Chile); Evando Mirra de Paula e Silva (UFMG); Gonçalo Byrne (Lisboa); José Salomão Amorim (UnB); José Viriato Coelho Vargas (UFPR); Kabengele Munanga (USP); Leonardo Barci Castriota (UFMG); Philippe Remy Bernard Devloo (Unicamp); Regina Leite Garcia (UFF); Rita Chaves (USP); Sylvio Bandeira de Mello (UFBA)
Coordenação Editorial:	Cláudia Teles de Menezes Teixeira
Assistente Editorial:	Maria Cristina Araújo Rabelo
Revisão/preparação dos originais:	Celso Fraga da Fonseca; Jane Quintiliano Guimarães Silva; Juliana Alves Assis; Maria Angela Paulino Teixeira Lopes
Tradução e revisão de resumos em língua estrangeira:	Celso Fraga da Fonseca; João Lucas Gontijo Fraga
Capa e diagramação:	Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros

CESPUC – CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS • Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 101 • 30535-610  
Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • Fax: (31) 3319-4904 • E-mail: [cespuc@pucminas.br](mailto:cespuc@pucminas.br)

EDITORA PUC MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom Lúcio Antunes, 180,  
Coração Eucarístico • 30535-490 • Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil • Tel.: (31) 3319-9904  
Fax: (31) 3319-9907 • E-mail: [editora@pucminas.br](mailto:editora@pucminas.br) Tiragem: 250 exemplares.

# SCRIPTA

## LINGUÍSTICA E FILOGIA

Revista do Programa de  
Pós-graduação em Letras  
e do Cespuc

Organizada por

Jane Quintiliano Guimarães Silva

Juliana Alves Assis

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes



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

**Comissão de publicações:**

Presidente: Ângela Vaz Leão

Editora geral da revista **Scripta**: Terezinha Taborda Moreira

Editora da revista **Scripta** de Linguística e Filologia: Juliana Alves Assis

Secretárias: Ivete Lara Camargos Walty

Ev' Angela Batista Rodrigues de Barros

Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

**Conselho Editorial:**

Antoine Auchlin (Université de Genève)

Ataliba Teixeira de Castilho (USP)

Benjamin Abdala Jr. (USP)

Carlos Alberto Faraco (UFSC)

Cleonice Berardinelli (UFRJ)

Eneida do Rego Monteiro Bonfim (PUC Rio)

Evanildo Bechara (UERJ)

Francisco Noa (Universidade Eduardo Mondlane –

Maputo, Moçambique)

Helena Carvalhão Buescu (Universidade de Lisboa)

Ingedore Koch (Unicamp)

Inocência Mata (Universidade de Lisboa)

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève)

José Luiz Fiorin (USP)

Laura Cavalcante Padilha (UFF)

Luiz Carlos Travaglia (UFU)

Marco Antônio de Oliveira (PUC Minas)

Margarida Basílio (UFRJ)

Maria Antonieta Pereira (UFMG)

Maria Helena de Moura Neves (Unesp)

Maria Luiza Ramos (UFMG)

Maria Theresa Abelha Alves (UFRJ)

Mary A. Kato (Unicamp)

Mia Couto (escritor moçambicano)

Regina Zilberman (UFSC)

Renata Soares Junqueira (Unesp)

Rosa Virgínia de Mattos e Silva (UFBA)

Silvana Maria Pessôa de Oliveira (UFMG)

Solange Ribeiro de Oliveira (UFMG)

Wander Melo Miranda (UFMG)

Indexadores: Latindex, Ulrichs, Clase, MLA, LLBA, Icap

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

S434

Scripta – v. 1, n. 1, 1997 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2015.

ISSN 1516-4039

Semestral

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

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em

Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros.

CDU: 82.03(05)

# Sumário

## **Apresentação**

Diálogos, interfaces e desafios em estudos sobre a linguagem em ação

*Jane Quintiliano Guimarães Silva, Juliana Alves Assis e*

*Maria Angela Paulino Teixeira Lopes* ..... 11

## **Dossiê Interação, formação e ação profissional**

Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho

*Paula Baracat De Grande e Angela Kleiman* ..... 29

L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante

*Ecaterina Bulea Bronckart* ..... 57

Ressignificando o conceito de alfabetização: uma contribuição para o ensino da língua materna na contemporaneidade

*Maria de Fátima Ramos de Andrade e Ana Sílvia Moço Aparício* ..... 75

A ação mediada na perspectiva do interacionismo histórico-cultural como perspectiva didática no ensino da língua

*Renata Santos de Morales, Noeli Reck Maggi e Rebeca Martinez Américo* ..... 105

Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno

*Fernanda de Castro Modl* ..... 117

Ensino da língua portuguesa no ensino médio a partir da pedagogia de projetos

*Sinval Martins de Sousa Filho e Maria de Fátima Furtado Baú* ..... 151

Representações da ação profissional docente: (des)construções via processos de interação linguageiros na trajetória da formação

*Vanessa Bianchi Gatto e Marcia Cristina Corrêa* ..... 173

Representações, valores e crenças em discursos de professores da educação básica e implicações na (form)ação docente <i>Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros</i> .....	201
O interacionismo social de Vigotski e o constructo de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas <i>Ana Lucia Cheloti Prochnow, Ana Nelcinda Garcia Vieira e Maria Tereza Nunes Marchesan</i> .....	229
Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? <i>Anderson Carnin e Ana Maria de Mattos Guimarães</i> .....	241
Contribuição da interação social no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o desempenho de alunos de um curso a distância de formação continuada de professores <i>Jany Baena Fernandez e Dulce Márcia Cruz</i> .....	263
Os benefícios interacionais do uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia <i>Mônika Miranda de Oliveira</i> .....	285
Diante das limitações linguísticas de um paciente afásico: a interlocutora-terapeuta como conarradora <i>Livia Miranda Oliveira e Layanne Ferreira dos Santos Carmo</i> .....	307
Considerações sobre a revisão profissional de textos acadêmico-científicos <i>Renata Marques Gomide e Sérgio Roberto Gomide Filho</i> .....	337
Para além da normalização: aspectos discursivos das normas de padronização <i>Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues</i> .....	357
Da interlocução à construção do <i>ethos</i> : a interação profissional entre autor e revisor de texto <i>Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista</i> .....	369
Dialogicidade formal como possibilidade para a liberdade da palavra em práticas de justiça <i>Ana Beatriz Ferreira Dias e Valdemir Miotello</i> .....	387

“Já era uma perseguição velada”: narrativas de discriminação homofóbica no contexto militar em perspectiva interacionista  
*Flávia Huber Costa e Liana de Andrade Biar* ..... 409

Hedonismo e consumo: o papel do especialista da área do vinho como mediador de experiências  
*Carla Teixeira* ..... 437

### **Entrevista**

Sobre o ensino de línguas na interface com as tecnologias contemporâneas: entrevista com Júlio Araújo  
*Francisco Vieira da Silva e Ananias Agostinho da Silva*..... 469

### **Resenha**

O texto na sala de aula: uma ponte entre o passado e o presente  
*Janáina Zaidan Bicalho Fonseca* ..... 481



**Apresentação**



# Diálogos, interfaces e desafios em estudos sobre a linguagem em ação

Jane Quintiliano Guimarães Silva

Juliana Alves Assis

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Interação social, linguagem na interação, dialogicidade da linguagem e alteridade são temas que integram a linha de discussão dos trabalhos que compõem este número da revista *Scripta*. Como sabemos, trata-se de temas que vêm se revelando fecundos para os estudos contemporâneos da linguagem, a partir, sobretudo, das contribuições do Círculo de Bakhtin, as quais, é inegável, provocaram um redimensionamento, em termos paradigmáticos, na forma de investigar o funcionamento da linguagem, os fenômenos que o abarcam, ao se levarem em conta a historicidade, o sujeito, o social, questões, até então, distantes dos modelos dos estudos linguísticos e literários. Assumindo como tese a natureza dialógica da linguagem como fator constitutivo de seu funcionamento, o Círculo de Bakhtin cria um novo objeto teórico para a ciência da linguagem, cujas influências são notadamente reconhecidas nos estudos linguísticos e literários, e nas Ciências Humanas em geral (BRAIT, 2006).

No núcleo conceitual dessa perspectiva, a língua é percebida como um objeto vivo, cuja realidade e/ou substância fundamental é a interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações, como postula Volochínov (1990, p. 123). Nessa formulação, em que se deixa entrever a crítica à linguística que se funda na noção de um sistema de regras ou código, refletem-se as bases de um projeto para a teoria dialógica da linguagem ou da enunciação: a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção (*ibidem*, p. 124); a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (*ibidem*, p. 112); toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. [...] não passa de um elo da cadeia dos atos de fala (*idem*, p. 98).

Nessa rede conceitual, outro ponto importante para a discussão das temáticas em pauta, no quadro da problemática dialógica ou interacionista, diz respeito à apreensão do discurso do outro. A atenção à palavra do outro, à recepção da palavra do outro, à compreensão responsiva, analisa Bakhtin (2003), é um processo

dialógico que envolve uma confrontação entre as palavras alheias e as palavras já apropriadas pelo sujeito, essas últimas, num dado momento, foram do outro. As palavras alheias são não neutras, vazias de valoração. Elas estão carregadas de muitas vozes que representam valores sociais, orientações ideológicas. É nesse sentido que Bakhtin afirma que o sujeito não é um ser adâmico, um sujeito dotado de uma só voz social. Por esse raciocínio é que Bakhtin diz que a consciência do sujeito é povoada de muitas vozes sociais, em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias. Desse ponto de vista, assume-se a interação verbal, dentre as interações sociais, como fundadora e mediadora da construção da consciência do sujeito. A mediação pelo outro e pelo signo caracterizam a atividade mental.

Ainda a respeito dessa questão, temos um argumento defendido por Volochinov (1990): a situação social e os signos engendrados na interação verbal incidem sobre o processo da formação da consciência individual, como organizadores da atividade mental. Sobre essa reflexão, Faraco (2003, p. 81), em seu livro sobre as ideias do Círculo de Bakhtin, comenta que a dinâmica do mundo interior é em essência sociossemiótica (sem signos não há consciência) e, por isso mesmo, heterogênea, na medida em que a realidade linguístico-social é heterogênea. E sua dinâmica interior decorre da dialogização dessa heterogeneidade.

Para finalizar, retomamos que, nessa linha de discussão, em que se traz para centralidade dos estudos a questão da interação verbal, concebida como um fenômeno complexo por envolver múltiplos fatores em intrincadas relações, o corpo de conceitos e noções proposto pelo Círculo de Bakhtin tem permitido novas possibilidades teóricas e metodológicas para o aprofundamento da compreensão desse objeto e também novos desafios para as nossas certezas.

Nessa linha, importa igualmente destacar que a interação é hoje um objeto de estudo de diversas disciplinas e/ou correntes teóricas que convergem para a chamada abordagem interacionista, no bojo da qual se situam o interacionismo simbólico, a etnografia da comunicação, a etnometodologia, correntes teórico-metodológicas dos campos da Sociologia e da Antropologia que ampliam o nosso olhar para perscrutar as nuances desse fenômeno.

Esse é o desafio que os artigos aqui reunidos nos apresentam, construindo pontes entre as diversas teorias que tomam como objeto a interação e a linguagem na interação, elegendo, para isso, como cenário investigativo, a formação e a atuação profissional.

Perseguindo esse propósito, os seis primeiros artigos que abrem este número da revista apresentam resultados de análises e pesquisas, experiências didáticas

ou propostas de ensino em língua portuguesa ou em língua estrangeira; discutem temas, conceitos e questões do campo da linguagem, apoiados na perspectiva da interação humana, à luz de estudos de natureza discursiva e sócio-histórica.

Assim, no primeiro artigo, sob viés etnográfico que pressupõe que a identidade profissional é construída na interação, com base na mobilização de recursos discursivos agenciados nas situações interativas, Paula Bacarat De Grande e Angela Kleiman apresentam uma análise contrastiva a partir de duas experiências formadoras com professoras de séries iniciais na Educação Básica. Os dois eventos formativos – um promovido por instância oficial, dentro de limites institucionalmente impostos e sob a coordenação de uma profissional responsável por avaliar “as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola” e organizar “as ações de formação continuada”, e outro, mobilizado pelas próprias docentes para discutir ações coletivas de interesse das escolas envolvidas – são postos em confronto pelas autoras de modo que os leitores percebam os efeitos de práticas de letramento reguladas segundo condições sócio-históricas determinadas. Essas práticas são analisadas a partir de uma perspectiva dialógica e sociointeracional – a Análise da Conversa, a Sociolinguística Interacional e a Microanálise Etnográfica da Interação –, cujos instrumentos analíticos mostram a relevância de se examinarem as construções interacionais em curso e as relações estabelecidas entre lugares e papéis interlocutivos, de modo a flagrar seus efeitos sobre a capacidade de agência do profissional docente frente a ações formativas.

Como pôr em prática os princípios de um ensino de língua integrado que promova a articulação entre gramática e texto, como orientam documentos prescritivos oficiais? O que é possível ensinar, tendo em vista manuais didáticos disponíveis para o ensino e a aprendizagem de línguas? As propostas de atividades contemplam um ensino que leve em conta o funcionamento da linguagem? Essas são algumas das questões discutidas por Ecaterina Bulea Bronckart, em seu artigo, cuja proposta objetiva, à luz de estudos de perspectiva sociointeracionista, examinar, no contexto da Suíça francófona, os efeitos de documentos oficiais prescritivos e manuais didáticos de língua francesa, para o ciclo 2 do primário (alunos de 8 a 12 anos), sobre a reconfiguração didática e a formação docente. Na primeira parte do artigo, a autora apresenta uma síntese dos avanços promovidos, no campo dos estudos da linguagem e da didática de língua francesa, por pesquisas de linguistas e estudiosos cujo foco se volta para a promoção de práticas de ensino que levassem os estudantes ao domínio prático da língua, isto é, que objetivassem o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos alunos, tornando-os aptos a compreender e a produzir textos em uso na sociedade. Pela

exposição, é possível reconhecer que os documentos sinalizam para uma didática de línguas que considere a heterogeneidade e o plurilinguismo, o desenvolvimento das mídias e da informática, bem como as transformações experimentadas pela escola devido à introdução de novos saberes e novos parâmetros de avaliação. Na segunda parte, Bulea passa a examinar exemplos ilustrativos de atividades propostas por manuais adotados em escolas suíças francófonas, de modo a evidenciar a distância existente entre as prescrições e os meios de que dispõem os professores, o que leva a repensar necessidades no campo da formação docente. As atividades examinadas, ainda que utilizem gêneros diversos para a aprendizagem do francês, em práticas de compreensão e produção de textos, não exploram potencialidades linguísticas que constroem os textos, nem relacionam os tópicos gramaticais estudados na unidade à seção “gramática”. As interações entre o aparato linguístico que constrói o texto e as dimensões semânticas e pragmáticas não são claramente explicitadas, provocando, muitas vezes, um esgotamento do investimento analítico em um texto somente, sem abrir espaço para um diálogo intertextual ou um confronto entre gêneros, segundo critérios linguística e didaticamente sustentados, tarefa a que se dispõe a autora na terceira parte de seu artigo.

Com a preocupação de abrir os horizontes da escola, Maria de Fátima Ramos de Andrade e Ana Sílvia Moço Aparício, em seu texto, discutem a importância de refletir sobre diferentes sistemas semióticos no contexto contemporâneo, com vistas a ampliar o conceito de alfabetização. Convocando especialistas do campo da linguagem e da formação, especialmente os de Pedagogia e Letras, a repensar o papel da escola como formadora de leitores e produtores de textos e como instância ativa na busca de diálogo com as linguagens que circulam nas (e pelas) tecnologias, as autoras apontam para a necessidade de um trabalho voltado para a “alfabetização semiótica”, em que se consideram não só as palavras, mas também as imagens, os sons, as diferentes linguagens. Para demonstrar os efeitos da cultura da escrita sobre as mentalidades e os modos de viver socialmente, as pesquisadoras empreendem um percurso histórico, elegendo aspectos relevantes da história da escrita, procurando destacar os diferentes sistemas de representação construídos pelo homem, desde a pré-história, em sua ânsia para registrar, informar, interagir. No artigo, são examinados os estudos que se voltaram para a reflexão sobre a hegemonia da escrita no processo civilizatório, a cultura de massa, a era tipográfica, a era tecnológica, seus meios e suportes na contemporaneidade. O conceito de “alfabetização semiótica” proposto no trabalho considera a escrita em expansão, de modo a compreender o mundo como linguagem, isto é, “um grande texto”.

No quarto artigo, Renata Santos de Morales, Noeli Reck Maggi e Rebeca Martínez Américo apresentam ao leitor uma experiência com ensino de língua espanhola, sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, com foco no princípio da mediação proposto por Vigotsky, a partir de uma concepção de currículo como agregador “de teorias, princípios e conceitos, temas transversais e experiências teórico-práticas”. Considerando que o desenvolvimento do sujeito, incluindo a sua aprendizagem, ocorre de modo intimamente relacionado à apropriação da sua cultura, as autoras apresentam proposta didática em que os estudantes, ao realizar atividades que não consistiram apenas em exercícios estruturais, vivenciaram uma experiência transversal de construção de conhecimentos, que incluiu a leitura de um texto, a exibição de um vídeo e a sistematização de usos de tópicos linguísticos de língua espanhola. A ação mediada permitiu aos participantes, pela mobilização de sistemas semióticos diferenciados, interagir com novos saberes e ter acesso ao campo das significações com o uso da linguagem.

Também sob perspectiva etnográfica, valendo-se dos postulados da Sociolinguística Interacional e do Círculo de Bakhtin, o trabalho de pesquisa desenvolvido por Fernanda de Castro Modl tem como objeto de investigação cenas de interação didática de dois grupos (um alemão e um brasileiro) de uma mesma etapa de escolarização. Os resultados da pesquisa, discutidos pela autora, permitem observar como o uso da palavra em sala de aula e o modo como professor e alunos se posicionam como falantes e ouvintes no cotidiano escolar estão submetidos a convenções culturais, tanto em termos de uma cultura escolar ocidental, quanto de uma cultura escolar local. De uma densa análise de um *corpus* constituído de filmagem em vídeo de um conjunto de cenas de interação dos dois grupos observados, esse estudo extrai conclusões de que o uso da palavra nas aulas observadas revela traços culturais do modo como sociedades representam a própria instituição escola e projetam os papéis comunicativos e sociais de aluno e professor, deixando entrever que a sala de aula é um espaço discursivo regido por regras e normas de interação bem específicas. Explica a autora que, enquanto no contexto das práticas de sala de aula do grupo alemão, os jogos de interação e interlocução, construídos entre professor e alunos, orientam-se por um conjunto de regras conversacionais e disciplinares rígidas e explícitas que projeta os usos da palavra relativamente à sua posse e à sua distribuição na dinâmica da aula, sempre controlada pela professora, no contexto das práticas de sala de aula do grupo brasileiro, os jogos de interação e interlocução entre professora e alunos se pautam por uma dinâmica interacional caracteristicamente distinta no que respeita ao controle da posse da palavra e de sua distribuição. Um ponto que

distingue os dois grupos, segundo a pesquisadora, é que, no cenário brasileiro, paralelamente à fala da professora, ocorrem microinterações entre os alunos no curso da aula, o que requer da professora um trabalho de constantes negociações com os alunos para envolvê-los na atividade pedagógica em pauta, realinhando os papéis comunicativos e a distribuição da palavra.

Como desenvolver práticas didáticas com leitura, escrita, fala e escuta que sejam significativas para estudantes de Ensino Médio e que efetivamente levem ao desenvolvimento de capacidades leitoras e de produção textual oral e escrita? Esse desafio foi proposto por Sinval Martins de Sousa Filho e Maria de Fátima Furtado Baú e sintetizado no sexto artigo deste volume, o qual evidencia a relevância da Pedagogia de Projetos para possibilitar um trabalho que torne o estudante sujeito do processo de ensino-aprendizagem. O *Projeto Minha Autoria* foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da região Oeste de Goiânia, e implicou a utilização de procedimentos metodológicos de concepção interacional e discursiva que permitissem dar a voz aos alunos participantes do projeto: entrevista semiestruturada, questionário com questões abertas, diário de campo produzido por alunos e professora e contos produzidos pelos alunos para uma coletânea de contos organizada e elaborada pelos alunos. Sob uma perspectiva dialógica de língua, linguagem e trabalho com textos, as análises demonstram que é possível desenvolver o protagonismo e a autonomia dos alunos a partir de uma proposta de ensino de língua construída por meio de atividades interativas, coletivas e negociadas pelos participantes.

Em um segundo conjunto de cinco textos, são focalizadas questões ligadas à formação, à atuação e ao trabalho docente, em uma linha de discussão que contempla, como objeto de estudo, as representações sociais (des)construídas por sujeitos do campo da docência. Os artigos, embora se pautem por percursos de investigação distintos, abrangendo *corpus* de análise, pressupostos e enquadramentos teórico-metodológicos específicos, inscrevem-se em um viés transversal, assegurado pela concepção de que os discursos, atualizados em textos orais e/ou escritos, são atravessados de sentidos e carregados de vozes que impactam os modos de dizer, de crer e agir do sujeito. Os resultados de pesquisa apresentados pelos artigos em tela traduzem a complexidade do fenômeno em estudo, oferecendo aos leitores diferentes perspectivas para abordá-lo.

Abrindo a linha de reflexão, encontram-se os resultados de uma investigação, empreendida em um curso de Letras acerca de representações sobre o trabalho docente, apresentados no artigo de Vanessa Bianchi Gatto e Marcia Cristina Corrêa. Voltando-se para os discursos produzidos por um estudante de Letras, em

etapas de sua formação (primeiro, terceiro, quinto, sétimo e oitavo semestres), as autoras objetivam examinar a influência das experiências concretas vividas pelo licenciando, em suas interações mediadas pela linguagem, na construção e no desenvolvimento de representações sobre o trabalho do professor de língua e literaturas. Para examinar as entrevistas feitas em cada etapa da graduação, o estudo recorre a uma metodologia de análise de feição interpretativista, buscada em aportes teóricos de base habermasiana, como os mundos representados, e do Interacionismo sociodiscursivo, sob influência vigotskiana, além de valer-se também de contribuições das ciências do trabalho. Nesse quadro teórico, as autoras alinham-se à tese de que o desenvolvimento dos indivíduos se constrói socialmente, em ambientes constituídos e organizados por diferentes pré-construídos, pela mediação da atividade linguageira responsável pelos processos de apropriação e transformação desses pré-constructos. Focalizando especialmente o nível de responsabilização enunciativa da arquitetura textual bronckartiana, a análise empreendida pelas pesquisadoras salienta a heterogeneidade do discurso do estudante participante, sobretudo em momentos em que se percebe a interação da voz do locutor com outras vozes, inclusive com a do sujeito empírico em situações de práticas de estágio, o que salienta a interferência de outros discursos na (des) construção de representações sobre a docência, ao longo do processo de formação profissional. O estudo permite demonstrar que, embora as vozes emergentes de sistemas externos – mídia, universidade, entre outros – influenciem, de modo “sufocante”, as representações sobre a ação e a identidade do profissional docente, pela força do senso comum, os discursos do universitário de Letras permitem divisar o papel ativo do sujeito na transformação de concepções cristalizadas, o que assinala o protagonismo do licenciando na (re)construção do perfil identitário do profissional da docência.

Também na esteira de estudos voltados para a força das crenças sobre a docência, Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros apresenta, em seu artigo, uma análise de representações emergentes em discursos de docentes de língua portuguesa participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência / CAPES). Entre outros objetivos, esse programa pretende ampliar a interlocução entre a academia e a educação básica, por meio de atividades que propiciam a reflexão, o estudo, a discussão, além do desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. As ações do grupo investigado, formado por licenciandos e professores coordenadores da universidade em que atuam a pesquisadora e professores-supervisores dos licenciandos, na esfera escolar, acontecem de modo integrado e implicam a idealização, o planejamento e a execução de projetos de intervenção,

além da reflexão sobre os problemas enfrentados no cotidiano e as possíveis estratégias que possibilitam superá-los. Valendo-se do arcabouço teórico fornecido pelos estudos sobre *ethos* e sobre representações sociais (RS), vistas como sistemas de valores, opiniões, crenças, emergentes de discursos produzidos socialmente, a pesquisadora examina um *corpus* composto de questionários respondidos por cinco professores de Língua Portuguesa, além de excertos de depoimentos de licenciandos. A pesquisa empreendida apontou para um percurso multifacetado de constituição de um *ethos* docente construído a partir de representações que emergem, ora de discursos acadêmico-científicos, ora do senso comum, compartilhado entre grupos e comunidades. O estudo revelou ainda que, embora seja(m) construída(s) no campo de um pensamento coletivizado, em que crenças cristalizadas assumem um peso significativo sobre as representações dos docentes, a(s) identidade(s) de profissional docente é(são) constituída(s) em interações imbricadas por um movimento complexo de interpretações e sentimentos singulares, silenciados ou explicitados, que emergem de práticas sociais e pedagógicas cujas concepções foram erigidas histórica e culturalmente.

Ainda com a preocupação de compreender os efeitos das experiências sociais dos indivíduos, o artigo de Ana Lucia Cheloti Prochnow, Ana Nelcinda Garcia Vieira e Maria Tereza Nunes Marchesan apresenta reflexões que põem em interface fundamentos de base vigotskiana e o estudo de crenças, assinalando pontos comuns entre pesquisas desenvolvidas na esteira do Interacionismo de base sócio-histórica e pesquisas sobre os efeitos das crenças no ensino e aprendizagem de línguas. As autoras salientam a relevância de investigações sobre as crenças de professores de línguas, assumidas, como no artigo precedente, a partir de abordagem metodológica de perspectiva descendente, que focalizam as dimensões sócio-históricas em que ocorrem as interações no contexto de ensino e aprendizagem, cujos significados são construídos com base em experiências históricas e culturais. Oferecendo aos leitores um breve histórico das concepções que subsidiaram os estudos de crenças, as pesquisadoras buscam ressignificar o termo, relacionando seu exame aos pressupostos teóricos que estão na base do conceito vigotskiano de internalização, processo relevante de construção de crenças, tendo em vista que estas decorrem de transformações de práticas vividas socialmente.

Dando sequência às reflexões sobre ações formativas, Anderson Carnin e Ana Maria de Mattos Guimarães problematizam, em seu artigo, a noção de cooperação, na perspectiva de estudos de linha interacionista e sociodiscursiva, investindo em reflexões que buscam compreender novas relações de colaboração entre universidade e escola, visando a produzir novos espaços de interlocução

e produção de conhecimento sobre a formação, o trabalho docente e a pesquisa acadêmica. Baseada na metodologia de pesquisa-ação, em contextos educacionais, a pesquisa apresentada envolveu, além dos autores, seis professores da educação básica, seis bolsistas de iniciação científica, três mestrandas e três doutorandos, além de uma professora vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. No escopo de uma formação continuada, o grupo foi vivenciando uma (co)construção de uma “comunidade de indagação”, visando não apenas à exploração de conteúdos, mas à reflexão sobre as práticas. Nesse processo de formação continuada cooperativa, em um espaço de valorização de saberes acadêmicos e profissionais, o grupo empreendeu novas formas de elaboração de projetos didáticos de gênero (PDG) que possibilitam levar os alunos de nível fundamental a participarem/protagonizarem práticas sociais mediadas pela leitura e escrita.

Em diálogo com os princípios vigotskianos, focalizando a construção de novas competências e habilidades, por parte do professor e do aluno, para interagir em práticas mediadas por ferramentas das tecnologias digitais, Jany Baena Fernandez e Dulce Márcia Cruz analisam resultados de uma investigação sobre a interação em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). O objetivo norteador do estudo é verificar não só a participação e o desempenho, em termos quantitativos, de duas turmas de alunos na produção coletiva e colaborativa em fórum em ambiente virtual de um curso de formação continuada de professores, mas também a concepção de interação e de aprendizagem que permeiam os partícipes envolvidos nesse contexto de formação. Para alcançar esse propósito, a pesquisa opera com *corpora* constituídos de materiais escritos, coletados nos fóruns virtuais, em entrevista, realizada por *e-mail*, com os professores mediadores e em questionários aplicados aos alunos. Explicam as autoras que, no desenrolar do curso, verificou-se uma grande oscilação entre as turmas, no que respeita à nota alcançada pelos alunos em atividades do fórum comparativamente à frequência e à interação, por parte deles, nesse ambiente. Segundo as autoras, a nota e o desempenho do aluno nem sempre expressam uma relação, diretamente proporcional, com as interações realizadas. Constatam, ainda, as autoras que, a despeito desse quadro, a concepção de interação expressa pelos alunos e o trabalho de intervenção dos professores mediadores nos fóruns, na forma de *feedbacks*, visando à cooperação e à agregação de novos conhecimentos, remontam a uma prática pedagógica que lida com a diversidade existente nos grupos de professores. Destacam que essa diversidade, presente nas interações nos fóruns e na representação de interação,

contribuiu para a formação acadêmica dos alunos, sobretudo para a atuação deles em produções coletivas e colaborativas, envolvendo saberes de diferentes ordens que extrapolam os chamados conteúdos programáticos.

Os dois artigos a seguir apresentam resultados de pesquisas que investem em interações protagonizadas por sujeitos afásicos. Inscritas no campo dos estudos contemporâneos da linguagem, em interlocução com as ciências da saúde, as pesquisas enfatizam suas discussões teórico-conceituais e metodológicas no eixo da relação entre linguagem, cognição e interação social, assumindo-se como pressuposto que a linguagem não é apenas uma representação simbólica, uma estrutura, um sistema de códigos, um produto da capacidade intelectual, mas, fundamentalmente, uma atividade constitutiva do sujeito, do ponto de vista cognitivo e social.

Nessa linha de discussão, Mônica Miranda Oliveira, em seu artigo, examina as funções e as estratégias comunicativas do uso do discurso reportado por indivíduos com afasia em interações do cotidiano. A pesquisadora defende a posição de que a fala reportada, ao direcionar a atenção para as palavras e vozes de falantes ausentes, é um modo de enunciação por meio do qual se amplia a estrutura de participação (os participantes da cena interacional falantes, ouvintes e espectadores) para além dos participantes presentes. Dessa perspectiva, explorando um *corpus* constituído de textos orais, gerados em situações de conversa entre a pessoa afásica e a pesquisadora, gravadas em vídeo, a autora, na discussão dos resultados da pesquisa, enfatiza que a fala reportada, pelo fato de representar seletivamente as palavras de outro, atribui ao falante – no caso, a pessoa afásica – a posição de sinalizar suas avaliações da fala e do falante que está sendo reportado.

Ratificando a tese de que as narrativas são coconstruções discursivas entre narrador e interlocutor, Livia Miranda Oliveira e Layanne Ferreira dos Santos Carmo apresentam resultados de uma pesquisa sobre o processo de ações coordenadas entre terapeuta e paciente afásico em construção de narrativas orais. As pesquisadoras, explorando um *corpus* constituído de narrativas orais, gerado em sessões terapêuticas de fonoaudiologia, buscam analisar e demonstrar como as ações do terapeuta, enquanto interlocutor colaborativo, podem contribuir para a construção linguístico-textual e discursiva de narrativa elaboradas por pacientes afásicos. Segundo as autoras, a pesquisa em pauta tem apostado em metodologias e em práticas terapêuticas que buscam compreender o que pessoas com afasia conseguem fazer com a linguagem e por meio dela, em trocas interacionais, ao invés de privilegiar abordagens que incidem sobre os déficits apresentados pelos afásicos, isto é, aquilo que eles não conseguem fazer com e por meio da linguagem.

Explicam as pesquisadoras que, nesses últimos anos, vêm-se consolidando frentes de pesquisa, estimuladas pela presença da reflexão linguístico-discursiva no campo dos estudos das patologias linguístico-cognitivas, que têm redimensionado o foco de investigação e, igualmente, a ação do profissional de saúde: de um interesse centrado exclusivamente na patologia apresentada pela pessoa afásica tem-se voltado atenção para a produção do discurso do afásico, suas construções discursivas, os modos de nomear e significar as coisas do mundo, os papéis comunicativos assumidos nas dinâmicas interpessoais em contextos interacionais.

Dando continuidade às reflexões oferecidas aos leitores desta revista, os três artigos seguintes apresentam resultados de pesquisas que tematizam a prática de revisão de textos acadêmico-científicos. Privilegiando-se uma abordagem que concebe a linguagem como uma atividade dialógica, os estudos em tela problematizam questões de diferentes ordens; por exemplo, as que remetem à atuação do revisor, no que tange aos modos como esse profissional intervém nos textos, ao caráter estritamente técnico que perpassa os manuais de normalização e, ainda, as que focalizam a interlocução entre revisor e autor em trabalho de leitura e discussão do texto, antes de sua publicação.

No âmbito dessa problemática, o artigo proposto por Renata Marques Gomide e Sérgio Roberto Gomide Filho volta-se para interrogar sobre a abrangência da revisão e como se estabelece o diálogo entre o revisor e o autor. Com esse propósito, esses pesquisadores, em consonância com os estudos do Círculo de Bakhtin, advogando o pressuposto de que revisar um texto pressupõe uma interação dialógica entre revisor/texto/autor, sem perder de vista o perfil de leitor que o próprio texto suscita, examinam o trabalho de revisão de quatro revisores profissionais empreendido em um único texto, um artigo acadêmico, para o que foi utilizado o recurso “controlar alterações” no texto, disponibilizado pelo processador de texto Microsoft Word. Nessa empreitada, o estudo se volta para refletir sobre a atuação do revisor de textos acadêmico-científicos, levando-se em conta os aspectos mais amplos da prática acadêmica, que abarcam não somente os procedimentos que orientam as intervenções linguísticas dos revisores, como também as intervenções relativas à normalização e formatação dos textos, que incluem um amplo conjunto de fatores decisivos para o reconhecimento de um texto como um evento comunicativo cientificamente válido.

Na sequência, encontra-se o trabalho de Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, que, defendendo a tese de que a intervenção do revisor de textos vai além do sistema linguístico e das questões normativas, propõe refletir sobre as normas de padronização do texto acadêmico-científico, valendo-se de um

conjunto de instruções de duas editoras – uma de Minas Gerais e outra de São Paulo – e três manuais de normalização. Como objeto de análise, são eleitas as prescrições relativas ao uso de aspas e itálico, do discurso relatado e das marcas de pessoa. Problematicando o caráter técnico-formal dos manuais de normalização, a pesquisadora analisa as instruções dos documentos consultados à luz de categorias analíticas advindas de teorias do discurso e da enunciação, a fim de pôr em evidência como esses instrumentos deixam à sombra ou neutralizam as recomendações redacionais que contemplem a natureza discursivo-enunciativa da atividade escritural. Assevera a pesquisadora que nos manuais de normalização vigora o ideário prescritivo da língua. A concepção de revisão de texto presente nos documentos consultados e os procedimentos de análise e revisão se distanciam de uma concepção que enfatize o trabalho do autor com e sobre a língua, com e sobre os discursos no gênero discursivo em questão. Na esteira dessa problematização, a autora argumenta igualmente que, em se tratando de textos acadêmico-científicos, não se faz necessário que o revisor conheça o quadro teórico-conceitual no qual se ancora o autor do texto em revisão, mas importa que o revisor conheça o funcionamento do discurso em que o texto revisado será consumido, o que significa conhecer o funcionamento dos gêneros no interior de suas práticas.

Focalizando a relação entre autor e revisor, entendidos como enunciador e coenunciador respectivamente, em situação de leitura e de discussão sobre a escritura do texto, Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista, em seu artigo, examina como, na interação entre autor e revisor, se engendra o processo de coconstrução do *ethos* dos interactantes nos processamentos da intervenção textual. O estudo, partindo do princípio de que o *ethos* é construído na instância da atividade discursiva, no interior da qual atua um jogo de faces, organiza as suas formalizações teórico-conceituais à luz dos postulados da Análise do Discurso em interface com os da Sociolinguística Interacional. Para levar a efeito essa empreitada, a pesquisa, em termos metodológicos, conta com um *corpus* constituído de gravações em áudio de sessões de leitura e de discussão de duas obras distintas, realizadas pelos seus respectivos autores e revisores. Os resultados a que chega o estudo revelam que, nesse processo interlocutivo, instaura-se um trabalho colaborativo do processo autoral, em que o revisor, ao investir-se do lugar de um leitor atento e criterioso, conhecedor do assunto e não mero corretor do texto, possibilita que o autor se implique em um exercício de alteridade explicitado nos textos, pressupondo-se, nesse trabalho, o que se pode interessar ao leitor em potencial.

Os dois artigos a seguir, sob perspectivas e enquadramentos teórico-metodológicos distintos, trazem para a discussão a emergência de práticas

discursivas que põem em cena vozes de grupos sociais que, historicamente, foram estigmatizadas, em detrimento de discursos monológicos, engendrados nos chamados domínios institucionais autoritários, o jurídico e o militar. São estudos do campo da linguagem que se abrem para o diálogo com outras áreas do conhecimento, ampliando, nessa direção, novas possibilidades de compreender o sujeito e as suas realidades sociais.

Nesse enquadre, instigados pelas novas dinâmicas de comunicação entre vítimas, ofensores e suas comunidades de apoio propostas pelo movimento de justiça restaurativa, Ana Beatriz Ferreira Dias e Valdemir Miotello apresentam um estudo que procura compreender a estrutura comunicacional de práticas de justiça restaurativa instauradas no sistema penal. Mobilizando o conceito de dialogicidade e a questão da liberdade da palavra como problemática central da pesquisa, os autores, a fim de levar a efeito o propósito do estudo, examinam um conjunto de materiais didáticos dedicados à capacitação e à formação de coordenadores de práticas restaurativas, proposto pelo Programa Justiça para o Século 21, vinculado à Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre. Nessa empreitada, tomando, como objeto de análise, os enunciados verbais e não verbais que figuram orientações para realização de dinâmicas de comunicação para resolução de conflito entre ofensor e vítima, os pesquisadores chegam à conclusão de que, diferentemente de um discurso monológico e autoritário vigente no domínio jurídico, as práticas restaurativas anunciam um movimento contemporâneo dialógico, ao se configurar como espaços de dialogicidade, criando condições para que os sujeitos mais diretamente envolvidos no conflito tenham o direito de fala, o direito de construir o seu percurso interpretativo sobre os fatos, os outros enunciados, as outras verdades.

Em uma perspectiva microinteracional, a partir de uma análise discursiva que privilegia os modos narrativos, beneficiando-se igualmente de categorias goffmanianas sobre a apresentação emergente do *self* na interação, o estudo apresentado por Flávia Huber Costa e Liana de Andrade Biar se debruça sobre narrativas de discriminação homofóbica no contexto militar, contadas por militares *gays*. As reflexões trazidas pelas autoras no artigo integram uma pesquisa maior que se volta para observar como o fenômeno da homofobia no contexto militar é construído pelos próprios protagonistas das histórias de perseguição homofóbica. No trabalho analítico dos relatos, as autoras, explorando os discursos narrativos e modos de textualizá-los pelos narradores, os atores sociais da pesquisa, trazem à baila as vozes que denunciam as práticas de perseguição homofóbica, dos discursos

monológicos e autoritários engendrados no domínio das instituições militares. Esclarecem as autoras que o trabalho busca contribuir de forma aplicada para a construção de entendimentos sobre contextos em que *performances* identitárias da vida social de indivíduos impactam suas relações e avaliações profissionais e institucionais.

Para fechar o conjunto de artigos deste volume, Carla Teixeira apresenta um estudo que se volta para as relações intrínsecas entre a atividade discursiva e o gênero textual, de modo a materializar a ação pretendida por meio da recensão crítica do domínio jornalístico que visa influenciar os leitores na escolha e na compra de vinhos. Assumindo os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo conjugados ao campo da Teoria do Texto, a autora analisa um *corpus* composto por trinta textos em circulação na esfera midiática portuguesa, recolhidos entre 2006 e 2011, pertencentes ao gênero textual recensão crítica e voltados para a atividade de produção e de comercialização vinícola. A autora aciona uma metodologia analítica de lógica descendente, examinando em contexto e de modo integrado às formas de organização coletiva da sociedade de consumo as propriedades linguísticas dos gêneros de discurso responsáveis por ações de linguagem, tais como: avaliação de vinhos a partir de domínio de conhecimento; sugestão, recomendação, aconselhamento e orientação. O estudo da arquitetura interna dos textos examinados, em particular no subnível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, por meio de modalizações e outras estratégias linguístico-discursivas, permite apreender pistas da atorialidade dos locutores (especialistas ou não especialistas), de relações interlocutivas mais ou menos autoritárias, bem como de espaços e lugares enunciativos próprios de gêneros de incitação à ação.

Para fechar este volume da *Scripta*, contamos com dois importantes trabalhos, uma entrevista e uma resenha acadêmica, os quais, transversalmente, com as suas discussões, possibilitam ampliar as reflexões sobre a temática aqui em estudo. A entrevista com o Professor Júlio Araújo, da Universidade Federal do Ceará, realizada por Francisco Vieira da Silva e Ananias Agostinho da Silva, aborda questões sobre os letramentos digitais de docentes, a instabilidade dos gêneros digitais, as perspectivas para o futuro no que tange ao uso das tecnologias contemporâneas no ensino de línguas. Um dos pontos altos da entrevista, frisado pelo pesquisador, é que, para que as relações entre as tecnologias digitais signifiquem avanços nos cenários pedagógicos do ensino de línguas, impõe-se que o protagonismo docente seja sobrepunente aos modismos tecnológicos e teóricos. Argumenta o pesquisador que somente se conhecendo a sintaxe dos ambientes digitais e o funcionamento

de suas ferramentas é que se pode reconhecer as possibilidades didáticas que se mostrem relevantes para demanda do trabalho pedagógico.

*O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*, organizado por Lilian Lopes Martin da Silva, Norma Sandra de Almeida Ferreira e Maria do Rosário Longo Mortatti, publicado em 2014, pela editora Autores Associados, é o livro resenhado por Janaina Zaidan Bicalho Fonseca. Essa obra presta homenagem ao livro *O texto na sala de aula*, uma coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, publicada em 1984, considerada um marco inicial de um momento histórico caracterizado por uma revolução conceitual no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Sob um olhar crítico, a resenhista apresenta ao leitor uma detalhada descrição da organização da obra, mergulhando na discussão que cada um dos artigos faz sobre a trajetória do livro *O texto na sala de aula*, e seus impactos no projeto de formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos anos 1990, daqueles que buscam as desejadas mudanças no ensino dessa disciplina.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.



**Dossiê**  
Interação, formação e  
ação profissional



# Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho

Paula Baracat De Grande\*

Angela Kleiman\*\*

## Resumo

O artigo analisa eventos de letramento formativos em reuniões de corpo docente com o objetivo de discutir as estruturas e modos interacionais e seus impactos nos conteúdos construídos pelas participantes e no seu engajamento e agência no processo de autoformação no local de trabalho. Para isso, utilizamos na microanálise da estrutura dos eventos e do fluxo de interação as contribuições da Sociolinguística Interacional e Análise da Conversa, combinadas à análise enunciativo-discursiva conhecida como o método sociológico de Bakhtin. As análises fazem parte da pesquisa de doutorado de De Grande (2015), que tinha como meta compreender as práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho, e mostram que as professoras construíram dois tipos de eventos bastante distintos quanto ao exercício coletivo de agência no tempo oficialmente dedicado à sua formação no local de trabalho. As diferenças interacionais nas estruturas de participação de cada tipo de evento, nas relações entre as participantes e em suas identidades construídas na interação têm reflexos nos temas (BAKHTIN, 2003) desenvolvidos.

Palavras-chave: Interação. Agência social. Formação do professor. Identidades. Construção profissional.

## Introdução

Os estudos da interação em eventos de formação profissional têm contribuído para a compreensão da construção, na e pela linguagem, de identidades, relações sociais e mundos referenciais (incluindo os conteúdos, mas não se limitando a eles) entre os participantes do evento interativo.

Em relação à construção de identidades, que são hoje consideradas construtos fluidos e mutáveis, segundo a situação comunicativa, as construções identitárias

---

\* Editora Saraiva; Estácio de Sá.

\*\* Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

do professor têm sua liquidez severamente limitada devido às restrições sócio-históricas que determinam as relações institucionais na escola. Porém, se a identidade de professor não é livre de restrições sócio-históricas, ela também não está predeterminada. De fato, os estudos de base etnográfica mostram que a identidade profissional é construída na interação, com base na mobilização dos recursos discursivos disponíveis aos participantes do evento formativo, dentro de limites institucionalmente impostos (KLEIMAN, 1998). Contestação e mudança, mesmo que exercidas localmente, abrem espaços de autoformação para aqueles que não estão ‘legitimados’ institucionalmente para realizar sua própria formação profissional, como os professores em processo de formação em serviço imposto pelas secretarias municipal e estadual de educação.

No exame dos processos interativos de formação do professor, percebe-se que este, ao dizer, fazer e mobilizar os recursos necessários para realizar seus planos e projetos, engaja-se, dentre outros processos, na construção de uma visão de si, que faz parte de sua concepção do ser professor, de sua identidade profissional. Um elemento relevante a essa construção profissional é a agência social, que se relaciona à ideia de um profissional que age na coletividade, em função dos objetivos de um grupo social, capaz de articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade, de organizar o grupo para a ação conjunta e de gerar movimentos no grupo (KLEIMAN, 2006). O agente social exerce sua ação em função dos objetivos de um grupo social num evento interativo de formação profissional, mesmo que restringido pelo outro e pelos discursos de que pode dispor em determinado contexto.

Neste artigo serão focalizadas as funções sociais construídas por professores em eventos formativos no seu local de trabalho, a escola. O exame dos papéis e funções assumidos pelo professor participante do evento permite compreender as identidades construídas, que podem ser vetores que facilitam ou interditam a construção de agência do professor em prol de sua própria formação. A interação, central em estudos do campo do Letramento do professor,<sup>1</sup> possibilita uma interface com a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, pois a linguagem, na concepção dialógica, é compreendida como um lugar de interação e negociações (VOLOCHÍNOV, 1995). Esse conceito de linguagem possibilita entender que as práticas de letramento se concretizam em um contexto sócio-histórico determinado

---

<sup>1</sup> Entendemos letramento do professor como as práticas sociais de uso da escrita de que ele realmente precisa para exercer sua profissão e melhorar sua prática didática (KLEIMAN, 2001).

e que os enunciados aí produzidos estão sempre em diálogo com outros enunciados, numa cadeia ininterrupta. Essa concepção abrange a discursividade, ampliando, em efeito, as abordagens textuais e enunciativas da interação, próprias dos instrumentos analíticos utilizados para examinar as construções em curso – tais como a análise da conversa, a sociolinguística interacional e a microanálise etnográfica da interação.

A teoria bakhtiniana mobilizada na análise da interação incorpora uma abordagem social e histórica sobre a linguagem, dando destaque para como as questões de poder são reproduzidas, subvertidas, resistidas nos enunciados concretos dos participantes num evento, de forma intencional, não determinista (VARGHESE *et al.*, 2005). A compreensão dos usos da língua como sempre situados, própria dos Estudos de Letramento, coaduna-se à compreensão de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123), compreensão que estende a noção de diálogo a toda comunicação verbal. Nessa perspectiva, qualquer discurso, escrito ou oral, é “parte integrante de uma discussão ideológica” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123).

Neste artigo, focalizamos os modos em que dois tipos de eventos de letramento formativos do professor em seu local de trabalho promovem diferenças nas relações construídas entre os participantes – professoras alfabetizadoras e coordenadoras da escola pública –, nos conteúdos construídos por elas e na própria possibilidade de agência, isto é, no engajamento e promoção de ações coletivas para a própria formação. Os dados fazem parte de uma pesquisa de doutorado (DE GRANDE, 2015), cujo objetivo era conhecer e compreender práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho, em reuniões de corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do sistema educacional do estado de São Paulo.

### **As reuniões de corpo docente na escola pública e a regulamentação oficial**

As reuniões de corpo docente das escolas públicas, um momento remunerado para discutir os problemas da escola e da Educação, estiveram na pauta das reivindicações dos professores do estado de São Paulo e dos municípios paulistas durante anos, desde sua instituição no Estatuto do Magistério em 1985 (OLIVEIRA,

2006).<sup>2</sup> Essas reivindicações precisam do reconhecimento, por parte dos governos, de que o trabalho do professor não se esgota no período da aula. No estado de São Paulo, essas reuniões foram chamadas Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), até 2012, quando foram renomeadas Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou ATPC, destacando, em ambas as denominações, o caráter coletivo desse trabalho, de 2 a 3 horas semanais, na escola.<sup>3</sup>

Segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP),<sup>4</sup> a HTPC é, além de um espaço de reflexão docente sobre sua prática, um espaço destinado, em tese, para discussão e implementação do projeto pedagógico da escola e para discussão de problemas enfrentados pela unidade escolar e suas possíveis soluções. Há itens da portaria da CENP que estão mais diretamente relacionados à formação de professores, tais como possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer o intercâmbio de experiências e promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores. As horas destinadas à HTPC também podem ser utilizadas em atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como no atendimento a pais de alunos, o que demonstra que as possíveis funções da reunião são bastante variadas. Entretanto, e apesar de toda a legislação, De Grande (2015) observou no campo da pesquisa que grande parte do tempo de HTPC é ocupada com avisos e respostas a demandas burocráticas da Secretaria Municipal de Educação.

No contexto pesquisado, a HTPC foi utilizada majoritariamente para dois tipos de eventos contrastantes: a HTPC semanal, realizada na própria unidade escolar, em horário oposto ao que lecionam as professoras, com duração de duas horas e quinze minutos, e a “HTPC coletiva” (nome dado pelas professoras), realizada quinzenalmente com professoras atuantes no quinto ano do Ensino Fundamental I de toda a rede, atendendo a demanda das próprias professoras devido à iminência das avaliações externas – o SARESP e a Prova Brasil – que ocorreriam no final do ano.<sup>5</sup>

---

2 Nem sempre as jornadas de trabalho oferecidas ao professor incorporam horas destinadas ao trabalho coletivo fora da sala de aula. Uma pesquisa com 19 Secretarias de Educação (estaduais e municipais) mostrou que as horas mensais destinadas às atividades de formação continuada podem abranger de 5 a 35% da jornada de trabalho do professor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

3 Existe também a Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), de até 4 horas semanais, conforme a jornada do professor, que pode ocorrer em local fora da escola, e se destina “à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos” (SÃO PAULO, 1997, artigo 13, parágrafo único).

4 Portaria CENP nº 1/96 – L. C. nº 836/97.

5 Um terceiro tipo era constituído por reuniões de consultoria pedagógica com representantes da editora do material apostilado adotado pela rede de ensino municipal para o ano seguinte.

Os participantes das HTPC são especificados pela referida Portaria e por comunicados publicados posteriormente pela CENP, os quais também determinam relações de lugares e de papéis dos participantes ao explicitar suas funções. Cabe ao coordenador pedagógico, segundo a legislação, planejar e organizar as reuniões em sintonia com a equipe gestora, ou seja, com outros coordenadores e diretores da rede de ensino. As ações a serem desenvolvidas na reunião se relacionam ao planejamento, organização e condução de HTPC. O coordenador avalia “as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola” e organiza “as ações de formação continuada”.<sup>6</sup> Tal determinação de funções efetivamente instaura e legitima uma relação desigual de subordinação do professor em relação ao coordenador.

Os documentos que regulamentam a HTPC contemplam como interlocutor apenas o professor coordenador. O coordenador é referido várias vezes no documento como o agente da HTPC, mesmo nas construções na voz passiva: “As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo deverão ser planejadas e organizadas **pelo Professor Coordenador**”, “O horário do cumprimento das HTPCs, a ser organizado **pelo Professor Coordenador**”. A ele compete “considerar **as demandas dos professores** frente às metas”, “**dividir entre os participantes as tarefas** inerentes às reuniões”.<sup>7</sup> A anulação do professor como possível interlocutor fica evidente na falta de explicitação de suas funções, à exceção da exigência sobre seu comparecimento às reuniões.

A rígida estrutura dos eventos prevista nos documentos oficiais, com duração e horário fixos, sempre tendo o professor coordenador como responsável pela elaboração prévia de sua pauta e sua realização, refletiu-se, nas HTPCs semanais observadas, em sua condução pela coordenadora e na participação das professoras, como veremos na seção a seguir.

Entretanto, a institucionalização do evento não impede que alguns aspectos sejam negociados e modificados, como no caso dos encontros quinzenais no contexto da pesquisa. A própria coordenadora das reuniões trouxe, em uma HTPC semanal, um informe da Secretaria Municipal de Educação para as professoras: devido à demanda das próprias professoras de 5º ano para abordar temas relacionados às avaliações externas a que seus alunos seriam submetidos no final

---

6 Trechos dos comunicados da CENP sobre a HTPC. Disponíveis em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

7 Trechos dos comunicados da CENP sobre a HTPC. Disponíveis em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

do ano, seriam realizadas reuniões quinzenais com as professoras atuantes nos 5º ano de toda a rede. Os encontros foram iniciados por volta de seis meses antes das avaliações externas, com apoio de assessoras e supervisoras da Secretaria de Educação e, neles, professoras e coordenadoras subverteram a regulamentação oficial, alterando local, horário e organização: elas se revezavam, em duplas, na organização e realização dos encontros, a fim de debater assuntos relacionados às avaliações: uma dupla de professoras (que também poderiam estar na função de coordenação) desenvolvia uma palestra ou oficina sobre um tópico escolhido previamente pelo grupo. Os tópicos relacionados à Língua Portuguesa ou à Matemática, as disciplinas a serem avaliadas por órgãos externos, foram propostos na primeira reunião com base nas sugestões das professoras presentes.

Foi assim que o grupo de professoras de 5º ano de todo o município e, portanto, da escola observada não participou de todas as HTPCs de sua escola, mas se reuniu quinzenalmente para discutir uma pauta com tópico único que, diferentemente da pauta da HTPC semanal na escola, não era preparada pela coordenadora. Uma ruptura das assimetrias institucionalizadas de relações de lugares e papéis dos participantes determinou outra ruptura, mais importante, nas identidades profissionais pré-atribuídas às docentes, como veremos na análise a seguir.

### **Regulamentação e (as)simetrias nos eventos formativos no local de trabalho do professor**

Neste trabalho, realizaremos uma microanálise interacional contrastiva dos dois tipos de reunião, que serão denominados, respectivamente, em função de seus distintos padrões e estruturas interacionais e da maneira como foram construídas pelas participantes, de HTPC-aula e HTPC-coletiva.<sup>8</sup>

Entendemos, como os filósofos do Círculo de Bakhtin, que toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, é dialógica (VOLOCHÍNOV, 1995). É nesse sentido que “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto de interação viva das forças sociais” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 66). Mas, também como Volochínov, entendemos que é na comunicação face a face, na enunciação, que se realiza a interação verbal constitutiva da linguagem. A palavra é parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, pois o discurso “responde a alguma

---

8 Em De Grande (2015), foi proposto o nome de HTPC-oficina para a HTPC coletiva, pois a autora privilegiou, na denominação, as características da estrutura de participação na interação. Aqui focalizamos os esforços dos professores para agir coletivamente na busca de agência na profissão.

coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (p. 123). Na palavra encontram-se os enunciados que a precedem – os já ditos – e os que a sucedem na cadeia de enunciação orientando o enunciado a um discurso-resposta futuro.

Porém, para analisar o enunciado, os integrantes do Círculo nos deixaram poucos métodos. Uma das pistas é estrutural:

“a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade do enunciado, que marca a possibilidade de responder a ele, são os critérios que o definem. Assim, um enunciado tem sentido pleno em determinadas condições concretas de comunicação que possibilitam uma resposta ativa do outro” (BAKHTIN, 2003).

Outra indicação é a proposta feita em relação à ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. [situação de produção]
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados (enunciados), em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal [gênero e discurso].
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 124).

Essas postulações, essencialmente programáticas, têm sido complementadas por numerosos estudos que possibilitam realizar o “exame das formas da língua”. Aqui, para a análise das interações nas reuniões de HTPC, recorreremos às contribuições da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa, que fornecem um arcabouço analítico para analisar a estrutura composicional e o estilo das reuniões de HTPC, como também os posicionamentos e conflitos que se dão na interação. Como explica Gumperz (2008), a Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem à análise da fala que tem suas origens na busca por métodos de análise qualitativa para explicar a habilidade de interpretar dos participantes em práticas comunicativas cotidianas, concentrando-se nas situações concretas de fala ou nos eventos de fala.

Um evento pode ser mais ou menos ritualizado. Configura-se com base em rotinas comunicativas, pois a interação entre os participantes no evento tem um

código ritual (GOFFMAN, 2011), mas há eventos “cujas rotinas comunicativas que constituem suas unidades funcionais são mais rígidas do que as encontradas em outros” (MATENCIO, 1999, p. 65). Os fatores que influenciam na maior ou menor espontaneidade na organização comunicativa de um evento são tanto relacionados ao estatuto dos interlocutores e às relações entre eles estabelecidas quanto a determinações institucionais, relacionadas ao espaço-tempo em que os eventos ocorrem.

No caso da HTPC, alguns fatores são predeterminados, como já foi mostrado na seção anterior, e isso restringe fortemente as características do evento. Por exemplo, complementando a já referida Portaria nº 1/96 – L. C. nº 836/97,<sup>9</sup> a CENP esclarece e reitera objetivos e formas de organização da HTPC em comunicados que delimitam duração, participantes e suas funções nos eventos, assim como modos de agir (elaborar pauta, dividir tarefas, etc.), artefatos a serem usados (livro-ata, caderno, diário de bordo) e gêneros a serem mobilizados pelos participantes (debate, oficina, reunião, pauta, ata). Os posicionamentos, os movimentos de simetriação e assimetrias nos eventos observados estão relacionados às relações de lugares, ou posições hierárquicas, e aos papéis interlocutivos, ou funções dos participantes, que são predefinidas em parte pelos documentos regulamentadores da HTPC e em parte pela instituição escolar.

Todavia, essas relações de lugares e os papéis interlocutivos, mesmo reguladas institucionalmente, podem ser alteradas e reconstruídas na interação, a depender dos posicionamentos das participantes na interação e dos temas<sup>10</sup> – o conteúdo temático de um enunciado já atravessado pela apreciação valorativa do locutor – por eles desenvolvidos.

### **Silêncios e resistências na HTPC-aula**

Assim como a regulamentação, há outros fatores externos à unidade escolar que podem influenciar as relações construídas entre coordenadora e professoras na escola participante da pesquisa. Os cargos de direção e coordenação nas

---

9 Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

10 No sentido bakhtiniano. A definição de tema relaciona-se à compreensão de gêneros do discurso nas reflexões do Círculo de Bakhtin. Na definição de gênero do discurso, a perspectiva bakhtiniana coloca três elementos do gênero – formas de composição do enunciado, conteúdos temáticos e estilo. O desenvolvimento de tais características ocorre em função da construção de um tema, ou seja, “de certos efeitos de sentido visados pela vontade enunciativa do locutor e dependentes de sua apreciação de valor sobre significações ou parceiros interlocutores”. (ROJO, 2013, p. 28).

escolas da rede municipal de ensino eram comissionados até 2010, quando isso passou a ser proibido. No início de 2011, a prefeitura demitiu todos os diretores e coordenadores e abriu concurso público para os cargos. Por isso, as coordenadoras e diretoras atuantes à época não voltaram a trabalhar na mesma escola e começaram suas atividades um mês após o início do ano letivo, fatores que prejudicaram a integração do grupo docente. A decisão interrompeu relações profissionais já antigas com as ex-coordenadoras que não foram aprovadas no concurso ou foram direcionadas a outra escola.

A regulamentação oficial da CENP para a HTPC atua fortemente nas relações tensas comumente observadas nesse tipo de HTPC, ao determinar que cabe à coordenadora planejar, organizar e realizar as reuniões. A pauta é sempre preparada pela coordenadora Eliane,<sup>11</sup> que também dava início ao evento, distribuía turnos e alterava tópicos. O fato de ser novata na escola e no grupo de professoras também pode ser um fator que pesou na adoção de uma postura professoral por Eliane, que se legitimava pela voz de autoridade da regulamentação oficial para garantir sua própria autoridade, ainda não construída no grupo.

O conflito interacional fica evidenciado pela pouca participação das professoras nas propostas da coordenadora, como exemplificado no trecho a seguir, gravado na sexta reunião, após a leitura de um texto intitulado “A escola de bichos”:<sup>12</sup>

EXCERTO 1: Silêncio no HTPC [31 de maio de 2011; 6ª reunião acompanhada]<sup>13</sup>

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Eliane: vocês querem fazer algum comentário antes do meu? Porque eu quero comentar... (+++)o    |
| 2 | que dá pra trazer pra nós assim pra escola pra vida que que dá pra pensar? ((após 7 segundos de |

11 Os nomes são todos pseudônimos.

12 Para uma análise da leitura de textos de autoajuda e moralizantes nos eventos formativos em HTPC, ver De Grande (2015).

13 Símbolos usados na transcrição: / – truncamento ou interrupção abrupta da fala; ... – pausa de pequena extensão; (+) – pausa breve; (+++) – pausa longa; (...) – suspensão de trecho da transcrição original ou trecho incompreensível; :: – alongamento da vogal; “aaa” – discurso reportado; ‘aspas’ – leitura de texto; MAIÚSCULA – alterações de voz com efeito de ênfase; [ ] – interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas; ((xxx)) – comentário do analista; (xxx) – suposição de fala sem nitidez. Para marcar a entoação, são utilizados sinais de convenção ortográfica: vírgula (,) – pequena pausa; ponto final (.) – entoação descendente; ponto de interrogação (?) – entoação ascendente, como uma pergunta.

- 3 silêncio, alguns suspiros)) **Que silê::ncio** ((risos))
- 4 Cristiane: **posso perguntar uma coisa que não é disso?!**
- 5 Lourdes: ((fala sobreposta a de Cristiane)) as pessoas e entender elas como elas são. A Raquel não
- 6 pode ser igual a mim senão não teria graça...
- 7 Cristiane: ainda bem né que cada um tem sua personalidade ainda bem senão seria uma mesmice
- 8 Danada
- 9 Lourdes: (...) então a gente tem que entender essas diferenças

O silêncio que segue após a coordenadora oferecer o turno às professoras é indicativo de uma “falha” na interação. Na perspectiva interacional de Kerbrat-Orecchioni, as falhas na interação no que se refere à alternância de turnos (silêncios ou sobreposições) são inevitáveis e frequentes e podem ser atribuídas, primeiro, a um fracasso involuntário, pois os índices das regras de alternância entre falantes são frouxos ou, segundo, a uma violação deliberada, pois os parceiros em presença não estão todos necessariamente dispostos a se submeter a esses sinais. O silêncio prolongado entre dois turnos, chamado de *gap*, pode ser atribuído ao fato de que os sinais de fim de turno foram mal percebidos, ou ao fato de que os potenciais sucessores não têm o desejo ou os meios de assegurar o encadeamento requerido (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Numa perspectiva discursiva, o silêncio é expressivo de conflito entre as professoras e a coordenadora, indiciando a intenção das professoras em não participar.

Comentada pela coordenadora, quando enuncia “que silê::ncio”, a violação deliberada da alternância de turnos indicia o não engajamento das professoras na interação, também evidente na falta de interesse pelo tópico, ressaltado pelo pedido de mudança feito por Cristiane (*posso perguntar uma coisa que não é disso?*). A não participação imediata pode ter relação não só com a pertinência das questões selecionadas pela coordenadora para compor a reunião e com fatores externos que incidem sobre os objetivos da HTPC, mas também com os posicionamentos gerados pela estrutura de participação na interação, percebida pelas professoras como uma troca assimétrica, pois devem responder a perguntas

e seguir propostas feitas pela coordenadora, visto que parece ser necessário que a professora Cristiane peça permissão para mudar de tópico. São todas colegas, mas a coordenadora assume uma posição professoral.

Das 17 reuniões acompanhadas por De Grande, em oito a coordenadora trouxe sugestões de atividades didáticas. Em setes destas, a interação foi organizada como uma aula, utilizando o padrão IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação (CAZDEN, 2001), comum na interação entre professor e alunos na sala de aula. Esse padrão interacional posiciona coordenadora e professoras em uma relação vertical assimétrica: a coordenadora mantém o turno, controla os pontos de transição de turno e retoma o turno com uma posição avaliativa das intervenções das professoras, como mostra o exemplo 2, a seguir:

EXCERTO 2: Avaliação da fala das professoras [31 de maio de 2011; 6ª reunião acompanhada]

1	Lourdes: (...) então a gente tem que entender essas diferenças aprender a conviver com elas
2	Eliane: <b>i::sso... que mais?</b>
3	Cristiane: respeitar, né? respeitá-las.
4	Rachel: o mais gostoso é quando a gente é bem recebido em um lugar independente do:: de
5	qualquer coisa que seja então é tão gostoso você ser bem recebido
6	Eliane: <b>com certeza então é:: que mais?</b>

A avaliação das participações das professoras (“isso”, “com certeza”) por parte da colega coordenadora pode prejudicar as oportunidades de as professoras assumirem responsabilidades pelo seu processo de formação, i.e., para o desenvolvimento de sua capacidade de atuar como um agente social, uma vez que a estrutura de participação observada, com funções e papéis interacionais bastante assimétricos, posiciona as professoras como alunas na interação, colocando-as sempre em uma posição reativa: ou respondem pacientemente aquilo que é obviamente sabido de todos, como faz Raquel, reagem de má vontade, ou respondem de maneira não cooperativa (tal como fazem os adolescentes revoltados nas aulas do Ensino Fundamental e Médio), como mostra o trecho a seguir:

EXCERTO 3: Interação no padrão IRA – perguntas/respostas em proposição de trabalho didático com panfletos [10 de maio de 2011, 4ª reunião acompanhada]

- |   |  |
|---|--|
| 1 | Eliane: <b>isso...</b> tem muita:: muito entregador né ele chega e põe na gradinha da nossa casa e aí? |
| 2 | Como é que é isso assim? O tratamento ((uma professora suspira alto)) dos panfletos... ((suspiros))    |
| 3 | Raquel: nas ruas no carro das pessoas que estão trabalhando fica no para-brisa                         |
| 4 | Eliane: e daí desse local ele vai...?  |
| 5 | Raquel: pra casa   |
| 6 | Cristiane: pro lixo ((tom de voz ríspido, fala rápida))  |

O fato de a coordenadora posicionar-se como professora, e as professoras, como alunas constrói significados para o HTPC-aula (DE GRANDE, 2015). Numa relação tradicional professor/aluno, expressa na configuração interacional, a coordenadora estaria na HTPC para transmitir informações e conhecimentos às professoras, que estariam ali para adquirir informações e conhecimentos. Assim, o evento não se estrutura como um espaço de debate, de construção coletiva de conhecimentos e atitudes interessantes à formação e à atuação docentes. A formação docente na HTPC-aula seria entendida como transmissão de saberes e informação. Uma identidade assumida de aluna em sala de aula interdita, no lugar de favorecer, a emergência de um espaço de agência das professoras em sua própria formação.

Os estudiosos da interação há longo tempo comprovaram que há uma relação entre a estrutura de participação na interação e o desenvolvimento de conteúdos. Estudos sobre o discurso de sala de aula mostram que a linguagem usada pelo professor e pelos alunos determina o que é aprendido e como (ERICKSON, 1982; CAZDEN, 2001; SAWYER, 2004). Para o etnógrafo da escola, Erickson (1982), a negociação de sentidos na interação depende tanto da estrutura de participação social como da estrutura da tarefa acadêmica. Esta última está relacionada aos conteúdos a serem aprendidos por aqueles que são posicionados como – e ocupam o lugar de – alunos.

Nos estudos sobre o discurso de sala de aula, as análises mostram que, em uma aula muito controlada interacionalmente pelo professor, os alunos não podem coconstruir seus próprios conhecimentos (ERICKSON, 1982; SAWYER, 2004). Quando o professor controla os turnos, também controla os possíveis impactos que as falas dos alunos podem ter na construção do conhecimento. Já no caso da fala entre professor e alunos ser uma “improvisação coletiva” (ERICKSON, 1982), ela não tem um final determinado e os participantes podem contribuir de maneira mais igualitária ao fluxo da interação. Fazendo um paralelo com a construção de identidades socioprofissionais, especificamente, da agência social, o controle do coordenador age como barreira para a possibilidade de contribuições da professora, demarcando espaços por demais limitados para uma construção coletiva, tanto do conhecimento como da agência. Como as professoras têm pouca oportunidade de contribuir igualmente para o fluxo da interação, elas pouco agem na construção de seus conhecimentos, no compartilhamento de suas experiências, nas respostas cooperativas às perguntas do professor. Fica quase que impossível para a professora-coordenadora perceber e focalizar o que as outras professoras realizam estrategicamente diante de uma dada conjuntura, o que limita severamente as possibilidades para organizarem-se em algum tipo de ação comum a todas elas. As interações não constroem um coletivo para o grupo, que poderia se autofortalecer e recriar os processos de formação no local de trabalho.

Um agente teria a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes; seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações do grupo, e segundo mudanças resultantes dessas ações, e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade. Considerado do ponto de vista ideológico, um agente é capaz de escolher como agir, mesmo sob os efeitos das forças ideológicas que construíram sua subjetividade. Mesmo que perpassados pela subjetividade e por ideologias, que influenciam os atos escolhidos, um agente social é sempre ativo, nunca um mero receptor de ações alheias (ARCHER, 2000; KLEIMAN, 2006; ZAVALA, 2011; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013). Ele também nunca é solitário, pois precisa da ação coletiva para atingir os objetivos traçados. Nada disso é evidenciado nos enunciados da coordenadora seguidos de silêncio, nas respostas reativas, impotentes e ríspidas das professoras, que dialogam não com os enunciados construídos na reunião, mas com pré-construídos que não permitem, ou merecem, confirmação, refutação, antecipação

e, conseqüentemente, prejudicam a formação de um grupo, de uma comunidade de professores engajados numa ação coletiva.

Em resumo, a análise da interação na HTPC-aula revela que a estrutura de participação em IRA, controlada pela coordenadora, determina também a estrutura da tarefa acadêmica, ou seja, os conhecimentos passíveis de serem construídos na interação. Como as professoras têm pouca oportunidade de contribuir igualmente para o fluxo da interação, elas não se constituem como agentes da própria formação. Nem a própria coordenadora, apesar de ser a responsável pelo evento, se constitui como agente, pois fica presa a uma pauta predeterminada e não reorganiza a reunião em função das necessidades das outras participantes.

### **Construção pelo grupo da formação do professor na HTPC coletiva**

Além do padrão IRA, naturalizado em sala de aula (GARCEZ, 2006), que gera interações muito assimétricas, com distribuição de poder muito desigual, com reflexos na construção de conhecimentos, identidades e agência das participantes, pudemos observar outra forma de participação, mais igualitária, entre professoras de 5º ano da rede.

Nas oficinas realizadas por e para professoras de 5º ano, o objetivo comum do grupo – preparar seus alunos para avaliações externas – e o rodízio entre coordenadoras e professoras na organização dos encontros e na abordagem dos temas escolhidos pelo grupo são fatores que pareceram favorecer a emergência de um espaço de agência das professoras em sua própria formação. O fato de não haver apenas uma pessoa, sempre a mesma, responsável pelo evento nem a concentração em uma única finalidade possibilitou a organização da interação de maneira diversa daquela comum em sala de aula, o modelo majoritariamente adotado na HTPC-aula, como anteriormente descrito.

Em contraste com a estrutura em que as professoras têm pouco espaço para serem ouvidas sobre o que querem discutir, reuniões que levam em conta essa voz docente, organizadas como oficinas, inovam as formas de interação. Esses eventos são momentos menos assimétricos em que a interação configura-se como mais colaborativa, e as professoras têm a oportunidade de se posicionarem como profissionais da educação, construindo um grupo, mesmo que provisoriamente.

Nas oficinas, as professoras se sentavam num semicírculo, com a dupla responsável pela apresentação do tópico nesse encontro em pé, na frente da sala.

Essa organização não se mantinha durante todo o evento: no desenvolvimento, as professoras participantes eram convidadas pela dupla responsável a se levantar, realizar atividades, conversar entre si sobre o tópico em questão.

Um índice da construção de relações mais simétricas está constituído pelas modalizações utilizadas pela professora Daniela, no exemplo a seguir, que relativiza seu enunciado com o modalizador epistêmico (“eu acho”), que assinala algum grau de incerteza; um comprometimento e engajamento menores do locutor com relação ao seu enunciado, com isso abrindo espaço para objeções, complementações, discordâncias por parte de suas colegas. Esse uso indica que Daniela apresenta o conteúdo de seu enunciado como uma sugestão, como uma possibilidade, e não como uma verdade incontestável. Lembremos que a modalização pode indicar não só a atitude do falante em relação aos enunciados que produz (KOCH, 1997, 2005; BRONCKART, 1999; MAINGUENEAU, 2013), mas também sua relação com os interlocutores (HOFFNAGEL, 1997; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; CARRASCOSSI, 2013). No caso em questão, a modalização permite perceber a intenção do enunciador em estabelecer relações simétricas com seus interlocutores.

EXCERTO 4: Modalização na abordagem de atividades e conteúdos [HTPC-coletiva, 1º de agosto de 2011]

1	Daniela: ah/só voltando um <b>pouquinho</b> pessoal em números decimais <b>acho</b> que a <b>melhor</b> forma deles
2	aprenderem é através da moeda do <b>dinheirinho né</b> porque é:: ele tem um real que seria o inteiro
3	então <b>eu acho</b> que como dinheiro é algo que faz parte do dia a dia e <b>acho</b> que a nossa função é
4	Pensar nisso <b>né</b> que ele faça uso disso no dia a dia <b>eu acho</b> que o:: dinheiro trabalhar com moeda <b>né?</b>
5	vai ser a <b>melhor</b> forma dele estar relacionando e compreendendo...

Além da modalização, a professora encarregada de coordenar o evento usa recursivamente o marcador interacional “né”, que indicia uma busca pela

concordância dos interlocutores (URBANO, 1999). Daniela faz uma sugestão de materiais e atividades para o ensino de números decimais e avalia como a “melhor forma” de ensinar o conteúdo em questão o uso “da moeda, do dinheirinho”, indiciando, pelos usos dessas expressões, sua apreciação valorativa sobre a sugestão. Por sua vez, essa relativização da sua palavra mostra a apreciação valorativa da professora sobre a palavra de suas interlocutoras: considera que são todas iguais entre si, mas aceita que cada uma pode ter formas diferentes de fazer, o que a impede de impor sua própria maneira, ou enunciá-la como verdade absoluta. O “acento apreciativo” que sempre acompanha o uso da palavra, na perspectiva bakhtiniana, é sempre produto da interação verbal, “expressão de um em relação ao outro” e, “em última análise, em relação à coletividade” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 113). A análise da modalização permite conhecer a apreciação valorativa (VOLOCHÍNOV, 1995) da professora não somente sobre os objetos do discurso, como sobre suas interlocutoras e sobre si mesma.

O uso da modalidade epistêmica por Daniela, geralmente analisada como expressão de dúvida ou relativização do enunciador sobre o conteúdo de seu enunciado, pode indiciar, segundo Hoffnagel (1997), uma tentativa de preservação de faces (BROWN; LEVINSON, 1987).<sup>14</sup> As formas modais epistêmicas são usadas para preservar a face negativa, para não incomodar ou afrontar os interlocutores, que são seus pares e podem ter outras formas de fazer, diferentes das dela. Principalmente na conversação entre iguais, pesa mais a finalidade de manter boas relações sociais. Daniela, colocada na posição de formadora de professoras, responsável pela coordenação do encontro, mas sendo também professora como suas interlocutoras, para construir e manter uma boa relação com suas colegas, enuncia hipóteses no lugar de certezas, para não ameaçar sua face nem a face das interlocutoras, e reduzir a força do enunciado.

Para discutir abordagens de sala de aula e conteúdos a serem abordados, Daniela utiliza também a modalidade deontica, que regula o comportamento do interlocutor, mas se inclui no grupo (“nós não precisamos”), o que atenua o grau

---

14 A noção de preservação de faces criada por Goffman (2011) foi utilizada por Brown e Levinson (1987) para tratar dos princípios de polidez, que exercem pressões fortes sobre a produção dos enunciados. Esses princípios sustentam que há aspectos do discurso que são regidos por regras cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal. Nessa perspectiva, todo indivíduo possui duas faces na interação: i) a face negativa, que seria o que o locutor não quer expor, aspectos pessoais e íntimos que não deseja por em jogo na interação; ii) a face positiva, que seria a imagem projetada pelos interlocutores na interação, o que querem mostrar. Então, na interação entre dois participantes, quatro faces estão em jogo. Durante a interação, cada um dos atos de fala pode se configurar como ameaça potencial para uma ou outra dessas quatro faces.

de imperatividade, ao mesmo tempo em que reforça a coletividade, ao construir a ideia de que o grupo pode trabalhar de maneira semelhante.

EXCERTO 5: Reflexão após Dinâmica para ensinar fração “Bolo favorito da turma” [HTPC-coletiva, 1º de agosto de 2011. 4º encontro observado. Priscila e Daniela em frente da sala, professoras sentadas em semicírculo]

1	Dani: <b>nós não precisamos ainda assim conceituar dar no caderno pra ele</b> fazer adição de fração mas
2	se a gente perguntar agora aqui pra eles “olha quantos pedaços foi dividido aqui? Se somasse tudo,
3	não daria dezessete novamente? É o nosso inteiro” mas <b>eu preciso</b> colocar pra ele lá no caderninho
4	que tem que ser isso mais isso para dar adição de fração? Não nesse momento mas só através da
5	oralidade a gente já está dando o conceito...
6	Pri: também gente levar a criança a perceber neste momento que o todo aqui é dezessete não é
7	cem... né?
8	Dani: que nosso cem por cento ((outras falam)) cem por cento é dezessete quer dizer depois que ele
9	aprendeu toda aquela parte aprendeu o que é o cem por cento a gente já passa para um todo
10	diferente daquele cem o nosso todo não é mais o CEM o
11	nosso todo agora é dezessete em cima do dezessete nós fracionamos
12	Clarice: você falou pra não cobrar ahh:: <b>mas eu gostaria de saber...</b>
13	Dani: <b>o que será cobrado</b> [nas avaliações externas]?
14	Clarice: é exatamente... no sexto ano/ porque se eles cobrarem / <b>eu costume expor</b> as duas partes

15	para achar o denominador comum... (...) simplificação vai ou não?
16	Dani: não... o que vai ser cobrado na avaliação é isso
17	Pri: depois vem a quinta série a sexta série né ...
18	Dani: lógico no quarto bimestre a gente vai... aprofundar um pouco mais mas nesse momento o
19	terceiro bimestre o que cobrar...
20	Clarice: ó mas <b>eu vou</b> falar uma coisa pra você/ <b>a gente tem visto...</b> se nós/ se a nossa turma permitir
21	avançar a turma avançar <b>a gente tem que fazer sim</b> porque eles vão pra quinta série as classes
22	superlotadas e os professores acham que eles têm obrigação de saber TU:::DO
23	Profs: é mesmo, é sim

Clarice, uma das professoras participantes, intervém e muda o tópico: a relevância do conteúdo dependeria da sua cobrança na avaliação e não da abrangência dos conceitos a serem revisados ou ensinados às crianças (inteiro, porcentagem e número total), nem do modo de ensiná-los (notas no caderno, oralmente). A mudança do tópico por Clarice, inclusive fazendo uso da modalidade deontica (“a gente tem que fazer sim”), é possibilitada pela configuração do encontro como uma oficina, entre profissionais, numa relação simetrizada circunstancialmente. Essa configuração permite que as professoras demonstrem e debatam possibilidades de trabalho pedagógico.

Constrói-se, assim, uma relação bem mais simétrica entre as participantes das oficinas, evidente na estrutura de participação da interação, menos centralizada, com mais debate entre as participantes. O excerto abaixo foi gravado após uma longa fala de Marina, uma das professoras responsáveis pelo evento, sobre revisão e reescrita de textos em sala de aula. Quando passa a abordar o tópico relativo aos modos de fazer, o debate inicia-se:

EXCERTO 6: Estrutura de participação em oficina: compartilhando como fazer [HTPC-coletiva, 5 de setembro de 2011, Marina e Tânia em frente da sala, professoras em semicírculo]

1	Eliane: uma questão também pra gente pensar um pouco dessa:: revisão textual que ela é <b>tão ou</b>
2	<b>mais importante</b> que a produção né que às vezes a gente escreve escreve escreve e não para nunca
3	pra revisar lógico que eu tô falando bem uma coisa bem assim né... mas a revisão ela é tão
4	<b>importante ou até mais</b> que a produção e tirar o foco muito do professor deixar também a revisão
5	entre alunos o professor vai ser o orientador o mediador disso mas ela vai em determinado momento
6	deixar essa revisão nas duplas
7	Marina: é:: troca né
8	Cristiane: <b>eu coloco em duplas</b> com o dicionário do lado
9	Marina: <b>olha que sugestão boa</b>
10	Carolina: então <b>eu fazia</b> uma lista de palavras e pedia pra eles fizessem revisão ortográfica aí pedia
11	que colocassem em ordem alfabética e “agora vamos utilizar o dicionário?” às vezes tinha palavra
12	que lógico não tinha nada a ver e “não gente essa palavra significa tal coisa assim procura se está
13	correto assim do jeito que está escrito” nossa em dupla em trio e ia embora...
14	Marina: <b>então eu já cheguei</b> a falar assim [Carolina: <b>foi muito bom</b> ] nossa hoje não tem nada parece
15	que não dei nada mas é porque é uma atividade que pega bastante tempo é uma atividade/ mas
16	you vê que tem resultado
17	Fernanda: a lousa digital é um recurso <b>interessante</b> por exemplo a gente pode escanear o texto de
18	um aluno jogar lá e usar cada cor pra corrigir uma coisa e eles vão vendo o erro e vão ajudando você
19	Marina: a gente tá fazendo isso <b>eu tô digitalizando</b> e algumas professoras elas tão dando assim bem

20	diversificado é coletivo é:: escolher uma porque pegar de todo mundo às vezes não dá então tem
21	várias maneiras
22	Gabriela: mesmo se não escanear dá pra digitar o próprio texto com os mesmos erros e ir mexendo...

No exemplo, a troca de turnos é constante e os interlocutores ocupam posições relativamente simétricas. Não há uma participante que distribui os turnos ou os controla, não há marcadores de relação hierárquica. As participantes tomam o turno consecutivamente, uma respondendo à outra, sem passar pelas professoras responsáveis pela oficina. A intervenção de Eliane aborda maneiras de se realizar a revisão e a reescrita de textos, tópico escolhido para o encontro desse dia. Eliane, a mesma coordenadora das HTPC-aula da escola acompanhadas na pesquisa, está, nessa reunião, sentada entre as professoras: a distinção entre professoras e coordenadora é apagada nas oficinas. Eliane avalia como “mais importante” a reescrita do que a produção de texto e faz a sugestão de realizar a revisão em duplas de alunos. Essa sugestão é retomada por Cristiane, que a complementa descrevendo o recurso que ela usa: com o uso do dicionário. As formas de participação de Eliane e Cristiane diferem muito se comparadas com a participação em HTPC-aula: são os mesmos sujeitos, que constroem relações sociais distintas nos dois tipos de evento.

Marina, uma das responsáveis pelo evento, avalia uma das contribuições (*‘olha que sugestão boa’*), mas não centraliza nem distribui os turnos; várias professoras fazem breves relatos de maneiras de fazer a revisão textual em sala de aula, compartilhando experiências e avaliando suas próprias sugestões e as sugestões das outras professoras. Outras enunciam suas apreciações valorativas sobre como trabalhar escrita e reescrita, posicionando-se como profissionais com experiências a serem compartilhadas (“é tão ou mais importante”, “foi muito bom”, “é um recurso interessante”). Os adjetivos com função de modalizadores avaliativos indiciam a positividade das apreciações valorativas das professoras sobre o objeto de discurso e sobre si mesmas e suas colegas.

Geralmente, os encontros são organizados com dinâmicas que simulam a sala de aula, e as professoras são colocadas para agir nesse tipo de encenação, realizando reflexões sobre os conteúdos, sobre a prática pedagógica e sobre a aprendizagem dos alunos antes ou após as encenações. No excerto abaixo, Priscila e Daniela, as

responsáveis pelo encontro, orientam a participação das professoras na dinâmica para ensino de fração, que poderia ser reproduzida em sala de aula. Logo antes do trecho transcrito, as participantes realizaram uma votação sobre os sabores preferidos de bolo. Nesse momento, Priscila e Daniela pedem que as professoras se levantem e formem grupos pelo sabor escolhido, posicionando-se em um círculo desenhado no chão. Cada grupo dentro do círculo é separado do outro com barbantes.

EXCERTO 7: Estrutura de participação em oficina – Dinâmica para ensinar fração “Bolo favorito da turma” (logo após professoras terem votado em sabores de bolo que preferem) [HTPC-coletiva, 1º de agosto de 2011. 4º encontro observado].

1	Pri: certo gente vai fazendo com as crianças vamos ver se todo mundo votou... certinho
2	Dani: <b>agora</b> vou pedir para que todas <b>se levantem</b> vamos fazer um círculo aqui ((professoras se
3	levantam)) <b>juntinho, juntinho...</b> ((inaudível, muitas vezes, professoras se posicionam no centro da
4	sala))
5	Pri: cenoura aqui ((vai desenhando um círculo no chão com barbante pelos sabores e cada um que
6	votou no sabor fica na parte correspondente)) como se fosse um compasso...
7	Prof: oh que lega::l
8	Pri: <b>pode entrar no círculo</b> , fubá ((risos))
9	Dani: aí <b>pode entrar</b> na roda... ((forma-se um gráfico em formato de pizza com as pessoas, os
10	barbantes ficam no chão formando o gráfico))
11	Pri: <b>podem</b> sentar [palmas] ((passam a falar sobre o gráfico formado no chão))

As professoras responsáveis pelo encontro propõem a encenação de uma atividade para construção de um gráfico do tipo pizza no chão com o posicionamento dos alunos em pé e em grupos separados por barbantes. Daniela e Priscila agem como se estivessem em sala de aula com seus alunos, indicando o início de uma etapa da atividade (“agora vou pedir”) e orientando o comportamento e a ação das

participantes (“juntinho, juntinho”, “se levantem”, “pode entrar no círculo”). Não há uma descrição de uma atividade didática, mas sua realização concreta.

A encenação parece compor o discurso profissional-didático que faz parte da experiência das professoras. Conforme Tardif (2000), é o saber experiencial que orienta principalmente o fazer do professor. Neste caso, outros saberes, como o disciplinar e o curricular, compõem a sugestão de atividade, mas o foco principal do evento é a exemplificação do como fazer em sala de aula com base em experiências didáticas anteriores das professoras.

A encenação, como jogo simbólico em que as participantes assumem papéis que geralmente não são a elas atribuídos – o de aluno, p. ex. – atualiza o que é ser professor e o que é ser aluno para essas professoras, por meio da brincadeira. Assim, além de mobilizar os saberes experienciais das professoras, a encenação possibilita que as professoras juntas enxerguem sua sala de aula por meio do jogo simbólico e se repensem como docentes. O jogo simbólico cria papéis mais equilibrados, o que, nesse caso, contribuiu para que o poder de quem estava a cargo do encontro fosse redistribuído e compartilhado na brincadeira. Complementado por uma reflexão teórica, o jogo poderia ser um importante recurso de formação.<sup>15</sup>

A organização dos encontros como oficinas sustentadas por saberes experienciais das professoras, direcionadas para suas próprias demandas de formação e relacionadas com questões profissionais por elas selecionadas como relevantes, organizadas e coordenadas pelas próprias professoras, apresenta mais participação das professoras, que se colocam como debatedoras, intervêm, tomam o turno da dupla que realiza o encontro, contestam, relacionam o tópico a outros conhecimentos profissionais e até podem mudar o tópico.

Tendo em vista a resolução de um problema ou demanda educacional, as professoras criam uma comunidade que prioriza trocas de experiências e saberes, e, com essa organização, formador e formando se configuram como papéis dinâmicos, assumidos por diferentes participantes (NÓVOA, 1992). A prática de compartilhar experiências do trabalho e discuti-las se constituiu como uma prática de letramento formativa interessante nesse contexto, pois nos mostra demandas de formação docente em seu local de trabalho e as estratégias utilizadas pelas próprias professoras para responder a ela, assim como os tópicos que as motivam.

---

15 Contudo, nas reuniões não houve reflexão teórica. A ênfase no fazer, com foco em mostrar como realizam atividades em sala de aula, sem questionamentos sobre por que acontece dessa maneira, não conduziu à reflexão.

Quanto à agência social, nas oficinas, as professoras se posicionam como sujeitos ativos com motivações para atingir um objetivo (ARCHER, 2000), como no caso do encontro sobre o ensino/aprendizagem da reescrita: isso indicaria que estão exercendo agência em sua formação. Na maioria das intervenções, as professoras se utilizam do pronome de autorreferência *eu*, colocando-se como agentes de suas atividades profissionais de sala de aula, como sujeitos de suas enunciações (“eu coloco em duplas”, “eu fazia uma lista”, “eu já cheguei a falar”, “eu tô digitalizando”). Esse protagonismo não equivale ao exercício de agência, mas certamente é um precursor necessário para que ela ocorra.

### **Considerações finais**

Nota-se, nos dois tipos de eventos formativos analisados neste trabalho, uma diferença interacionalmente marcada na construção de conhecimentos pelas professoras, para agirem em seu contexto profissional. Nas oficinas, há uma busca por construção coletiva de conhecimentos para atingir esse fim (DE GRANDE, 2015). É possível argumentar pela existência de um posicionamento das professoras como agentes sociais que, conforme Kleiman (2006), atuam de maneira direcionada para as ações coletivas, exercendo sua ação em função dos objetivos de um grupo social, influenciando os seus membros, promovendo ações relevantes para o grupo. Dentro dessa concepção, “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (KLEIMAN, 2006, p. 81).

O conceito de agência social se refere a atividades reais de indivíduos atuando no mundo social, através da ação coletiva. Primeiramente, relaciona-se à noção de agente humano (ARCHER, 2000). Todos somos agentes nesse sentido, pois o agente humano é aquele que exerce ações sobre objetos no mundo, que faz coisas, que se engaja em ações autônomas e é responsável por elas. O agente humano está em contraposição ao paciente ou ao sujeito coagido.

Zavala (2011) define agência social como capacidade socioculturalmente mediada que os indivíduos escolhem para agir sob os efeitos das forças ideológicas que construíram sua subjetividade em uma ação coletiva direcionada para atingir os objetivos traçados. Esse fazer coletivo está evidente nas oficinas, na delimitação de objetivos aderidos por todos os participantes e na alternância de participantes do grupo assumindo o papel de formador, o que resulta em uma interação mais

colaborativa, mais simétrica, de um grupo coeso, com interesses em comum. A natureza dos saberes mobilizados, aqueles mais relacionados à prática, às experiências docentes das participantes, também favorecem a construção coletiva, pois todas as professoras têm experiências a compartilhar.<sup>16</sup>

A construção de um coletivo para se identificar – docentes em busca de respostas a necessidades imediatas de ensino/aprendizagem de seus alunos – favorece a formação das professoras em seu local de trabalho. Esse reposicionamento de uma posição subalterna para uma posição de autorização em relação a seu dizer e seu fazer, que parece se sustentar na construção dessa voz coletiva, dá uma nova dimensão à construção identitária em curso pelas professoras, uma identidade fortalecida e autorizada a agir em sua própria formação, o que permite a agência. Uma hora de formação direcionada para suas próprias demandas que possibilita o exercício de agência as autofortalece, tornando essa hora mais efetiva para os interesses dessas profissionais.

Nas oficinas organizadas pelas professoras (assim como em breves momentos da HTPC-aula), chamam atenção os esforços das participantes a fim de desenvolver estratégias para abordar os tópicos selecionados pelo grupo, usando suas potencialidades, imaginação, criatividade e experiências profissionais. Trata-se de construir alternativas possíveis nos limites postos pela situação em que realizam suas funções.

Por outro lado, em contraponto, as reuniões ‘oficiais’ de HTPC semanais no contexto observado seguiam as regulamentações da CENP e eram sempre organizadas pela coordenadora, com pautas que reuniam uma série de demandas de gestão da própria unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação, como também de questões relacionadas à formação docente. Nesse tipo de evento foram observadas relações bastante assimétricas entre as participantes, coordenadora e professoras. A grande maioria das interações seguia o padrão IRA, próprio das aulas expositivas, que se baseia numa concepção transmissiva de conhecimento. O tempo destinado aos pontos da pauta, principalmente os avisos e demandas da Secretaria, e o próprio lugar e a função social da coordenadora na interação eram questionados pelas professoras, que expressavam seu desinteresse no silêncio ou nas respostas

---

16 Na sua tese, De Grande (2015) mostra como as professoras mobilizam saberes experienciais e saberes técnicos sempre em função do *saber-fazer*. O enfoque das participantes e suas demandas focalizam os modos de fazer em sala de aula, foco presente em todas as reuniões do tipo “HTPC-coletiva”, o que não exclui o diálogo com saberes disciplinares e curriculares, principalmente com instâncias oficiais por meio de documentos parametrizadores.

sarcásticas ou exasperadas. As restrições institucionais atuantes na HTPC-aula e a pulverização de objetivos interditam a construção de agência nos momentos mais relacionados à sua formação, num evento que, em princípio, é destinado a ela. Não é de estranhar o conflito e a tensão registrados durante a pesquisa etnográfica (DE GRANDE, 2015). Sem oportunidade de contribuir igualmente para o fluxo da interação, as professoras não são agentes na construção dos conhecimentos que consideram relevantes para sua formação. E, ao não articular os interesses e demandas do grupo, a coordenadora também não se constrói como agente social.

Resta, em conclusão, com base nos dados apresentados, advogar pelo modelo de formação adotado na HTPC-coletiva, que permitiu a constituição de uma comunidade de aprendizagem, de compartilhamento de experiências e de dúvidas, mostrando-se, em consequência disso, um modelo mais efetivo para a formação do professor, quando comparado ao modelo transmissivo da aula tradicional. Um espaço do sistema escolar mais neutro, com um grupo formado por professoras de diferentes escolas, reunidas em torno de uma proposta semelhante, com objetivo comum, sem uma coordenadora (ou uma diretora) com poder para tomar decisões pelo grupo, inclusive aquelas sobre quando tomar o tempo com recados e demandas de gestão, devolve esse poder às participantes, que o utilizam de forma bem mais adequada aos objetivos das reuniões, ao agir mais produtivamente como agentes de sua própria formação.

## Abstract

The paper aims to analyze formative continuing education literacy events in meetings among school teachers and the coordinator. The goal is to discuss how event structure and interactive modes influence the social relations and content built by the participants, specifically on the teachers' involvement in their own educational process in the workplace. To develop the microanalysis, we use Interactional Sociolinguistics and Conversation Analysis, together with enunciation and discourse analysis known as the Bakhtinian sociological method. The research results, part of a doctoral research project by De Grande (2015) whose objective was to understand teacher's education literacy practices in the workplace and show that teachers have built two types of events in the time officially dedicated to their education process in the workplace. The interactional differences in participation structures of each type of event, in the relations among the participants and their identities built in interaction have an effect on the themes (Bakhtin, 2003) developed and on their social agency.

Keywords: Interaction. Social agency. Teacher's education. Identities. Professional construction.

## Referências

- ARCHER, Margaret S. **Being human: the problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. 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.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CARRASCOSSI, Cibele Naidhig de Souza. O papel da modalização no jogo discursivo: um estudo da construção *pode ser (...), mas ...* **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 87-99, jan./abr. 2013.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth, NH: Heinemann Press, 2001.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DE GRANDE, Paula Baracat. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2015.
- ERICKSON, Frederick. Classroom discourse as improvisation. Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 153-182.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Victor Civita, 2011.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.
- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011. Original publicado em 1974.

GUMPERZ, John Joseph. Interactional Sociolinguistics: A personal perspective. In: **The Handbook of Discourse Analysis**. SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (Org.). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 2008.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. A modalização epistêmica na construção de sentido: o caso do “eu acho (que)”. **Intercâmbio**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, v. 6, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, 2006.

KLEIMAN, Angela B. VIANNA, Carolina Assis D.; DE GRANDE, Paula Baracat. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1. sem. 2013.

KOCH, Ingedore. **Gramática do português falado**: Desenvolvimentos (Org.). Campinas, SP: EDUNICAMP/FAPESP, 1997. v. 7. 526 p.

KOCH, Ingedore. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.revistainvestigacoes.com.br/volume-18-n2.html>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo de Língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 8 jan. 2013.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÃO PAULO, Portaria CENP nº 1/96 – L.C. n. 836/97, 1997.

SAWYER, Keith. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. **Educational Researcher**, v. 33, n. 12, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

URBANO, Hudinilson. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USO; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

VARGHESE, Manka; MORGAN, Brian; JOHNSTON, Bill; JOHNSON, Kimberly A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. Original publicado em 1929.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, v. 1, p. 52-66, 2011.

Submetido em: 29 de setembro de 2015.

Aceito para publicação em: 06 de outubro de 2015.

# L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante

Ecaterina Bulea Bronckart \*

## Résumé

Au-delà des questions théoriques qu'elle soulève, l'interaction entre grammaire et texte constitue un vrai défi pour la didactique des langues et la formation des enseignants. Cet article en examine certaines des raisons, sur la base de l'analyse de la situation en Suisse romande : il met d'abord en évidence le caractère innovant de la prescription aujourd'hui en vigueur dans ce contexte, qui préconise un enseignement intégré des dimensions grammaticales et textuelles de la langue ; il montre ensuite le décalage qui existe entre cette prescription et les moyens dont disposent les enseignants pour la réaliser, décalage qui conduit à ce que l'interaction entre grammaire et texte devienne une incontournable problématique de formation ; il formule enfin un ensemble de propositions pour la formation des enseignants en ce domaine.

Mots-clés : Interaction(s). Grammaire. Texte. Enseignement. Formation.

## Avant-propos

La modernisation de l'enseignement du français langue maternelle initiée dès les années 1970 a été engagée sur la base de la redéfinition des finalités mêmes de cet enseignement, conduisant à la réfutation des objectifs et des démarches d'apprentissage d'inspiration scolastique et à l'instauration d'un objectif général de type praxéologique, à savoir la *maîtrise pratique de la langue* (voir BRONCKART, 2011). L'accent était ainsi porté sur le développement des capacités de communication et d'expression des élèves, qui rendent ces derniers aptes à comprendre et à produire les sortes de textes/discours en usage dans leur communauté d'appartenance ; le statut de finalité centrale conféré à cette maîtrise pratique étant en outre associé, comme l'a souligné en particulier Halté (1992, 2008), à la « reconfiguration didactique » de la discipline Français dans la mesure où le processus de production et réception de textes oraux et écrits variés était

---

\* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse.

considéré comme susceptible de permettre une réorganisation de la discipline selon un modèle « intégrateur » (voir aussi LAURENT, 2011). Cette « nouvelle configuration didactique » (HALTÉ, *op. cit.*) s'est caractérisée par la volonté de promouvoir l'articulation entre les sous-domaines du fonctionnement langagier, notamment entre « langue » et « discours » et entre « oral » et « écrit », ainsi que par la mise à l'avant-plan des réalités sociolinguistiques d'une communauté (et non seulement de sa littérature), des aspects psychosociologiques de la communication, ou encore des variations intralinguistiques. On comprendra alors que dans un tel cadre les descriptions grammaticales traditionnelles, fondées sur des corpus littéraires, normés et écrits, ne puissent plus être d'un grand secours. Appelé à fournir un appui technique opérationnel à l'objectif central de maîtrise pratique de la langue, l'enseignement grammatical devait lui-même faire l'objet de modernisation. Et c'est dans le contexte de cette double rénovation (de l'enseignement de la discipline Français en général et de l'enseignement de la grammaire en particulier) qu'a émergé, d'abord sous la plume de linguistes et didacticiens (voir GENOUVRIER; PEYTARD, 1970; GIRAUD, 1972; GARCIA-DEBANC, 1993), puis dans des ouvrages méthodologiques destinés aux enseignants (voir notamment BESSON; GENOUD; LIPP; NUSSBAUM, 1979) la séduisante mais non moins complexe problématique d'un enseignement de la langue qui parvienne à décloisonner et à articuler « grammaire » et « texte(s) ».

L'objectif de cet article est de discuter certaines des conditions de mise en pratique de cette articulation, sur la base de l'analyse de la situation actuelle de l'enseignement du français en Suisse romande : au-delà des intentions, dont le fondement théorique<sup>1</sup> et la justification socio-éducative sont indiscutables, quels éléments de réflexion didactique se dégagent des tentatives de concrétisation d'un enseignement intégré ? Dans la première partie de l'article, nous présenterons la dimension politico-institutionnelle de cette problématique, plus précisément la teneur des prescriptions officielles actuelles, en nous centrant sur le cycle 2 du primaire (élèves de 8 à 12 ans) ; dans la deuxième partie, nous examinerons quelques exemples illustratifs d'activités censées couvrir ce type d'enseignement et proposées par les manuels en vigueur, ce qui nous conduira à mettre en évidence

---

1 Au niveau théorique, même si les données sous analyse n'y font pas spécialement référence, rappelons que la « linguistique intégrale » de Coseriu (2001), tout comme la linguistique générale telle que Saussure l'envisageait réellement (voir SAUSSURE, 2002; BRONCKART; BULEA; BOTA, 2010) insistaient sur le caractère unifié du fonctionnement langagier humain et sur les interactions qui existent entre les éléments qui le composent (termes, structures, idiomes, etc.) et entre ses différents paliers de structuration (phonologique, lexical, syntaxique, textuel/discursif, etc.).

le décalage qui existe entre prescriptions et moyens d'enseignement, générant de nouveaux besoins de formation ; enfin, nous formulerons dans la dernière partie un ensemble de propositions susceptibles d'améliorer la formation des enseignants en ce domaine.

### **L'interaction entre grammaire et texte comme objet de prescription**

En Suisse romande, les principaux documents officiels qui prescrivent aujourd'hui l'enseignement du français datent de 2006 et de 2010. Il s'agit d'une part du document intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP,<sup>2</sup> 2006, désormais *Orientations*) qui énonce les finalités et les principes généraux de la discipline, et sur lequel nous nous centrerons plus particulièrement ; d'autre part, du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010, désormais *PER*) qui inventorie les objectifs d'apprentissage et les contenus d'enseignement de celle-ci. Mais pour mieux situer les caractéristiques de ces documents, il convient de rappeler que c'est dans *Maîtrise du français* (BESSON; GENOUD; LIPP; NUSSBAUM, 1979, désormais *MF*), il y a plus de 25 ans, qu'avaient été posées les bases de la rénovation. Et même si cet ouvrage n'a pas eu un statut prescriptif à proprement parler (nous l'avons mentionné plus haut, il s'agit d'un ouvrage méthodologique adressé aux enseignants), il a néanmoins été un point de référence majeur pour l'enseignement de la langue, les documents officiels actuels étant à la fois une forme de prolongement, de mise à jour et de dépassement des propositions qui y figurent.<sup>3</sup>

Comme son titre le suggère, *Maîtrise du français* s'est fait l'écho du projet de modernisation de la discipline, assumant que la finalité majeure de cette dernière devait être le développement chez les élèves de la capacité à mettre en œuvre une pratique langagière efficace, diversifiée et ajustée aux contextes de l'interaction (« savoir parler », « savoir écrire », « savoir écouter », « savoir lire », voir les parties 1, 2 et 3 de l'ouvrage). De ce fait, le processus de communication s'y trouve fortement accentué. Posant qu'« apprendre une langue, c'est apprendre

---

2 Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

3 Les *Orientations* l'affirment d'ailleurs clairement dès les premières lignes de l'avant-propos : « Plus de 20 ans après la publication de «Maîtrise du français», ouvrage qui a tracé le cadre général de la réforme de l'enseignement du français pour les degrés 1P à 4P et a inspiré le courant de réforme qui s'est étendu plus tard à l'ensemble de la scolarité, il s'agissait [...] d'actualiser les fondements et les finalités de l'enseignement du français à l'école obligatoire et de faire l'état des besoins en matière de moyens d'enseignement. » (p. 3).

à communiquer » (*MF*, p. 39), l'ouvrage conçoit la communication comme la réalisation d'« activités langagières » (prendre des notes, rédiger une lettre, intervenir dans un débat, etc.) qui doivent être exercées à l'école, tout en restant aussi proches que possible de leur déploiement dans la vie sociale. La construction de savoirs grammaticaux relève dans ce cadre d'un objectif second : désigné par l'appellation de « structuration de la langue », l'enseignement grammatical a pour fonction d'outiller la mise en œuvre des activités langagières et d'appuyer la construction des quatre types de savoir praxéologique évoqués ci-dessus. Concernant l'enseignement grammatical, *MF* se situe à l'opposé des méthodes d'enseignement héritées de la tradition scolastique (mémorisation de règles, ensuite leur application dans des exercices) et préconise des démarches à caractère *inductif* : partir d'énoncés du français contemporain produits si possible par les élèves, mettre en place des activités permettant aux élèves de les observer, de procéder à des manipulations pour en dégager certaines régularités, enfin, conceptualiser les résultats de ce travail :

On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. [...] En conséquence, on amènera l'enfant à faire fonctionner la langue. Les activités d'expression, les manipulations lui feront découvrir progressivement, de façon tout d'abord intuitive, puis réflexive, les principes de ce fonctionnement (*MF*, p. 3).

Comme il ressort de l'extrait ci-dessus, les principes et les étapes concernés par cette démarche inductive<sup>4</sup> esquissent déjà un cadre pour la didactisation de l'interaction entre productions verbales et grammaire ; mais ce cadre demeure néanmoins partiel, ou non encore abouti, d'une part en ce que les conditions du réinvestissement des savoirs grammaticaux dans les activités de production et de compréhension des élèves ne sont pas clarifiées, d'autre part en ce que l'unité *in fine* organisatrice du travail didactique et des apprentissages reste fuyante, oscillant entre l'activité langagière envisagée sous son angle processuel (par exemple l'action de rédiger une lettre) et le produit de cette activité (la lettre en tant que texte).

---

<sup>4</sup> Nous centrons ici notre propos sur le contexte suisse, mais ce type de démarche inductive a été préconisé ailleurs, surtout au Québec (voir CHARTRAND, 2009) et en France (voir TISSET, 2010).

C'est notamment à propos de ce dernier aspect que les documents officiels actuels fournissent une prise de position plus clairement circonscrite, que nous qualifions d'« innovante », et qui fait intervenir, nous le verrons ci-dessous, les notions de « texte » et de « genre de texte ». Insistons d'emblée sur le fait ce que nous qualifions ici d'« innovant » ce ne sont pas ces notions en tant que telles, ni même les démarches didactiques, aujourd'hui bien connues, fondées sur les unités langagières éponymes (les séquences didactiques, structurées autour d'un genre textuel, voir DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2000), mais *le statut de prescription officielle* d'un enseignement par les (genres de) textes, ainsi que le rapport qui est posé entre celui-ci et l'enseignement grammatical.

Le document *Orientations* se présente d'abord comme une actualisation des fondements de l'enseignement du français tenant compte des évolutions du contexte social et scolaire (hétérogénéité et plurilinguisme des classes, développement des média et de l'informatique, transformations du cursus scolaire dû à l'introduction de nouvelles disciplines et formes d'évaluation, etc.) et des avancées des sciences de référence (sciences du langage, sciences de l'éducation et psychologie notamment). Quatre principes ont guidé cette actualisation :

- envisager de manière articulée les trois finalités de l'enseignement du français, qui restent, en continuité de *MF*, les suivantes : apprendre à communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue et construire des références culturelles ;
- ancrer l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents ;
- prendre en compte le fait que si le français est la langue maternelle d'une majorité des élèves, il est aussi langue d'intégration pour une partie importante d'entre eux ;
- considérer l'enseignement du français comme ayant un caractère transversal, la langue se situant au croisement de toutes les disciplines scolaires.

Sans minimiser l'intérêt des trois autres, c'est le deuxième principe qui retiendra notre attention, en ce qu'il fait intervenir l'explicitation de l'ancrage de l'apprentissage de la langue dans divers genres textuels. Ce principe érige le genre textuel en notion centrale, et cette centralité est justifiée dans le document par un rappel du statut même de la généricité dans le fonctionnement langagier humain :

Le fonctionnement d'une langue se caractérise par une grande diversité de pratiques textuelles qui varient en fonction des conventions sociales, des buts et de la situation de communication. Malgré cette grande diversité, tous les textes comportent des

régularités et peuvent être regroupés en un nombre limité de genres reconnus comme tels : ceci est un conte, un roman, une interview. [...] De tels genres textuels sont précisément ce que les élèves doivent progressivement apprendre à maîtriser. (*Orientations*, p. 11).

La suite du document étaye au plan didactique cette considération générale : – les genres textuels sont considérés comme des moyens de réfléchir en classe sur l’organisation des textes au-delà de la singularité d’un exemplaire de texte ; – ils constituent de possibles « passerelles » entre disciplines [« le travail sur un genre de texte tel qu’un exposé écrit sur les volcans peut susciter un travail dans le domaine des sciences » (p. 12)] ; – et surtout ils semblent à même de contribuer à l’unification de la discipline, étant de ce fait posés comme *bases et cibles de l’enseignement de plusieurs sous-disciplines du français*. Il en est ainsi de l’oral : [« l’oral existe sous des formes multiples (...) ce sont les genres textuels scolaires ou publics reconnus socialement et relativement formalisés qui doivent être appris en priorité (le débat, le conte, l’exposé, l’interview, etc.) » (p. 20)], de la lecture, dont la « progression se déroule à partir de genres de textes toujours plus complexes au fil des degrés scolaires » (p. 25), et bien entendu de la production écrite.

S’agissant de la grammaire, de l’orthographe, du lexique et de la conjugaison, le cadre structurant des apprentissages demeure clairement de nature textuelle, se situant en continuité directe de ce qui précède, mais c’est l’unité *texte* plutôt que le genre qui est concerné :<sup>5</sup> « C’est le texte qui sert de point de départ pour construire et apprendre les concepts grammaticaux et de point d’arrivée pour les mettre en œuvre dans la lecture et l’écriture » (p. 31). Une permanente articulation entre (genres de) textes et grammaire est ainsi préconisée, qui peut d’ailleurs être déclinée à l’oral ou à l’écrit. Production-réception de textes et grammaire ne sont donc plus à considérer comme des sous-disciplines étanches et autonomes, mais sont appelées à interagir au sein de l’apprentissage du français.

Les *Orientations* font en outre un pas de plus : le document pose une « grammaire au sens large », qui inclut la « grammaire au sens étroit » (c’est-à-dire la grammaire de la phrase), la conjugaison, le lexique, l’orthographe et certains mécanismes de textualisation. Et même si aucune liste de contenus grammaticaux

---

<sup>5</sup> En réalité, le passage de « genre de texte » à « texte » n’est pas thématisé par ce document, les deux notions étant quasi interchangeables lorsqu’il s’agit de l’encadrement de l’enseignement grammatical. Pourtant, cette interchangeabilité ne va pas de soi, et n’est évidemment pas sans poser problème (voir à ce sujet BULEA BRONCKART, 2015).

à enseigner n'est ici fournie, un certain nombre d'exemples de ce type de contenus sont donnés, qui sont illustratifs de l'élargissement opéré : les caractéristiques d'un genre de texte, la cohésion textuelle (désignation, reprises), l'emploi et la morphologie du passé composé, les phénomènes de synonymie, hyperonymie, etc. On le constate, l'allure des contenus grammaticaux a sensiblement changé ; et ce changement, est relayé par le *Plan d'études romand (PER)* qui procède au même type d'extension sous l'appellation « fonctionnement de la langue » (FDL), puis par certains manuels (voir *infra*), où la rubrique FDL regroupe sous une seule appellation des contenus d'enseignement hétérogènes, relevant de la grammaire de la phrase (types et formes de phrases, classes grammaticales, groupes, fonctions syntaxiques, etc.), du fonctionnement des textes, du lexique, de l'orthographe et de la conjugaison, voire des contenus hybrides difficilement attribuables à un sous-domaine particulier.

Notons encore que parallèlement à la ratification de cette extension, les indications pédagogiques figurant dans les « livres du maître » associés aux manuels<sup>6</sup> radicalisent l'intégration de l'étude de la grammaire à la production / réception textuelle, donnant une image de l'enseignement grammatical comme étant totalement subordonné à l'enseignement textuel. Ainsi, le livre du maître de la série de manuels *L'île aux mots (IAM)* énonce sous forme de principe que « les apprentissages réflexifs sont au service de l'activité langagière, et non l'inverse » (p. 5), et le livre du maître de la série de manuels *Mon Manuel de français (MMF)* met en avant une conception clairement instrumentale de l'enseignement de la grammaire, formulée comme suit :

Dans cette perspective instrumentale, ce qu'il faut enseigner, c'est comment les connaissances grammaticales et lexicales interviennent dans les processus de lecture et d'écriture. L'étude du FDL [fonctionnement de la langue] conduit donc à une réflexion sur la manière dont un sujet use de la langue pour comprendre et se faire comprendre. (*MMF, Livre du maître*, p. 7).

On le constate, un glissement s'opère subrepticement qui va de l'articulation grammaire – texte à la dépendance de la grammaire par rapport aux textes, ce qui semble ôter toute autonomie et toute finalité propre à l'enseignement grammatical

---

6 Pour le primaire, deux séries de manuels ont été officiellement choisies : la série *L'île aux mots* (BENTOLILA *et al.*, 2010, désormais *IAM*), et la série *Mon Manuel de français* (BOURDIN *et al.*, 2010, désormais *MMF*).

(voir BULEA BRONCKART, 2014, pour une discussion de cet aspect). Mais qu'il s'agisse d'articulation ou d'encadrement textuel de l'enseignement grammatical, la question qui demeure ouverte est celle des moyens de réalisation : comment mettre en pratique ces principes d'un enseignement intégré en usant des manuels actuels ? Qu'est-ce qui est possible d'enseigner avec ces manuels ? Nous essayerons de répondre à ces questions à l'aide de quelques exemples illustratifs.

### **Quelles activités proposent les manuels ?**

Les deux séries de manuels de français officiellement promus proposent en réalité deux manières très différentes d'organiser les activités didactiques.

En dépit des principes affirmés dans le livre du maître, *IAM* est structuré en sections autonomes relevant des sous-domaines de la discipline (lecture, expression, grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), qui se suivent en tant que telles et dans leur intégralité dans le manuel. Il n'y a donc ni combinaison, ni même alternance entre des activités relevant des divers sous-domaines, seules sont mentionnées, ci et là, quelques « passerelles » : suite à la lecture de tel texte, il est possible d'aborder tel aspect grammatical ou de conjugaison, etc., aspect qui se trouve dans la section concernée par le sous-domaine en question, et qu'il s'agit par conséquent d'enseigner indépendamment, selon et avec le type d'activités et exercices qui y sont préconisés. Ces passerelles sont mentionnées de manière très sporadique, ce qui est insuffisant pour que les enseignants puissent en concevoir une exploitation didactique réelle et systématique, le manuel ne donnant de ce fait pas de possibilité directe et immédiate de mettre en pratique l'enseignement intégré souhaité. Illustrons cela par un exemple.

La partie « lecture » comporte divers genres de textes, dont la *fiche d'expérience*. Un des exemplaires de ce genre textuel présent dans le manuel de 5<sup>ème</sup> est le suivant :

**De quoi une graine a-t-elle besoin pour germer ?**

*Quel est l'élément essentiel pour qu'une graine germe ?*

**Pour le savoir, il te faut :**

- trois récipients en verre, par exemple des aquariums
- des graines de radis
- du terreau
- un arrosoir et de l'eau

1. Remplis de terreau le fond de chaque aquarium.
  2. Sème les graines en prenant soin d'en déposer le long des parois. Recouvre légèrement de terreau. Tu pourras ainsi observer ce qui se passe sous la terre, à travers la paroi.
  3. Arrose légèrement à l'aide de l'arrosoir.
  4. Place l'aquarium n° 1 dans une armoire. Arrose le terreau une fois par jour.
  5. Place les aquariums n° 2 et n° 3 dehors, plutôt à l'ombre. Arrose seulement l'aquarium n° 3.
- (IAM, 5<sup>ème</sup>, p. 24)

L'activité est structurée autour de questions de compréhension du contenu du texte (« Que sème-t-on dans cette expérience ? » ; « Que cherche-t-on à savoir avec cette expérience ? » ; « Pourquoi sème-t-on des graines dans trois aquariums ? » ; etc.), puis autour de certaines caractéristiques du genre textuel concerné (« Regarde les deux parties du texte. Quel est le rôle de chacune de ces parties ? »). Mais aucune exploitation grammaticale n'est proposée, alors que la première partie du texte qui inventorie le matériel nécessaire à l'expérience permettrait, par exemple, une activité sur le groupe nominal (GN), qui mettrait en évidence la variété de déterminants possibles dans un GN (*des, trois, un, du*), ainsi que le rôle syntaxique et sémantique de ces constituants ; et la seconde partie du texte permettrait l'ancrage d'une activité sur l'impératif et/ou sur les phrases transformées simples impératives, ou encore sur la différence entre impératif et indicatif présent des verbes, surtout dans la situation où ces formes verbales se présentent de manière identique (*arrose – j'arrose, place – je place, etc.*).

La situation du manuel IAM est en réalité paradoxale : alors qu'il comporte de fait, et au-delà de son organisation, des potentialités considérables de mise en rapport entre enseignement des textes et enseignement de la grammaire, en ce que les textes choisis relèvent de genres variés, abordent des thèmes diversifiés et intéressants, et sont agréablement présentés, ces potentialités ne sont guère exploitées puisque les aspects syntaxiques, morphologiques, orthographiques que ces textes recèlent ne sont nullement pointés, ni mis en lien avec les thèmes grammaticaux par ailleurs abordés dans la section « grammaire ». De ce fait, la réalisation d'un enseignement intégré à l'aide de ce manuel requiert nécessairement des démarches de formation (continue) des enseignants, qui leur permette une forme de « navigation » avvertie dans le manuel entre les sections qu'il comporte, l'établissement de liens potentiellement exploitables entre textes et thèmes grammaticaux, le choix et la planification des aspects grammaticaux pouvant faire

l'objet d'activités sur la base de l'approche des textes par ailleurs travaillés, enfin l'adjonction ou le « raccrochage » aux aspects grammaticaux identifiés dans les textes de tâches et exercices plus autonomes, soit de nature grammaticale, soit impliquant grammaire et production textuelle.

Le second manuel concerné, *MMF*, se situe à l'opposé de *LAM* au plan de l'organisation et de la démarche d'enseignement qu'il projette. *MMF* est structuré en unités disciplinaires et thématiques, relevant aussi bien de la littérature que de la géographie, des mathématiques, de l'éducation à la citoyenneté, etc. On y trouvera, par exemple, une unité de géographie portant sur le thème des paysages suisses, une unité de littérature portant sur la poésie de Jacques Prévert, une unité de géométrie portant sur les figures géométriques, une unité d'histoire portant sur le thème de Louis XIV, etc., chaque livre comportant ainsi une moyenne de six unités différentes.<sup>7</sup> Chaque unité est à son tour structurée en une dizaine de leçons, qui alternent et combinent, autour du domaine disciplinaire et thématique concerné, activités de lecture, d'expression orale, d'écriture et de travail grammatical, ce dernier étant envisagé « au sens large » et désigné par l'appellation de « fonctionnement de la langue ». Il n'y a donc pas de section spécifique de grammaire, ni de conjugaison, ni d'orthographe, ce manuel proposant une forme d'intégration que l'on peut qualifier de « totale » : toutes les activités grammaticales sont reliées à des textes ou fragments de textes par ailleurs travaillés en lecture, compréhension ou production, et sont parsemées dans les différentes unités du manuel. Les thèmes grammaticaux sont de ce fait étudiés au gré de ce que comportent et permettent les textes. Illustrons ici aussi par un exemple la forme d'activité didactique préconisée.

Le manuel de 7<sup>ème</sup>, dans l'unité de géographie consacrée aux paysages suisses, propose le texte suivant (que nous reproduisons de manière fragmentaire et sans pouvoir respecter fidèlement la mise en page) :

---

<sup>7</sup> Insistons sur le fait que *MMF* est bien un manuel de français, mais qui prend en compte ce qui était par ailleurs présent dans le quatrième principe de l'actualisation de l'enseignement du français selon les documents officiels (voir la première partie de cet article), à savoir le fait que l'enseignement du français présente un caractère transversal, la langue se situant au croisement de toutes les disciplines scolaires. *MMF* envisage explicitement la langue comme un objet de connaissance et comme un instrument de construction d'autres connaissances, position théoriquement solide et féconde, mais dont la didactisation s'avère néanmoins peu aisée, certains enseignants déclarant ne plus savoir s'ils font « du français » ou « autre chose ».

Découvrir la Suisse romande

*Une situation idéale*

Deuxième région linguistique de Suisse, la Romandie jouit d'une renommée internationale. Avec ses 18 000 km<sup>2</sup> de superficie, elle englobe la région lémanique et une partie de l'espace Mittelland. La population d'environ 2 millions d'habitants se répartit harmonieusement entre campagnes et villes d'importance moyenne qui ne peuvent rivaliser en grandeur avec les métropoles européennes. (...)

*Une population dynamique*

La Suisse romande regroupe près de 25% de la population helvétique, dans 7 cantons touchant à toutes les régions naturelles suisses : Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud. (...)

*Des transports efficaces*

Une solide infrastructure de transports permet de relier les agglomérations importantes de Romandie, non seulement entre elles, mais aussi aux grandes métropoles européennes.

Ce réseau est composé :

- de voies navigables : des transports réguliers permettant les échanges entre la France et la Suisse sur le Léman ;
- d'un réseau routier complexe : près de 400 kilomètres d'autoroutes ;
- d'un réseau aérien efficace : Genève / Cointrin ne se trouve qu'à une heure et demie de Paris, Munich, Barcelone ou Milan ;
- de liaisons ferroviaires fonctionnelles, grâce aux Chemins de Fer Fédéraux et au TGV. (*MMF*, 7<sup>ème</sup>, p. 95)

Suite à ce texte, outre les tâches de lecture, sont proposées quatre activités de FDL, que nous synthétisons ci-dessous, en respectant l'ordre donné par le manuel (voir le fichier des activités de l'élève, *MMF*, pp. 120-121). Pour chacune des activités, nous transcrivons la consigne ou l'amorce, puis nous formulons un bref commentaire explicatif.

**1. Compare ces deux phrases :**

Une solide infrastructure ferroviaire permet de relier les cantons romands aux grandes métropoles européennes.

Une solide infrastructure ferroviaire permet de relier les cantons de Romandie aux grandes métropoles d'Europe.

Dans un premier temps, les élèves sont invités à observer ces deux phrases, à relever les similitudes et les différences au niveau structurel (« les informations

qui ont changé de forme ») et sémantique (l'éventuelle « différence de sens entre les groupes nominaux »), puis à énoncer ou, le cas échéant, à chercher dans le memento l'appellation des structures qui complètent un nom.

**2. A toi de construire différemment les groupes nominaux en gras, en utilisant un adjectif à la place du groupe souligné.**  
(Aide-toi du texte « Découvrir la Suisse romande », manuel p. 95).

Ce réseau est composé de **voies pour naviguer**.  
Il est composé également d'**un réseau de routes**.  
(...)

Dans un deuxième temps, il est demandé aux élèves de remplacer les groupes prépositionnels « pour naviguer », « de routes », etc. par des adjectifs (*navigables*,  *routiier*, etc.) rencontrés dans le texte précédemment lu.

**3. Observe et classe les groupes nominaux en les reliant aux éléments qui le composent.**

des voies navigables  
Dét + N + Adj  
le milieu urbain  
(...)\*  
une solide infrastructure des transports  
la qualité du cadre de vie des transports  
(...)

\*Options de structures du GN données par l'exercice : Dét + N + Adj ; Dét + N + GN avec Prép. ; Dét + N + Adj + GN avec Prép ; Dét + Adj + N + GN avec Prép

La troisième tâche consiste à identifier la structure de quelques groupes nominaux issus du texte, en reliant ces groupes à des formules structurelles pré-données. Remarquons en passant le fait que ces formules structurelles sont écrites en respectant l'ordre effectif présent dans les exemples de groupes nominaux, ce qui donne deux formules différentes pour le GN qui comporte un adjectif et un groupe prépositionnel : Dét + N + Adj + GN avec Prép ; puis Dét + Adj + N + GN avec Prép. L'exercice n'incite ainsi pas à la construction d'une représentation de la formalisation précisément comme dépassement de la linéarisation conjoncturelle des unités.

**4. A toi de présenter la Romandie en complétant les noms soulignés avec différentes expansions.**

*Exemple* : la Romandie est une région.

>>> La Romandie est la deuxième région linguistique de Suisse qui englobe l'Arc lémanique et une partie de l'Espace Mitteland.

Cette région compte plusieurs agglomérations.

Genève dispose de parcs.

(...)

Enfin, la quatrième et dernière tâche incite à une forme de production, par la reformulation / extension des groupes nominaux au moyen de l'adjonction de compléments du nom.

Comme on le constate, la suite d'exercices grammaticaux proposée porte sur un thème précis, la structure du groupe nominal, et est directement et constamment ancrée dans le texte préalablement lu. On peut donc dire que nous avons affaire à une intégration du travail grammatical dans l'enseignement textuel, ou du moins dans une forme de présentification d'une entité textuelle définie. Le premier exercice proposé s'apparente en outre à la démarche inductive préconisée par la rénovation car il propose de partir de l'observation d'énoncés pour arriver à la formulation d'une définition opérationnelle associée à une appellation.

Cependant, il ne nous semble pas que ce soit ce type d'intégration qui ait été réellement visé par les approches didactiques à l'origine des nouvelles prescriptions, ni même par les prescriptions elles-mêmes, pour deux raisons principalement. D'abord parce que tout le travail grammatical se réalise, comme dans le cas illustré ci-dessus, sur la base et dans les limites *d'un seul et même exemplaire de texte*, ce qui conduit de fait à un va-et-vient entre le texte d'origine et la réécriture de certains termes ou passages. Les exercices 2 et 4 sont en ce sens très parlants : qu'apprend vraiment en matière de grammaire un élève qui, après avoir lu dans le texte l'expression « voies navigables », doit remplacer dans un exercice l'expression « voies pour naviguer » par « voies navigables » ? Remarquons à ce sujet que la prise de conscience de la place et de la fonction syntaxique de l'adjectif est censément préalable aux exercices 2 et 4, puisqu'elle est concernée par l'exercice 1. Qu'est-ce qui est de fait exercé avec l'exercice 2 ? La désignation même de la tâche, « construire des groupes nominaux », est quelque peu trompeuse et limitée, car il ne s'agit pas d'un véritable processus de « construction », mais d'une simple remémoration de groupes rencontrés,

voire d'une identification lexicale si la seconde partie de consigne est mise en œuvre. La seconde raison tient au fait que le réinvestissement censément textuel du travail grammatical demeure en réalité purement phrastique. Comme en témoigne l'exercice 4 notamment, les élèves « présentent la Romandie » non pas en rédigeant ou en produisant un court texte, mais, à nouveau, en reformulant des phrases extraites du texte d'origine de manière quasi identique. C'est en tout cas ce à quoi la consigne incite.

Il ne serait guère productif de limiter notre analyse de ce moyen d'enseignement en en restant à ces considérations critiques ; il nous semble plus profitable de s'en servir pour examiner une tentative concrète de didactisation de l'enseignement intégré et pour amorcer une manière documentée la réflexion sur la complexité et l'exigence de l'entreprise. Ce que ce manuel met en évidence c'est la réelle difficulté de conception de supports qui soient adéquats et qui permettent véritablement un enseignement intégré ; difficulté qui n'est sans doute pas conjoncturelle et qui pointe un autre aspect à nos yeux crucial : quelle que soit leur qualité intrinsèque, l'usage de tels supports génère de réels besoins de formations des enseignants, en ce qu'il requiert de la part de ces derniers à la fois des connaissances linguistiques et didactiques surplombant l'approche momentanée d'un thème ou d'une notion, et une grande autonomie dans l'organisation ou la réorganisation des « modules » d'activités. Bref, de réelles *capacités d'ingénierie didactique* pour compléter avantageusement l'ingénierie présente dans les moyens d'enseignement. Dans le cas de *MMF*, il s'agirait de trier les activités et exercices proposés, de changer l'ordre de présentation des exercices ou certaines consignes pour rendre la démarche plus active et plus cohérente, d'introduire et construire des moments d'institutionnalisation qui permettent de remonter depuis une approche grammaticale ponctuelle vers la saisie du système de la langue, de trouver des moyens d'effectuer un travail grammatical intégré aux textes mais sans pour autant rester dans l'exploitation d'un seul et unique exemplaire de texte (ce qui, outre l'inévitable limitation aux ressources que ce texte comporte, génère de la lassitude), etc.

### **Pour (ne pas) conclure : quelques propositions pour la formation**

Nous nous bornerons à formuler dans cette partie conclusive quelques propositions qui nous paraissent susceptibles de fournir des pistes pour la formation

des enseignants,<sup>8</sup> afin que ces derniers soient mieux armés pour affronter les défis didactiques que leur pose la pratique.

1. Abandonner la conception hiérarchique des finalités de l'enseignement de la langue (et notamment l'idée que l'enseignement grammatical doit être au service de la maîtrise des textes) au profit d'une conception réellement *interactionnelle et intégrée* de ces finalités. Subordonner la grammaire à la communication peut conduire à minorer des aspects dont l'importance est considérable, comme la rigueur terminologique, le caractère systémique des notions et des règles, la progression des apprentissages et des savoirs grammaticaux, etc., et d'investir, de manière totalement impropre, les textes d'un pouvoir de systématisation et capitalisation des savoirs grammaticaux, que ces textes ne possèdent pas (voir § 5 ci-dessous).

2. Se donner des critères solides pour distinguer le plus clairement possible, y compris au plan terminologique, ce qui relève de la « grammaire au sens strict » de ce qui serait « grammaire au sens large ». Le maintien du terme « grammaire » à tous les niveaux de fonctionnement du langagier nous paraît d'ailleurs inadéquat car il ne permet pas de fournir aux enseignants les repères nécessaires pour savoir à chaque moment des activités didactiques ce qu'ils sont réellement en train de faire et de faire faire aux élèves.

3. Réexaminer le statut accordé au « texte » comme unité de base du travail didactique. En l'état, la notion de « texte » fonctionne comme nœud de ramifications dont la compatibilité didactique est trompeuse, puisque cela recouvre indifféremment exemplaires de textes, fragments ou segments de textes, genres de textes, voire types textuels/discursifs, ou encore rassemblements de textes selon des critères divers et hétérogènes (voir BULEA BRONCKART, 2015, pour une analyse). Les documents que nous avons examinés ici exploitent l'une ou l'autre de ces facettes de la textualité, et cela n'est pas sans incidence sur le type de travail grammatical possible, voire sur la conception générale de ce dernier.

4. Introduire de manière plus libre des activités grammaticales dites « décrochées », en renonçant à identifier toujours de manière immédiate la réexploitation textuelle (devenant en fait potentiellement pseudo-textuelle) qui

---

<sup>8</sup> Ces propositions, de même que les analyses des manuels qui précèdent, sont en partie issues de notre expérience de formatrice dans le domaine de la didactique de la grammaire. Nous pensons ici tout particulièrement au dispositif de formation initiale des enseignants primaires dans lequel nous intervenons régulièrement à la FPSE, Université de Genève, et à un dispositif de formation continue intitulé *Comment intégrer le fonctionnement de la langue en partant des textes ?*, dispensée entre 2013-2014 à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, avec la collaboration de Véronique Marmy-Cusin.

peut être faite des éléments grammaticaux abordés. Cela ne signifie nullement retomber dans le piège d'une conception cloisonnée des sous-domaines du langagier, mais d'envisager *des temps didactiques différents pour le traitement de phénomènes interdépendants*, en acceptant qu'en définitive intégrer n'est pas indifférencier, mais distinguer pour mieux mettre en rapport.

5. Donner et se donner les moyens (en utilisant par exemple des grilles d'analyse) de « voir » le mode de manifestation de la grammaire dans les textes. Bien évidemment qu'en réalité il n'y a pas de texte sans grammaire, ce qui peut être mis en évidence par l'analyse de n'importe quel fragment textuel : on y trouvera des classes grammaticales, des groupes plus ou moins complexes, des phrases subordonnées, etc. Néanmoins, le caractère systémique du fonctionnement et des savoirs grammaticaux n'est pas celui des textes et n'est dès lors pas forcément identifiable dans les textes : on ne trouvera pas dans un seul et unique texte tous les comportements possibles d'une classe grammaticale, toutes les fonctions que peut accomplir un tel groupe, tous les groupes ou structures qui peuvent réaliser une même fonction syntaxique, etc. C'est la raison pour laquelle une démarche allant « du texte au texte » ne peut laisser beaucoup de place au travail grammatical, qui nécessite précisément une phase de conceptualisation, de généralisation, de dépassement des contingences d'une organisation textuelle / discursive particulière. De ce fait, la formation des enseignants devrait permettre à ces derniers de mettre en œuvre des démarches de « va-et-vient » entre textes et travail grammatical, selon des temporalités différentes, mais dans l'optique d'un *réinvestissement réciproque*. Il s'agirait donc de démarches alliant et alternant deux mouvements et deux versants de la progression des apprentissages : a) du texte à la grammaire, en usant du texte comme prétexte : si le point de départ reste le texte, les activités « raccrochées » à celui-ci viseraient le dégagement par rapport au fonctionnement textuel contextualisé afin de saisir une organisation systémique de plus en plus globale ; b) de la grammaire au texte, en usant du texte comme contexte : le texte est ici point d'arrivée, les activités mises en place visant le dégagement par rapport au fonctionnement systémique intégral, pour mobiliser des éléments ciblés dans la production d'une organisation textuelle locale et contextuelle.

## Resumo

Para além das questões teóricas que ela levanta, a interação entre gramática e texto constitui um verdadeiro desafio para a didática das línguas e a formação dos professores. Este artigo examina certas razões para isso, com base na análise da situação na Suíça francesa: primeiramente, ele põe em evidência o caráter inovador da prescrição hoje em vigor nesse contexto, que preconiza um ensino integrado das dimensões gramaticais e textuais da língua; em seguida, mostra a defasagem existente entre essa prescrição e os recursos de que dispõem os professores para cumpri-la, defasagem que faz com que a interação entre gramática e texto se torne uma incontornável problemática de formação; por fim, formula um conjunto de proposições para a formação dos professores nessa área.

Palavras-chave: Interação(ões). Gramática. Texto. Ensino. Formação.

## Références

- BENTOLILA, Alain *et al.* (Org.). **L'île aux mots**. Paris: Nathan, 2010. 4 v.
- BOURDIN, Richard *et al.* **Mon manuel de français**. Paris: Retz, 2010. 4 v.
- BESSON, Marie-Joseph; GENOUD, Marie-Rose; LIPP, Bertrand; NUSSBAUM, Roger. **Maîtrise du français**. Vevey: Delta; Paris: Nathan, 1979.
- BRONCKART, Jean-Paul. Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 13-36, 1. sem. 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; BOTA, Cristian (Org.). **Le projet de Ferdinand de Saussure**. Genève: Droz, 2010. [Traduction portugaise : BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; BOTA, Cristian (Org.). **O Projeto de Ferdinand de Saussure**. Traduction de Marcos Bagno. Fortaleza: Parole, 2014.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. Quels repères pour l'enseignement grammatical ? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. **Babylonia**, n. 2, p. 36-40, 2014.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. Les genres et leurs "contre candidats" textuels et discursifs dans l'enseignement du français. **Recherche et Applications**, Paris, n. 58, p. 64-72, juillet 2015. [Numéro coordonnée par Eliane Gouvêa Lousada et Jean-Paul Bronckart].
- CHARTRAND, Suzanne-G. Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. In: BERGERON, Réal; RIENTE, Raphaël

(Org.). **Enseigner la grammaire nouvelle** : pourquoi et comment ? Québec: Les publications *Québec français*, 2009, p. 13-15. [Texte initialement publié chez le même éditeur en 1995].

CIIP. **Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande** : Orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande. Neuchâtel: CIIP, 2006.

CIIP. **Plan d'études romand**. Neuchâtel: CIIP, 2010.

COSERIU, Eugenio. **L'homme et son langage**. Louvain-Paris: Peeters, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **S'exprimer en français**. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit. Bruxelles: De Boeck, 2000.

GARCIA-DEBANC, Claudine. Enseignement de la langue et production d'écrits. **Pratiques**, Metz, n. 77, p. 2-23, 1993.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguistique et enseignement du français**. Paris: Larousse, 1970.

GIRAUD, Henri. **Un nouvel enseignement du français**. Paris: Éditions du Centurion, 1972.

HALTÉ, Jean-François. **La didactique du français**. Paris: PUF, « Que sais-je », 1992.

HALTÉ, Jean-François. Le français entre rénovation et reconfiguration. **Pratiques**, Metz, n. 137-138, p. 23-38, 2008. [Texte d'une conférence prononcée en 1998 au *Symposium international de didactique des disciplines*, Tunis].

LAURENT, Jean-Paul. Quelques enjeux didactiques d'une configuration de la discipline « français ». Vers le concept d'ajustement didactique. In: DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Les concepts et les méthodes en didactique du français**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2011. p. 61-84.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Ecrits de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 2002.

TISSSET, Carole. **Enseigner la langue française à l'école**. Paris: Hachette, 2010.

Submetido em: 30 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 07 de outubro de 2015.

# Ressignificando o conceito de alfabetização: uma contribuição para o ensino da língua materna na contemporaneidade

Maria de Fátima Ramos de Andrade\*

Ana Sílvia Moço Aparício\*\*

## Resumo

O presente texto se propõe a discutir a ampliação do conceito de alfabetização, considerando a expansão da escrita no contexto cultural da atualidade. Para isso, apresentamos inicialmente alguns aspectos relevantes da história da escrita, procurando destacar os diferentes sistemas de representação construídos pelo homem. Na sequência, discutimos o conceito de alfabetização, na perspectiva da escrita alfabética, ainda bastante recorrente nas orientações e práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita. Por fim, discutimos as escritas contemporâneas e suas influências na cultura e no pensamento da sociedade atual e o conceito de alfabetização semiótica.

Palavras-chave: Alfabetização semiótica. Processos comunicacionais. Escritas contemporâneas.

## Introdução

Com a expansão dos processos comunicativos, novas formas de interação, de percepção, de visibilidade, assim como novas redes de transmissão de informações foram se constituindo. A presença das tecnologias, em nosso cotidiano, gerou transformações nos processos comunicacionais, na forma de aprender, na prática de leitura e também de expressão escrita. Hoje, percebemos diferentes formas de convivência com os aparatos tecnológicos. Apesar de muitos ainda não utilizarem o livro, usufruem das imagens produzidas pelos aparelhos eletrônicos. Esse estado de complexidade e inovação crescentes vem exigindo reflexão e análise.

---

\* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

\*\* Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

A nossa convivência com os meios, apesar de “pacífica”, tem sido marcada pelo desconhecimento que temos de sua mediação. O presente texto se propõe a ressignificar o conceito de alfabetização, considerando a expansão da escrita no contexto cultural atual.

### **Um pouco da história: a construção do sistema de representação alfabético**

Difícilimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores, basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias, o passado como se estivesse sido agora, o presente como um contínuo sem princípio nem fim, mas, por muito que se esforcem os autores, uma habilidade não podem cometer, pôr por escrito, no mesmo tempo, dois casos no mesmo tempo acontecidos. Há quem julgue que a dificuldade fica resolvida dividindo a página em duas colunas, lado a lado, mas o ardil é ingénuo, porque primeiro se escreveu uma e só depois a outra, sem esquecer que o leitor terá de ler primeiro esta e depois aquela, ou vice-versa, quem está bem são os cantores de ópera, cada um com sua parte nos concertantes, três quatro cinco seis entre tenores baixos sopranos e barítonos, todos a cantar palavras diferentes, por exemplo, o cínico escarnecendo, a ingénua suplicando, o galã tardo em acudir, ao espectador o que lhe interessa é a música, já ao leitor não é assim, quer tudo explicado, sílaba por sílaba e uma após outra, como aqui se mostram. (SARAMAGO, 1980, p. 26).

Nas primeiras páginas do livro *A jangada de pedra*, o personagem-narrador de Saramago confessa a sua dificuldade em contar os fatos e as histórias que motivaram a narrativa que inicia. Saramago, por meio de sua personagem, discute a quase impossibilidade de dispor, por ordem temporal, os acontecimentos: primeiro um, depois o outro. Um fato colocado antes de outro. O uso da pontuação, no texto, é exemplar para a apresentação dessa dificuldade. A narrativa escrita tende a ser linear por essas dificuldades apontadas tão lucidamente pela personagem de Saramago. Como narrar então a história da escrita?

Ao situarmos determinado sistema – a escrita – temos de considerar como ele se constituiu, ou seja, que fatos, situações, acontecimentos no contexto histórico permitiram a sua elaboração. Poderíamos narrar essa história desde seus primórdios, ou seja, desde a pré-história, quando o homem já procurava estratégias para registrar suas intenções, seus pensamentos.

Vários dispositivos de registro – uma vara entalhada, fileiras de seixos, calendários de contagem de inverno, etc. – foram usados por várias sociedades para memorizar fatos, situações. No entanto, a escrita é mais do que um auxílio mnemônico: “um registro escrito, no sentido de uma escrita genuína, tal como entendido aqui, não consiste em meros desenhos, em representações de coisas, é a representação de uma elocução, de palavras que alguém diz ou se imagina que diz” (ONG, 1998, p. 99).

A escrita entendida como qualquer marca semiótica, visível, perceptível, banaliza seu significado. Segundo Ong (1998), a escrita é a tecnologia que moldou e capacitou a atividade intelectual do homem moderno. Dizer que é uma tecnologia é trabalhar com a ideia de que ela se constituiu a partir de regras conscientemente pensadas/planejadas e inter-relacionadas: um sistema convencional.

A escrita – tecnologia que, interiorizada, potencializou nossa consciência – ocorreu tardiamente na história da humanidade. O *homo sapiens* está no planeta talvez há cerca de 50 mil anos; o primeiro registro escrito que conhecemos foi desenvolvido entre os sumérios por volta do ano 3500 a C. (ONG, 1998).

Como lembrar determinados fatos por muito tempo? Como registrar que um determinado número de bois pertencia a uma determinada família? Um sinal mnemônico poderia ser usado para dizer ao leitor quantos bois estavam em jogo ou quem era seu dono. O criador das primeiras tabuletas escritas deve ter percebido as vantagens que essas peças de argila propiciavam: não era mais preciso memorizar todas as informações; a presença de quem fazia o registro não era mais necessária. Logo, uma informação, um número, uma notícia poderiam ser obtidos mesmo sem que o informante estivesse presente (MANGUEL, 2002).

Contudo, vale ressaltar que “o registro escrito é mais do que um auxílio mnemônico. Até mesmo quando é pictográfico, um registro escrito é mais do que desenhos. Os desenhos representam objetos” (ONG, 1998, p. 99). Por exemplo, o desenho de um homem, uma casa ou uma árvore, pouco diz; já os sistemas de convenções/códigos são mais que figuras. Para Ong (1998), os sistemas de escrita têm antecedentes complexos, pois direta ou indiretamente remontam a alguma espécie de escrita pictórica ou, de uma forma mais elementar, ao uso de sinais.

Sem ter a intenção de seguir uma linha cronológica, de maneira geral, pode-se caracterizar a história da escrita em três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. Entretanto, é importante que se diga que qualquer tipo de divisão deve ser vista com cautela, pois “coexistem em quase todos os sistemas antigos

elementos ideográficos e elementos fonéticos” (HIGOUNET, 2003, p. 58). Na verdade, qualquer possível classificação de um sistema semiótico acaba sendo falha, pois dificilmente dá conta da complexidade do fenômeno semiótico: as conexões estabelecidas na construção de novos processos comunicacionais.<sup>1</sup>

A fase “pictográfica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. Estes aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistos de maneira mais elaborada nos cantos Ojibwa da América do Norte, na escrita asteca [...] e, mais recentemente, nas histórias em quadrinhos” (CAGLIARI, 1990, p. 106). Os pictogramas não representam os sons, mas a imagem do que se pretende representar.

A fase ideográfica se caracteriza pela escrita através de desenhos chamados ideogramas. O ideograma é uma espécie de pictograma no qual o significado é um conceito que resulta da combinação de figuras representadas pelo desenho. O desenho de uma árvore, na fase pictográfica, representa uma árvore. Já na fase ideográfica, um desenho de duas árvores não representa “duas árvores”, mas a palavra floresta, no caso da escrita chinesa, por exemplo. Dessa forma, todos os sistemas pictográficos, como no caso dos ideogramas chineses, exigem uma quantidade enorme de símbolos (ONG, 1998).

Os caracteres do sistema ideográfico também podem ser usados para representar sílabas, adquirindo, assim, um caráter fonográfico. Com isso, esses sistemas de escrita são chamados silábicos, pois visam representar sílabas. Para Havelock (1994), o sistema silábico partiu do princípio de que cada um dos sons efetivamente pronunciáveis em separado, numa língua dada, poderia ser simbolizado. A escrita egípcia foi um dos mais importantes sistemas de escrita do mundo antigo. “Sob sua forma mais característica e mais antiga, é chamada escrita hieroglífica. Os hieróglifos eram sinais gravados (do grego hieros, “sagrado”, e glyphein, “gravar”) que os egípcios consideravam ser a fala dos deuses” (HIGOUNET, 2003, p. 37).

Contudo, essas escritas são, incorreta e frequentemente, classificadas como ideográficas. “Embora possam muito bem ter sido ideográficas na origem, os

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que determinadas escritas não passaram pelas transformações dessas três fases. Muitos sistemas de escrita são híbridos, ou seja, fazem uso de dois ou mais princípios. Por exemplo, o sistema japonês é híbrido, pois, além de usar caracteres chineses (ideogramas), ele também é silábico. Segundo Ong (1998), a tendência que têm determinados sistemas de escrita em começar com pictogramas e se desenvolver para ideogramas e rébus, talvez a maioria dos sistemas de escrita que não o alfabeto seja até certo ponto híbrido. E até mesmo a escrita alfabética se torna híbrida quando escreve 1 em vez de um.

mais antigos exemplos conhecidos só em parte são ideográficos, apresentando também um elemento fonético, e combinando-se as duas formas de vários modos” (DIRINGER, 1985, p. 25). Os hieróglifos comumente eram gravados em pedra. Porém, há registros de caracteres, chamados de hieróglifos lineares, pintados a tinta em sarcófagos ou em papiro. Apesar de seu aspecto – próximo ao desenho – ter caráter decorativo, seu mecanismo interno é bastante complicado, pois os sinais ora exprimiam uma palavra, ora um som (HIGOUNET, 2003).

A fase alfabética, por sua vez, caracteriza-se pelo uso de letras. O alfabeto pode ser definido como um conjunto de sinais que representam os sons individuais de uma língua. Os gregos desenvolveram o alfabeto a partir da representação silábica herdada do povo semítico ocidental. Segundo Higounet (2003, p. 60), “o elo mais seguro da pré-história do alfabeto é a escrita pseudo-hieroglífica das inscrições de Biblos, descoberta por M. Dunnand e decifrada por E. Dhorne”. É esse registro que contém os rudimentos gráficos da escrita alfabética de que nos servimos até hoje.

Apesar de os fenícios terem reduzido de forma drástica o número dos signos a vinte e dois, “ao custo de ligar um signo a vários sons linguísticos e deixar ao leitor a responsabilidade da escolha correta” (HAVELOCK, 1994, p. 66), foram os gregos os responsáveis pelo passo decisivo para as modificações/criações que a escrita sofreu. Um sistema com menos símbolos possibilitou uma maior combinatória no sistema de caracteres na escrita. Para Havelock (1994), os gregos não só inventaram o alfabeto, como também a cultura letrada e a base letrada do pensamento moderno.

Os sistemas silábicos buscavam representar os sons da fala, tratavam de dar forma às unidades fônicas. Os gregos perceberam que essa prática empirista poderia significar uma quantidade de signos inviável para uma leitura mais diferenciada. Diante desses obstáculos, consideraram a possibilidade de um signo representar uma “mera consoante, um som que, por assim dizer, não existe na natureza, mas só no pensamento” (HAVELOCK, 1994, p. 94). Tomaram emprestado o silabário fenício e decidiram restringir a função da maioria dos signos à simbolização de não sons.

Os sistemas anteriores buscavam imitar a fala; os gregos foram além, visaram:

analisar a unidade linguística em dois de seus componentes teóricos, a vibração da coluna de ar e a ação da boca sobre essa vibração... O sistema grego conseguiu isolar esse não-som e dar-lhe

sua própria identidade conceitual, na forma do que chamamos uma 'consoante'. (HAVELOCK, 1994, p. 80).

Para eles, a escrita alfabética exige uma análise da forma linguística ainda mais abstrata, uma vez que é necessário detectar, na sequência sonora da palavra, cada uma dessas unidades mínimas – os fonemas – e associá-las à unidade gráfica – a letra – que a representa, o que não é tão fácil quanto possa parecer.

Em alguns contextos, considera-se que os registros escritos têm mais força do que os falados, especialmente em tribunais. Culturas antigas, mesmo conhecendo a escrita, apostavam na oralidade. O grau de crédito da escrita variava de cultura para cultura. Para Clanchy (*apud* ONG, 1998, p. 112), “os documentos não inspiram confiança imediatamente”. Por exemplo, os documentos escritos que comprovavam as idades de herdeiros feudais eram colocados no segundo plano em detrimento do testemunho oral.

É importante salientar que a expressão oral pôde existir independentemente da escrita. Contrariamente, a escrita se constituiu no contexto da oralidade. De todas as línguas faladas, apenas 106 estiveram submetidas à escrita. Dessa forma, para se compreender o que a escrita representa, torna-se essencial a clara compreensão do papel da oralidade em diferentes sociedades (ONG, 1998).

Na cultura oral, as palavras têm significados somente quando estão sendo ditas. Logo, após a fala, não há volta, pois a manifestação oral desaparece, assim que é pronunciada. Já a escrita alfabética estabelece, no texto, uma sequência que permite ao leitor voltar quando deseja. Para compreender o que é uma cultura oral e sua diferenciação da cultura escrita convém refletir sobre a natureza do som como tal. O som existe apenas quando está deixando de existir. Ele não é apenas perecível, mas é essencialmente evanescente e percebido como evanescente (ONG, 1998). Por exemplo, quando pronuncio a palavra “laranja”, no instante em que termino de dizê-la, a pronúncia do início da palavra já não se ouve. Desapareceu. Nesse sentido, não conseguimos deter ou possuir o som. A essa altura, cabe perguntar: Como uma cultura oral retém, para posterior recordação, o que foi dito? Na cultura oral, o conhecimento adquirido, para ser armazenado, deve ser constantemente repetido. Assim, algumas estratégias linguísticas eram utilizadas: o pensamento deveria ser expresso em padrões rítmicos, em repetições ou antíteses, em aliterações e assonâncias, por exemplo.

Apesar de serem culturas distintas, precisaríamos visualizar a oralidade e a escrita como sistemas que se conectam, entrelaçados, fazendo parte de um grande

texto que é a nossa cultura. Como se sabe, mudanças na psique e na cultura estão relacionadas com a passagem da oralidade para a escrita. É importante que se diga que a escrita não foi a única a sofrer transformações: o que temos é uma correlação entre linguagens.

A escrita separa o leitor do escritor. Assim, estabelece condições para a “objetividade”, no sentido de um desprendimento ou distanciamento individual, o que não acontece nas culturas orais: estas usam conceitos dentro de quadros de referência situacionais, operacionais, que possuem um mínimo de abstração, que ocorrem próximos ao mundo cotidiano do ser humano (ONG, 1998, p. 61).

Enfim, a escrita não só se especializou para proporcionar uma leitura eficiente, mas também foi sofrendo e provocando mudanças nas mentalidades dos povos letrados, de acordo com os interesses dos diversos grupos sociais: registrar propriedades, ideias, conhecimentos, etc. Como todo instrumento criado pelo homem, a escrita interferiu na forma de organização do pensamento, nas relações sociais, nas condições políticas, econômicas e culturais, ou seja, o homem modificou a realidade por meio de sua criação e é por ela modificado.

Vale destacar também que os suportes nos quais a escrita foi se desenvolvendo influenciaram na evolução desta. Foram muitos e diversificados os materiais utilizados até que chegássemos ao papiro, ao pergaminho e ao papel: pedra, ardósia, tijolo, cacos de cerâmica, mármore, folhas de palmeira, tela, peles de animais, etc. É interessante observar que, dependendo do material que estava sendo utilizado, era possível um traçado diferente. O uso de materiais mais moles e percíveis – madeira, casca de árvores, folhas de palmeira, seda, etc. – possibilitou uma escrita mais livre e mais cursiva. Os hieróglifos da escrita egípcia, por exemplo, eram gravados na pedra dura; já a escrita dita cuneiforme dos sumérios utilizava preferencialmente tabuletas de argila fresca, que depois eram cozidas no forno. Os indianos fizeram uso da folha de palmeira; os chineses utilizaram lâminas de bambu e seda crua. Em Roma, era comum o uso de tabuletas cobertas com cera.

Além dos materiais utilizados para o registro da escrita, devemos também nos lembrar dos instrumentos que serviram para o registro da escrita: cinzel, estilete, junco, giz, carvão, pincel, pena, grafite, tinta, etc. Segundo Higounet (2003), o material utilizado para escrita teve igualmente uma importância na variação das formas gráficas. Nos termos do autor,

... os caracteres das escritas dependem, portanto, desses materiais e instrumentos. Mas para compreendê-los é preciso atentar também

para a psicologia dos povos e para os costumes e gestos dos escribas. A esse respeito, temos poucas informações sobre as grandes escritas antigas (p. 21).

Um exemplo disso é a escrita chinesa, que, até o século II a. C., era feita por meio de inscrição em materiais duros como o bronze e a pedra; seus caracteres eram mais difíceis de traçar. Com o uso do pincel, de nanquim e do papel no século I a. C., o processo de escrita ganha mais agilidade e suas formas são simplificadas.

Assim, podemos afirmar que a escrita, especialmente a alfabética, é uma tecnologia que exige ferramentas: lápis, caneta, superfícies cuidadosamente preparadas. É uma tecnologia que passou, e passa ainda, por um processo de expansão que depende não só das disponibilidades dos suportes, mas também das condições oferecidas no ambiente. Como vimos, dependendo dos suportes, dos instrumentos utilizados, a escrita foi assumindo determinado estado, ou seja, ela foi e tem sido resultado da ação do homem no meio e daquilo que o meio pode disponibilizar.

Um ponto a considerar, quando refletimos sobre a cultura escrita, é perceber a diferenciação entre a manuscrita e a tipográfica. É interessante observar que, nas culturas manuscritas, quando se liam os textos escritos, assumia-se uma postura oral/auricular. Segundo Ong (1998), provavelmente esse fato foi decorrência da dificuldade de lê-los, pois, muitas vezes, as palavras eram grafadas juntas ou em espaços mínimos. Com isso, localizar qualquer trecho lido ficava muito difícil. Assim, estratégias para a memorização continuavam a ser utilizadas. Somente com a impressão – era tipográfica –, as palavras passaram a ser “arranjadas” no espaço de maneira que ficassem mais legíveis e, assim, a leitura tornou-se mais fluente.

McLuhan (1968) descreveu os modos pelos quais as formas de experiência de visão e de expressão mental foram sendo alteradas, em decorrência, primeiro, do alfabeto fonético e, depois, pela impressão tipográfica. Concluiu então que, apesar de a palavra impressa ter conferido ao homem uma linguagem de pensamento, ela o deixou completamente desarmado para enfrentar a linguagem de sua própria tecnologia eletromagnética. Com a invenção do alfabeto fonético, reduziu-se o uso simultâneo de todos os sentidos: a expressão oral foi reduzida a um simples código visual. “Hoje, pode-se efetuar essa espécie de translação numa ou noutra direção, através de uma variedade de formas espaciais, as quais chamamos de ‘media’, ou ‘meios de comunicação’” (MCLUHAN, 1977, p. 76).

Para McLuhan (2002, p. 107), as escritas pictográficas e hieroglíficas representam “uma extensão do sentido visual para armazenar e facilitar o acesso à experiência humana”. Já o alfabeto fonético – com poucos sinais – reforçou a separação entre os sentidos auditivo e visual. Para o autor, essa separação – visão, som e significado – provocou efeitos tanto sociais como psicológicos. O autor lembra também que o processo civilizatório se baseia na alfabetização, pois só assim foi possível um processamento uniforme de uma cultura pelo sentido da visão, projetado no espaço e no tempo pelo alfabeto.

De fato, o grande salto da cultura oral para a escrita, da audição para a visão só aconteceu com a implantação da tecnologia de Gutenberg. A máquina impressora propiciou, simultaneamente, a necessidade e a possibilidade de um novo modo de expressão. A cultura oral sofreu transformações provocadas pela era mecânica – era de Gutenberg – e, atualmente, a cultura escrita está também sofrendo transformações decorrentes da era eletrônica. Voltaremos a esse assunto mais adiante, na discussão sobre as escritas contemporâneas.

Retomando a questão das implicações da evolução da escrita, cabe destacar que, com o alfabeto fonético, trocou-se a audição pela visão. Quando a tecnologia mecânica e tipográfica se estabelece, o conflito entre a tendência auditiva e a visual se intensifica. Para McLuhan (1977), na era manuscrita, a cultura ainda mantém “as funções audiotácteis da sensibilidade humana num grau incompatível com a abstração visual ou a translação de todos os sentidos para a linguagem de espaço unificado, contínuo e pictórico” (p. 161). Foi por meio do alfabeto fonético e, principalmente, com o advento da tipografia que se estabeleceu uma cisão entre visão e audição. A criação da máquina impressora transformou o homem tribal em “homem civilizado, de organização visual, com hábitos, atitudes e direitos iguais aos outros indivíduos civilizados” (p. 101). Assim, uma das consequências da invenção da escrita foi o processo de destribalização.

O autor defende a ideia de que a estrutura da sociedade, sobretudo o modo como o ser humano pensa, se alterou com a introdução da escrita. Para ele, toda a tecnologia que amplia os sentidos produz consequências provenientes do modo com que ela foi (e é) assimilada e incorporada. Ao divulgar a palavra para locais distantes e em larga escala, as pessoas puderam ampliar o seu espaço de vida, conhecer outros povos, outros costumes, outras culturas. Foi possível, então, falar para muitas pessoas ao mesmo tempo. Falar e divulgar a mesma língua foram elementos aglutinadores e reforçadores dos laços nacionais.

Antes da invenção da imprensa, a escrita tinha sua divulgação limitada, pois era feita à mão. Copiar levava muito tempo e os instrumentos eram muito rudimentares. Logo, o número de pessoas que lia e escrevia era bastante restrito. Por isso, a cultura manuscrita não conseguiu divulgar o conhecimento em larga escala, como ocorreu na era Gutenberg.

Os registros do homem estiveram sempre relacionados às condições vivenciadas pelos indivíduos nas diferentes épocas. Assim, desde o início dos tempos, as inovações e rupturas referentes aos suportes foram se modificando. Da mesma forma que as escritas – alfabéticas ou pictográficas – foram registradas em diferentes suportes, as escritas contemporâneas também o são.

Como já assinalamos, para escrever, é necessário o uso de algum suporte e de instrumentos para se fazerem marcas ou incisões. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se aperfeiçoava a escrita, também se buscavam outros suportes/meios para seu registro. O livro impresso levou muito tempo para ser difundido. Foi ele o primeiro produto cultural de consumo de massa ao constituir, em si mesmo, uma forma especializada de comunicação e de espacialização do pensamento: “A palavra impressa foi a primeira coisa produzida em massa, foi também o primeiro “bem” ou “artigo de comércio” a repetir-se ou reproduzir-se uniformemente” (MCLUHAN, 1977, p. 177).

Consequentemente, se a palavra oral e a palavra escrita garantiram ao homem o direito de comunicar-se, a escrita parece ter-se desenvolvido dotada de poderes mais rigorosos: acaba estabelecendo uma separação social entre alfabetizados e não alfabetizados. Para melhor compreendermos essa questão, abordaremos no item seguinte o conceito de alfabetização ainda bastante recorrente nas orientações e práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita.

### **O conceito de alfabetização no contexto atual**

A linguagem oral é completamente natural aos seres humanos. Qualquer criança, desde que disponha de condições biológicas adequadas, é capaz de aprender a falar, em qualquer cultura. A criança que se inicia na alfabetização é um falante da sua língua, porém ainda não escreve convencionalmente.

Apesar de vivermos em contextos completamente letrados nos quais a escrita é constantemente colocada sob nossos olhos, a sua aprendizagem requer ensino. A escrita constitui uma codificação da linguagem oral, única forma da

língua que é “natural”, no sentido de que sua utilização, na produção do discurso, não requer nenhum procedimento de instrução ou educação.

Ao analisar a construção da escrita pela criança, Vigotski (1994) considera que esta pode desenvolver a linguagem falada por si mesma, mas a linguagem escrita exige um treinamento artificial. Vigotski assumiu uma abordagem genética, ou seja, interessou-se pelo processo de sua aquisição, o qual se inicia muito antes de a criança entrar na escola. Esse processo passa pela compreensão de que a escrita é um sistema de signos que não tem significado em si. Para o autor, a aprendizagem da língua escrita não é uma questão de memorização de um código, mas a compreensão de que é um sistema de representação da realidade.

Luria (1986), um dos colaboradores de Vigotski, desenvolveu estudos experimentais sobre o desenvolvimento da escrita e constatou que, antes da alfabetização, a criança usa a escrita de forma puramente externa, intuitiva, não como instrumento para recordar, para representar algum significado. Não há escrita, mas simples rabiscos. “A conexão entre rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa” (LURIA, 1986, p. 150).

De acordo com esse autor, o período em que a criança começa a rascunhar seus primeiros traços na escola não corresponde ao primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. Ao entrar na escola, a criança já possui um rol de habilidades e destrezas que lhe permitirá aprender a escrever. A gênese desse processo remonta a momentos anteriores aos quais ele denomina pré-história do desenvolvimento das formas superiores do desenvolvimento infantil.

Num estágio posterior, a criança começa a dispor de seus rabiscos em um padrão ao qual associa sentenças ou palavras que lhe são sugeridas. Seus rabiscos passam a significar alguma coisa e cumprem uma função mnemônica, de auxiliar a memória. Luria mostrou que o ato precede a compreensão, ou seja, antes que a criança compreendesse o sentido e o mecanismo da escrita, ela já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos. Estes são, para ela, a pré-história de sua escrita, ou seja, o percurso gradual diferenciado dos símbolos usados por ela.

Tanto para Luria como para Vigotski, a escrita é uma atividade sociocultural fundamental que, depois de assimilada, transforma as funções psíquicas superiores.<sup>2</sup> É um instrumento para certas ações psicológicas, possibilitando

---

2 Ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional são ações tipicamente humanas e são consideradas funções psicológicas superiores. Essas funções se diferenciam de mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas e associações simples. As funções mentais superiores são construídas ao longo da história

a ampliação da capacidade da memória, transmissão e recuperação de ideias, conceitos e informações.

À luz da teoria construtivista, que vê a criança como sujeito da sua aprendizagem, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ao analisarem as interpretações que as crianças dão à escrita, chegaram a algumas conclusões quanto ao processo por meio do qual se dá a alfabetização. Esse processo, denominado pelas autoras de psicogênese da língua escrita, tem mostrado que a alfabetização tem início muito antes do contato da criança com o ensino formal. Através de revistas, jornais, cartazes, rótulos, televisão, etc. (e mais recentemente, computadores, celular, iPhone), a linguagem escrita já chamou a sua atenção, em maior ou menor grau, levando-a a formular hipóteses sobre o sistema. Esse processo evolui e muda com a idade, sendo difícil estabelecer uma relação direta entre o ensino sistemático escolar e essa evolução.

De acordo com Ferreiro (2001), os sistemas de escrita são produtos culturais da sociedade e a alfabetização representa o processo de apropriação, pelo aluno, de um conhecimento específico, ou seja, representa a reconstrução do código linguístico, entendendo-se reconstrução como a compreensão do funcionamento desse código. Tal compreensão é algo mais abrangente que a simples codificação e decodificação da palavra.

Nessa concepção de alfabetização, a leitura é vista como um processo de descoberta, atribuição de sentidos e de significados, os quais deverão ser construídos socialmente. É uma atividade que possibilita ao sujeito ter acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade e, ao mesmo tempo, amplia sua compreensão da realidade. É uma ação essencial para uma participação consciente do sujeito na realidade histórico-social.

Assim, a alfabetização não é um estado, mas um processo. Ela tem início quando nascemos e não termina nunca. A criança, durante seus primeiros anos de vida, encontra-se em interação com diferentes sujeitos – adultos e outras crianças – o que vai lhe permitindo atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências.

Ela não recebe a língua pronta para ser usada; ela a constrói em uso; é nela e através dela que se comunica, se constitui, se transforma, e transforma a própria língua. Segundo Bakhtin (1995, p. 108), “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou

---

social do homem e envolvem, necessariamente, relações entre o indivíduo e o mundo, que não são diretas, mas mediadas pela cultura.

melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

Vale lembrar ainda que nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. Nesse sentido, o conceito de alfabetização também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia. O mundo contemporâneo, permeado por linguagens diversas, tem exigido uma alfabetização que não considere apenas a leitura da escrita alfabética. Hoje se faz necessário buscar caminhos, elementos, estratégias que possibilitem ler diferentes textos: verbais, visuais, audiovisuais, midiáticos, digitais.

Sabemos que a escrita é um objeto cultural bastante valorizado na sociedade, e que a escola se propõe a trabalhá-la, pois grande parte das informações, reflexões e discussões sobre a realidade são veiculadas pela escrita. Sabemos também que muitas informações estão sendo transmitidas por outros sistemas e que, diferentemente do que acontece com a escrita e a leitura da palavra, são pouco trabalhados/conhecidos. O termo “alfabetização” tem sido utilizado apenas para designar a ação de ler e escrever textos a partir do domínio do código alfabético. O conceito de “alfabetização semiótica”, que propomos neste trabalho, considera a escrita em expansão, compreendendo o mundo como linguagem: um grande texto.

Antes de uma discussão mais aprofundada dessa concepção, faremos um breve relato dos processos comunicacionais desde a cultura tipográfica até as technoimagens – escritas contemporâneas. Essa discussão nos ajudará a melhor explicitar o conceito de alfabetização semiótica.

### **As escritas contemporâneas**

Para realizar uma discussão sobre as escritas contemporâneas, recorremos a alguns autores que ilustram a problemática trazida pela cultura em expansão. Inicialmente, evidenciamos algumas ideias de McLuhan (1977, 2002), Vilém Flusser (1983, 2002) e Lorenzo Vilches (2003).

No livro *Os meios de comunicação como extensões do homem*, McLuhan (2002) afirma que todas as tecnologias criadas pelo homem serviram de extensões de seu sistema físico e nervoso. Para defender tal postulado, ele se propôs a descrever e analisar 27 tecnologias: a palavra falada e a escrita, o número, as estradas e as rotas de papel, o vestuário, a habitação, o dinheiro, os relógios, a tipografia, as histórias

em quadrinhos, a palavra impressa, a roda, a bicicleta, o avião, a fotografia, a imprensa, o automóvel, o anúncio, os jogos, o telégrafo, a máquina de escrever, o fonógrafo, o cinema, rádio e televisão, os armamentos, a automação. Segundo esse autor, as tecnologias levaram o homem, do mundo linear e mecânico da revolução industrial, para o novo mundo auditável e retribalizado da era eletrônica. Assim, cada nova tecnologia provocou um movimento de expansão cultural e a intenção de McLuhan era demonstrar que todas as tecnologias geram novos padrões de vida. Para ele, o meio é a mensagem porque “é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas” (2002, p. 23).

Considerando-se que a escrita vem sendo explorada de diversas formas – a escrita analítica, a sintética, alfabética, a manuscrita, a tipográfica e hoje a eletrônica digital – podemos dizer que temos uma escrita em expansão, ou seja, um processo provocado pelos suportes, pelas mediações, pelas interações, enfim, pela ação do homem no meio e do meio com relação ao homem.

Anísio Teixeira, já em 1970, ao analisar textos de McLuhan, chama a atenção para não nos entregarmos cegamente aos efeitos do suporte/meio,

e ao seu uso e exploração para fins que talvez não devêssemos aceitar [...]. A confusão entre a tecnologia e o *conteúdo* de sua atuação levou-nos a não tomar consciência dos seus efeitos, os quais ligávamos, não ao *medium* propriamente dito, mas ao curso normal, melhor diríamos, cego, do “progresso” humano (TEIXEIRA, 1970, p. 8).

Na verdade, as observações feitas por McLuhan para a era manuscrita e, depois, para a era tipográfica, sofreram modificações quando o homem se deparou com a era eletrônica, marcada pela eletricidade, rapidez, movimento.

Para o autor, uma das maiores mudanças de todo o tempo histórico é a passagem da tecnologia da roda para a tecnologia do circuito eletrônico. Na era tipográfica, o homem é convidado a compreender a organização visual do espaço. Na tecnologia elétrica, o sentido visual é abafado e há o predomínio da sinestesia. A nova criação é integrada no que já foi realizado pelo homem. O novo e o velho são trabalhados juntos, sofrem ajustes e provocam mudanças. Por exemplo, quando o homem cria a escrita alfabética e, depois, a possibilidade de divulgá-la com rapidez (era tipográfica), a escrita sofre modificações. Assim, também os meios mecânicos não se extinguiram com o surgimento da etapa eletrônica.

Para a compreensão dos meios, seria necessário ter consciência de que cada nova tecnologia introduzida produz um entorpecimento na região recém-

prolongada. Quando intensificamos algum sentido, deixamos de lado outros, ou seja, se a visão for intensificada, o tato, a audição e o paladar serão afetados. Assim, “qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto-amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo” (MCLUHAN, 2002, p. 63).

Um aspecto importante levantado por McLuhan diz respeito ao fato de que ainda não estamos preparados para lidar com as novas extensões. Diz ele: “nenhuma sociedade teve um conhecimento suficiente de suas ações a ponto de desenvolver uma imunidade contra suas novas extensões ou tecnologias” (2002, p. 84).

Interessante que, para esse autor, o caminho para a imunidade passa pela arte. É o artista quem melhor está equipado para lidar com as tecnologias/meios, justamente porque este é competente nas mudanças da percepção. Como assinala:

O artista é o homem que, em qualquer campo, científico ou humanístico, percebe as implicações de suas ações e do novo conhecimento de seu tempo [...]. O artista pode corrigir as relações entre os sentidos antes que o golpe da nova tecnologia adormeça os procedimentos conscientes. Pode corrigi-los antes que se manifestem o entorpecimento, o tateio subliminar e a reação. (MCLUHAN, 2002, p. 86).

De fato, quando utilizamos uma tecnologia ou, mais especificamente, uma extensão de nós mesmos, isso nos leva a adotá-la. Ler o jornal – uma página impressa – é aceitar essa extensão de nós mesmos, é “sofrer o adormecimento ou a transferência da percepção que necessariamente se segue” (MCLUHAN, 2002, p. 64). O autor afirma ainda que a dificuldade que temos para a compreensão da variedade iconográfica do mundo da publicidade é decorrente da maior atenção dada ao conteúdo do que à forma. O homem alfabetizado, acostumado com o livro/escrita impressa, supõe, muitas vezes, que a imprensa/jornal seria melhor sem os anúncios, pois “um anúncio requer mais esforço e pensamento, mais espírito e arte do que qualquer texto de jornal ou revista” (2002, p. 237). É importante reforçar que a era eletrônica criou condições para a instauração da sociedade midiática e, com isso, a linguagem audiovisual assumiu um espaço significativo: passou a ser a linguagem dominante.

Para McLuhan, a era eletrônica pode ser considerada como um retorno (retribalização): algo que deixamos de lado e que estamos novamente assumindo.

Vilém Flusser<sup>3</sup> (1983, 2002), no entanto, se contrapõe a essa visão de retorno, ao afirmar que o contexto atual não deve ser visto como uma volta ao passado, mas como algo novo e desconhecido. No trabalho de Flusser, percebemos um tom menos otimista do que no de McLuhan. Embora demonstre preocupação com relação ao entendimento do contexto tecnológico, Flusser não deixa de acreditar que somos capazes de refletir a respeito desse contexto. Parece que pede calma diante das novidades tecnológicas: é preciso conhecê-las e entendê-las. Essa visão diferenciada, esse tom menos otimista, essa preocupação em conhecer o contexto atual (os aparelhos tecnológicos), enfim, seu discurso não contradiz, mas amplia as discussões já feitas por McLuhan.

Ao fazer um levantamento histórico dos processos comunicacionais e culturais, Flusser (1983) aponta dois períodos: pré-alfabético e pós-alfabético, antes e depois da escrita alfabética. No período pré-alfabético, o homem fez uso da imagem para recriar o mundo e para se comunicar. Imagens são superfícies, planos bidimensionais, são mediações entre o homem e o mundo. No entanto, essas imagens, apesar de representarem o mundo para o homem, simultaneamente, se interpõem entre o homem e o mundo.

Ao construir as imagens, o homem intencionava que elas servissem de referência do mundo, entretanto passam a constituir obstáculos, uma vez que o homem passa a viver em função das imagens (FLUSSER, 2002). Como consequência, não consegue decifrar as imagens como significados do mundo, mas passa a olhar o mundo como conjunto de imagens. Tal inversão recebe o nome de idolatria. Com isso, sofre um processo de alienação: esqueceu o porquê e o para quê de haver construído a imagem. Não consegue mais perceber que as imagens deveriam tão somente servir para orientá-lo no mundo: e passa então a ser guiado por elas. É como se as imagens tivessem “vontade própria”; fossem algo separado do ser humano, independente, agindo por si sós. “A imaginação torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens, de reconstruir as dimensões abstraídas” (FLUSSER, 2002, p. 9).

---

3 Vilém Flusser (1920-1991) nasceu em Praga, na antiga Tchecoslováquia; estudou Filosofia na Universidade Karlov. Contudo, antes mesmo de terminar seus estudos, precisou fugir para o Brasil, quando seu país foi invadido pelos nazistas. Durante alguns anos, trabalhou no comércio e na indústria, até que, por volta de 1960, resolveu dedicar-se à vida intelectual. Integrou-se à cultura brasileira, foi professor no ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), na FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado) e na USP (Escola Politécnica), lecionando diversas disciplinas, organizando seminários e conferências. Dentre os muitos estudos realizados, vamos destacar, para este texto, os livros *Pós-história* e *Filosofia da caixa preta*.

Nesse sentido, as imagens não devem ser vistas como conjuntos com significados claros, evidentes; elas oferecem, aos seus receptores, possibilidades de interpretação, por isso são símbolos subjetivos, conotativos.

Quando olhamos uma imagem, a nossa tendência é vaguear pela superfície, somos capazes de voltar para rever detalhes. O olhar é circular: o tempo projetado para observar a imagem é o eterno retorno. Esse movimento circular – voltar para elementos já vistos – faz com que as relações significativas sejam estabelecidas. Para Flusser, o tempo é circular, mágico: “um elemento explica o outro, e este explica o primeiro. O significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis” (2002, p. 9).

A escrita linear (por exemplo, o alfabeto latino ou as cifras árabes) surgiu para resolver “problemas” provocados pela imagem: a escrita foi uma revolução contra as imagens. Desse modo, o texto<sup>4</sup> passa a explicar a imagem, numa tentativa de torná-la menos ambígua: “A escrita foi inventada quando a função tapadora, alienante, das imagens ameaçava sobrepor-se sobre a sua função orientadora” (FLUSSER, 1983, p. 98).

Apesar de o homem intencionar, por meio da escrita, representar, de forma objetiva, o mundo circundante, ele não o conseguiu. A escrita, por ser abstrata, afastou-se ainda mais do mundo. Os textos não representam o mundo diretamente, pois são conceitos que não significam fenômenos: significam ideias. Segundo Flusser, “decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem” (2002, p. 10).

A escrita também não possibilitou que o homem pudesse “ler” o mundo de maneira explícita, clara, transparente. Assim como a imagem, a escrita também é signo; seu propósito é mediar a relação entre homem e mundo. Contudo, ao realizar tal feito, a escrita, em vez de ajudar a esclarecer o mundo/imagem, obstacularizou as imagens que pretendia representar. Com isso, o ser humano não conseguiu decifrar textos e reconstruir as imagens abstraídas. O que é pior, segundo Flusser, o homem “passa a viver não mais para se servir dos textos, mas em função destes” (2002, p. 11). Se antes, com as imagens, o homem sofria um processo de idolatria, com a escrita se depara com a textolatria. Para Flusser, esse fenômeno assumiu proporções sérias durante o século passado: “A crise dos textos implica o naufrágio da História toda que é, estritamente, processo de

---

<sup>4</sup> Para Flusser, texto são signos da escrita em linhas.

recodificação de imagens em conceitos. História é explicação progressiva de imagens, desmágicação, conceituação”<sup>5</sup> (2002, p. 11). Logo, quando os textos não significam imagens, as explicações tornam-se supérfluas, desnecessárias, absurdas, disparatadas.

Com a finalidade de superar essa crise, o homem inventa as imagens técnicas: imagens provenientes de aparelhos. Flusser (1983) esclarece que as imagens técnicas<sup>6</sup> (ou tecnoimagens) são diferentes das imagens tradicionais: elas são pós-históricas, ou seja, elas foram produzidas depois da escrita alfabética, linear.

A invenção das imagens técnicas é tão significativa como a criação da escrita. Por elas terem sido criadas para eliminar os textos, pensava-se que eram mais objetivas, explícitas. A aparente objetividade, porém, é ilusória: elas são tão simbólicas quanto as imagens tradicionais e devem ser decifradas por quem deseja construir seus significados. Além disso, são “compostas por símbolos extremamente abstratos: codificam textos em imagens, são metacódigos de textos. [...] Decifrá-las é reconstituir os textos que tais imagens significam” (FLUSSER, 2002, p. 14). Assim, ao decifrarmos tais imagens, o que vemos são determinados conceitos relativos ao mundo. Diferentemente do que acontece com as imagens tradicionais, é difícil perceber que há um agente humano (por exemplo, o fotógrafo) que se coloca entre elas e seu significado.

Para Flusser (2002), as imagens técnicas teriam, então, a tarefa de reunificar a cultura por meio de um código geral. Tais imagens deveriam constituir um denominador comum entre o conhecimento científico, a experiência artística e a vivência política. Toda imagem técnica deveria representar, ao mesmo tempo, conhecimento, vivência e modelo de comportamento: verdade – beleza – bondade.

As imagens técnicas, porém, não explicitam o conhecimento científico, “mas o falseiam; não reintroduzem as imagens tradicionais, mas as substituem; não tornam visível a magia subliminar, mas a substituem por outra. Nesse sentido, as imagens técnicas passam a ser ‘falsas’, ‘feias’ e ‘ruins’” (2002, p. 18) e não foram capazes de reunificar a cultura, “mas apenas de fundir a sociedade em massa amorfa” (p. 18). Atualmente, a maioria das mensagens que nos informam a respeito do mundo são as imagens técnicas. São as imagens, e não mais os textos escritos, que são as mídias dominantes. Planos, como fotografias, telas de cinema, TV, computadores, celulares tornaram-se os portadores das informações que nos

---

5 Conceituação aqui significa a capacidade para compor e decifrar textos.

6 As imagens técnicas são entendidas aqui como escritas contemporâneas.

programam. É importante perceber que essas imagens são pós-alfabéticas e não pré-alfabéticas como eram as imagens no passado; são imagens produzidas por aparelhos.

Para Flusser, a contrarrevolução das tecnoimagens é superável apenas graças a uma capacidade nova, a ser desenvolvida, e que pode ser chamada “tecnoimaginação”: capacidade de decifrar imagens técnicas. Tal capacidade está relacionada com o pensamento formal, tal como este vai se estabelecendo na informática, cibernética e na teoria dos jogos. Se não conseguirmos dar esse passo rumo ao “nada” – estrutura a ser desenvolvida –, jamais conseguiremos emancipar-nos do pensamento e da ação programada por tecnoimagens.

Para esse autor, o nosso mundo vem se tornando, cada vez mais, sem sentido e estamos cercados por objetos tolos (os *gadgets*), que nos programam. Somos programados para não poder sobreviver sem esses objetos e, com isso, as sociedades vivem guiadas pela estupidez, pois o processo de aculturação (produção de instrumentos) possibilitou ao homem sua emancipação da natureza. Mas, em vez de emancipá-lo, programou-o.

Enfim, as reflexões feitas por Flusser sobre as imagens técnicas propiciaram condições para a construção do conceito de *pós-história*, tomando como referência as mudanças ocorridas nos processos comunicacionais e culturais nos últimos tempos. Para ele, a história teria início com o tempo/escrita linear e o seu modelo é o da causalidade. Já a pós-história teria sido inaugurada com as imagens técnicas, em especial, a fotografia. A pós-história – processo circular que retraduz textos em imagens – é marcada pela passagem do pensamento causal e linear para o pensamento estruturado por códigos pós-textuais.

Apesar de vivermos em contextos nos quais a maioria das mensagens é irradiada pelas superfícies – imagens técnicas –, ainda temos muita dificuldade de pensar e entender a consciência pós-histórica. Por ser um processo recente, não estamos conseguindo ter a devida clareza sobre ele e, por isso, acabamos nos deixando apenas no nível da historicidade. Da mesma forma que os não alfabetizados são em relação aos textos escritos, nós somos em relação às tecnoimagens.

Ainda assim, mesmo que as chances de consciência crítica da maioria das pessoas sejam ínfimas, devemos acreditar nelas. Tanto McLuhan como Flusser afirmam que os processos comunicacionais que o homem foi criando, no transcorrer de sua existência, provocaram modificações na sua forma de ser e de estar. São transformações físicas e psíquicas provenientes das criações humanas

que merecem ser estudadas, investigadas e analisadas. Por exemplo, quando o homem criou a escrita, ele não conseguiu visualizar as consequências desse ato. Aliás, hoje também não estamos conseguindo visualizar, com clareza, o que significa conviver com as imagens técnicas. Enfim, compreender como somos afetados/dirigidos pelo processo comunicacional se faz necessário. Essa é uma das preocupações da alfabetização semiótica.

As criações do homem sempre provocaram diferentes tipos de reações: medo, satisfação, orgulho, felicidade, desprezo, etc. Enfim, sentimentos contraditórios. Rocco (1999) chama a atenção para o fato de a escrita ser exemplo dessa questão. Esse processo de criação foi criticado – de diferentes formas e por razões diversas – por Platão, Bacon, Rousseau, Bergson, Lévi-Strauss. A autora lembra que Platão condenava a escrita, pois ela, ao invés de perpetuar a memória, colaborava para o seu esquecimento.

O mesmo aconteceu com o advento da televisão. Pensava-se que esse meio eletrônico e audiovisual, por ser verbal, uniformizaria a fala das pessoas, fazendo com que se distanciassem da escrita. Segundo Rocco,

ninguém escreve menos pelo fato de se relacionar mais, enquanto assiste a TV, com a modalidade oral [...] a natureza da relação que preside os atos diversos da fala nada tem a ver com a natureza das operações de recepção de TV. E o mesmo se dá com a produção da escrita em suas formas e motivações tão diversas (p. 79).

A preocupação de que o “antigo” pudesse desaparecer ou ser substituído pelo “novo” fez com que, em alguns momentos, assumíssemos uma postura ingênua perante as transformações. Muitas vezes, deixamos de perceber que essas substituições ocorreram mais nos suportes do que nos produtos culturais neles inseridos. Acreditava-se que o cinema iria substituir a fotografia, que a televisão ocuparia o lugar do cinema, mas isso não aconteceu. O que temos é uma convivência de diferentes criações culturais do homem, interagindo umas com as outras (Rocco, 1999).

Apesar desse convívio, aparentemente passivo, é importante perceber que no contexto atual – mídias eletrônicas –, o modo como as mensagens estão organizadas e conectadas é tão significativo como o que está sendo transmitido. Exemplificando, podemos citar o texto eletrônico da *Internet*. Produto verbal diferente, veiculado por um novo suporte – computador – atua “tanto sobre a

natureza e feição dos textos quanto sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores” (ROCCO, 1999, p. 83).

Lorenzo Vilches (2003), no texto *Tecnologia digital: perspectivas mundiais*, discute as transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, decorrentes, principalmente, das interações com as novas tecnologias. Hoje, deparamo-nos com novas instâncias de mediação na cultura, na educação e nos serviços de consumo.

Para o autor, a situação atual, marcada por extrema complexidade, pode ser caracterizada como a era de transição ou migração digital. O conceito de migração é mais amplo e abrangente do que a união, por exemplo, da televisão com a informática e as telecomunicações. Essa nossa era comporta mudanças estruturais: tanto a matéria e a forma dos meios de comunicação como a circulação dos conhecimentos e os vínculos que são estabelecidos na rede social já se transformaram (VILCHES, 2003). A migração digital estimula conexões e interações inesperadas; propicia novas redes de comunicação e interação. São essas situações inusitadas que precisamos investigar.

Segundo Vilches (2003), os meios de comunicação encontram-se submetidos a uma grande convergência assimétrica. O encontro de tecnologias – movimentos migratórios da televisão e da *Internet* – produz importantes efeitos culturais e tem relação com as novas formas do conhecimento e da educação. Exemplificando essa questão, o autor afirma que a televisão educativa fracassou, pois nunca chegou a ser um meio para a educação. Vista como um espaço de diversão contemplativo, a função principal no meio consistia em ver. A *Internet*, diferentemente, é um meio interativo e não tem sentido como máquina passiva.

Não é nossa intenção aqui aprofundar essas discussões, mas reforçar a ideia de que os processos comunicacionais caminham muito mais num mecanismo de expansão, incorporação, do que de exclusão, substituição. Citando um trecho de Vilches (2003) do texto *Conhecimento e ação*, lembramos que não é apenas contemplando que conheceremos/entenderemos a nossa rede cultural, o nosso grande texto:

Não se aprende a ler e escrever apenas olhando pessoas que lêem e escrevem; aprende-se escrevendo e lendo. Mas mesmo que se queira defender o valor informativo da televisão, além de puro entretenimento – como acreditamos que se deva fazer –, não se pode confundir informação e conhecimento. A informação não produz conhecimento. O conhecimento não se produz sem a ação

mediadora de algum sujeito. O conhecimento não se “partilha”, por nenhum meio. O que se “partilha” é informação. O conhecimento tem de ser adquirido. Assim como não se pode confundir o manual de instruções para usar tecnologias, e o conhecimento que só a ação interativa pode gerar. Para comunicar-se por correio eletrônico, não basta estudar as especificações técnicas de um *modem*. Assim, portanto, são inseparáveis a finalidade do processo comunicativo e o meio usado, mas não se pode confundir a ação de um sujeito e a tecnologia. A mediação tecnológica inclui também a mediação linguístico-comunicativa e a mediação material; ambas são inerentes ao conceito de mediação tecnológica (p. 203).

Resumidamente, é possível apontar que, embora não haja uma forma única de pensar as influências da escrita no pensamento do homem, todos os autores apresentados anteriormente concordam com uma premissa básica: as diferentes escritas e seus suportes provocam mudanças cognitivas que compõem o pensamento. É, portanto, com base nessa premissa, que propomos, para entender a dinâmica cultural e a expansão da escrita, a alfabetização semiótica.

### **Escrita em expansão: o conceito de alfabetização semiótica**

Para compreender que a escrita sofre um processo de expansão é necessário enxergar que esse fato é consequência da maneira como a nossa cultura vem se constituindo. Entendida como grande texto, a cultura é constituída por diversos sistemas semióticos, interconectados, em constante diálogo, num crescente processo de experimentação, transformação e expansão. Logo, cultura é algo vivo: um eterno acontecer. Para o pesquisador Geertz, a cultura é vista como um texto portador de sentidos/ significados que deve ser resgatado pela interpretação. Nos termos desse autor,

o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

É dentro dessa estrutura aberta – grande texto –, tecida pela ação do homem, que a cultura escrita vem assumindo diferentes feições: manuscrita, impressa, eletrônica, digital. Podemos dizer que a escrita em expansão corre por duas dimensões: por

campo de cobertura e por campo de sentidos. A expansão da escrita por campo de cobertura – escrita tipográfica, eletrônica – tem sido, nos últimos tempos, muito maior do que a expansão por campo de sentido, ou seja, a escrita está espalhada em muitos suportes e sendo divulgada para diferentes lugares, mesmo que não tenhamos condições de atribuir a ela sentidos mais consistentes, desconhecemos como ela vem se organizando, se estruturando. Ainda, exemplificando, podemos perceber a escrita em expansão, quando ela se dissipa nos aparelhos (televisão, *Internet*, celular, etc.) que permitiram sua disseminação e expansão por cobertura. Como sabemos, a velocidade dos deslocamentos é avassaladora. Logo, se pretendemos ter alguma influência sobre nossa próxima escala, é bom avançarmos no campo dos sentidos.

Já a expansão por sentido ocorreria tanto no momento da interpretação do que se comunica/divulga, como no processo de emissão do que se pretende comunicar. Assim, a expansão por sentido pode ser definida como o próprio ato de comunicação. É importante que se diga que comunicação deve ser entendida como um processo no qual as pessoas almejam a construção de significados partilhados; não é apenas transmissão de informação, mas um processo de interpretação.

Essas duas dimensões – sentido e cobertura – vêm apresentando um crescimento desproporcional, ou seja, a expansão por sentidos não consegue acompanhar a expansão por cobertura.

Machado (1996), ao discutir a expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras, já apontava a necessidade de se repensar o conceito de alfabetização, considerando o desenvolvimento da escrita eletrônica. Parece-me que a pesquisadora já estava atenta ao avanço de cobertura que as tecnologias propiciavam e, com isso, à importância de ampliarmos nossa competência textual rumo ao campo de sentidos.

Para Machado (1996), a criança, antes de ir para escola, já presenciou, na rua ou na televisão,

“palavras em movimento, progredindo em diversas direções e apresentando infinitos padrões gráficos; palavras e frases, textos em expansão. Logo, o processo de alfabetização não é mera sopa de letrinhas, mas assimilação e desenvolvimento de competências textuais” (p. 52).

O desenvolvimento de competências para a construção de significados/sentidos partilhados pressupõe o desenvolvimento da capacidade metalingüística

da produção da linguagem, ou seja, a percepção das possíveis traduções entre os sistemas semióticos. Quando os sistemas entram em conexão, eles não se anulam, mas se reelaboram, se expandem: coevoluem.

O entendimento da dinâmica cultural pressupõe o conhecimento dessas conexões, traduções, enfim, do processo de experimentação. É por meio dessa competência/conhecimento textual – alfabetização semiótica – que iremos avançar no campo dos sentidos.

Parece-nos que ainda estamos distantes de um ensino que considere a expansão da escrita. Apesar de a escola se propor a alfabetizar, ela o faz privilegiando uma modalidade da escrita: a alfabética. Essa escrita é parte fundamental do texto – nossa cultura – mas não é o texto. Logo, o entendimento da escrita alfabética só acontecerá efetivamente se considerarmos os outros sistemas semióticos e suas possíveis conexões. É pelo entendimento da dinâmica cultural que avançaremos na ampliação do campo dos sentidos. Assim, a revisão do conceito de alfabetização é requisito básico para o desenvolvimento não só das escritas contemporâneo-eletrônicas, como também para a escrita alfabética, ou seja, uma escrita em expansão (MACHADO, 1996).

Um dos pontos importantes na compreensão do conceito de alfabetização semiótica é entender o processo de culturalização. Como se viu, a cultura vem sofrendo modificações provenientes de processos sócio-culturais. Logo, é necessário compreender “o mundo como linguagem, que se manifesta em variadas formas de comunicação e em domínios igualmente diversificados” (MACHADO, 2003a, p. 26).

Na cultura, interagem diferentes sistemas de signos (literatura, religião, mito e folclore, cinema, etc.), que estão conjugados numa determinada hierarquia: um texto. Não seria uma acumulação desordenada de pequenos textos, mas, sim, um organismo complexo em que os códigos se encontram hierarquicamente organizados. Som, imagem, movimento, textura, cheiro, paladar não são meras extensões dos órgãos dos sentidos. São, pois, “elementos complexos resultantes de um processo semiótico, resultam da ação produtora de transformação de signos [...] os textos audiovisuais são exemplares nesse sentido, uma vez que seus exemplares são sistemas semióticos” (MACHADO, 2003b, p. 156).

Todo o texto da cultura é codificado por dois sistemas diferentes, pelo menos. Machado (2003a, p. 39) lembra que “os sistemas culturais são textos não porque se reduzem à língua, mas porque sua estruturalidade procede da modelização a partir da língua natural”.

A língua natural é um sistema modelizante primário. A partir dela, é possível entender outros sistemas da cultura: os sistemas modelizantes secundários. Logo, modelizar é construir sistemas de signos a partir de um modelo da língua natural. “Contudo, cada sistema desenvolve uma forma peculiar de linguagem e, no processo de decodificação do sistema modelizante não se volta para o modelo da língua, mas para o sistema que a partir dela foi construído” (MACHADO, 2003b, p. 50).

Nesse sentido, não podemos conceber os sistemas de cultura como isolados, independentes, acabados. Um texto da cultura só pode existir na sua relação com outros textos; um depende do outro para a sua organização. A alfabetização semiótica passa pelo entendimento dessa dinâmica, ou seja, de como os códigos estão conectados, enredados.

A capacidade de compreender os sistemas semióticos depende do conhecimento dos códigos culturais que fazem parte desses sistemas. Segundo Machado (2003b), a alfabetização semiótica torna-se necessária para o conhecimento dos códigos culturais. Como os códigos culturais não são sistemas isolados, conhecê-los e lê-los é uma tarefa difícil. É isso que a alfabetização semiótica se propõe a fazer: num primeiro momento, enxergar que a cultura é constituída pelo entrelaçamento de códigos e, num segundo, compreender os sistemas semióticos como produtos da culturalização.

Apesar de os cursos de Pedagogia propiciarem leituras de autores como Vigotski, Luria, Ferreiro, as concepções de linguagem presentes, na escola, ainda não possibilitam uma discussão que ajude a construção de uma alfabetização semiótica. Sabemos que esses autores apostam numa visão de homem que não só se constitui pela/na linguagem, mas, ao constituir-se, produz e modifica a linguagem: “O homem se apropria do mundo estudando a língua, decifrando o texto relativo e traduzindo-o em uma língua que lhe é acessível” (MACHADO, 2003b, p. 168). Somos seres culturais que nos apropriamos do mundo e o transformamos em texto. Como mecanismo que conjuga variados códigos, “capazes de transformar as mensagens recebidas e de gerar novas mensagens. Isso quer dizer que um texto não é um recipiente passivo de tudo o que vem do exterior” (MACHADO, 2003b, p. 169).

As linguagens não podem se esgotar no oral e no escrito, da mesma forma que o conceito de “texto” não se esgota no oral e na escrita. Tudo isso reforça a ideia de que a palavra escrita é parte da multiplicidade de linguagens que temos hoje.

Portanto, o conceito de alfabetização amplia-se, porque lemos não só as palavras, como também as imagens, os sons que, muitas vezes, acompanham as imagens, enfim as diferentes linguagens.

Apesar de os conceitos de leitura terem mudado, nesses últimos tempos, o ato de ler permanece ainda mais vinculado à palavra escrita. Quando pensamos num “bom” leitor, consideramos a sua capacidade de ler textos verbais. Ler é mais do que isso, é um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1996, p. 30). Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação, igualmente histórica, entre o leitor e o que é lido. Esse trabalho envolve tanto o conhecimento prévio dos signos e seu funcionamento quanto o conhecimento do leitor sobre o assunto abordado no texto.

Pensar em um único conceito de alfabetização, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento é impossível. Dependendo das crenças, dos valores, do contexto social, teremos diferentes conceitos. Assim, a definição do que é ser alfabetizado depende das necessidades e condições sociais presentes em determinado momento histórico de uma sociedade e cultura. Além disso, em cada espaço social, as práticas de leitura e escrita são diferentes, ou seja, dependendo dos papéis sociais assumidos pelas pessoas, teremos demandas funcionais de leitura e escrita muito diferentes. Logo, torna-se difícil definir um único conjunto de habilidades e conhecimentos que constitua o que é ser alfabetizado hoje (SOARES, 2003).

### **Considerações finais**

Não temos a pretensão de apresentar aqui uma conclusão com medidas e receitas a serem aplicadas. Apenas apontamos preocupações que precisam ser levantadas e discutidas no contexto escolar e de formação docente, em especial nos cursos de Pedagogia e Letras, tendo em vista a necessidade de conscientização da importância de se compreender os diferentes sistemas semióticos como fator determinante na formação e prática do professor da Educação Básica.

Partimos da ideia de que o entendimento de como a cultura hipermediática vem se constituindo só é possível com sensibilização, reflexão e conhecimento sistematizado: alguém tem de mediar. Contudo, o que se observa é o fato do pouco

tempo para a sensibilização, a reflexão e para a construção do conhecimento. Temos, sim, um trabalho escolar marcado pelo acúmulo de informação descontextualizada/ fragmentada e pela ausência de reflexão acerca dos processos culturais. Nesse sentido, o processo de alfabetização semiótica fica comprometido.

Numa perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem, será possível estruturar uma proposta de alfabetização semiótica: visualizar a expansão cultural é também perceber como o homem vem se constituindo; é entender como a cultura vem se expandindo. Nessa concepção, o ser humano é um construtor ativo, não sendo mero produto do meio ambiente nem tampouco um simples resultado de seus mecanismos de maturação/estruturas internas. O conhecimento/cultura é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro por meio da linguagem. Logo, não acumulamos conhecimento/cultura: nós o transformamos e essa transformação é o próprio processo de expansão.

A tecnologia, por si só, não permite avanços no campo do sentido. Na realidade, o que possibilita avanços nesse campo é a ação cultural do homem; é o que ele faz com as tecnologias, como as usa. Isso ficou claro tanto na história da animação como na da escrita. O uso que fazemos de nossos sistemas de representação, os cruzamentos que experienciamos, a preocupação com os elementos que compõem tais sistemas têm possibilitado avanços no campo dos sentidos.

A escola, como cumpridora do papel de formar leitores e produtores de textos terá de aprender a dialogar com as linguagens que circulam nas (e pelas) tecnologias. Esse diálogo passará por um trabalho que enfatize mais as linguagens do que o uso instrumental dos meios apenas para ilustrar os conteúdos de uma determinada disciplina.

Finalizando, reforçamos a importância do trabalho com as conexões entre os códigos, pois esse é um dos caminhos para avançar no campo dos sentidos/ no processo de alfabetização semiótica. Ao entender e trabalhar essas conexões, percebemos e usufruímos de modos diferentes de dizer, de escrever, de escutar... Enfim, de compreender o mundo e de – quem sabe! – resgatar a nossa liberdade.

## Abstract

In this paper we discuss the expansion of the concept of literacy, considering the expansion of writing in the current cultural context. For this, we present

initially some relevant aspects of the history of writing, seeking to highlight the different systems of representation constructed by man. Next, we discuss the concept of literacy from the perspective of alphabetic writing, still widely applied in the guidelines and practices of teaching and learning of written language. To conclude, we discuss the contemporary writing and its influences on the culture and thinking of today's society and the concept of semiotic literacy.

Keywords: Literacy semiotics. Communication processes. Contemporary writings.

## **Referências**

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

DIRINGER, David. **A escrita**. São Paulo: Verbo, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: Vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. Tradução de Ordep José Serra. São Paulo: Editora UNESP; Paz e Terra, 1994.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Irene A. A língua entre as linguagens: Expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DAS ETF'S, EAF'S E CEFET'S, 11, **Anais...**, Natal: MEC, 1996.

MACHADO, Irene A. Semiótica como teoria da comunicação. In: WEBER, Maria Helena; BENTZ, Ione Maria Ghislene; HOHLFELDT, Antonio. **Tensões e objetos da pesquisa em comunicação**. Porto Alegre: Sulinas, 2002.

- MACHADO, Irene A. As mídias e seus precursores: emergência das mediações como campo de idéias científicas. **Significação**. São Paulo: Anablume, 2003a.
- MACHADO, Irene A. **Escola de semiótica** – A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003b.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Pensamento; Cultrix, 2002.
- MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1977.
- MCLUHAN, Marshall. Revolução na comunicação. In: **Aulas sem paredes**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas. In: **Espaços da linguagem**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- SARAMAGO, José. **A jangada de pedra**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. O pensamento precursor de McLuhan. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 54, n. 119, jul./set. 1970.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silvério Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VILCHES, Lorenzo. **A migração digital**. Tradução de Maria Imacolata Vassallo de Lopes. São Paulo: Loyola, 2003.

Submetido em: 06 de outubro de 2015.

Aceito para publicação em: 15 de outubro de 2015.



# A ação mediada na perspectiva do interacionismo histórico-cultural como perspectiva didática no ensino da língua

Renata Santos de Moraes\*

Noeli Reck Maggi\*\*

Rebeca Martinez Américo\*\*\*

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo trazer para o debate os efeitos da ação da cultura no que se refere aos aspectos histórico-culturais e sobre os processos implicados nos planos pedagógicos de cursos de ensino de idiomas, com relação às modalidades de intervenção, para o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem formal e não formal dos sujeitos. Serão feitos apontamentos sobre os conceitos de interação e de ação mediada na perspectiva de Vigotski aplicados ao ensino de idiomas, e apresentados alguns exemplos de atividades aplicadas em pesquisa empírica sobre o mesmo tema. Buscamos observar a dimensão sócio-histórico-cultural na implementação de diretrizes e competências para o ensino e a aprendizagem da língua, a intervenção docente através do uso de tecnologias e redes sociais como instrumento de interação entre sujeitos aprendentes, assim como o recurso da mediação na atividade docente. Nessa pesquisa, concluímos que levar em consideração a interação, a ação mediada e a contextualização histórico-cultural ao planejar e executar as atividades em sala de aula, no contexto do ensino de línguas, proporciona uma aprendizagem mais completa e eficiente para o aluno.

Palavras-chave: Perspectivas didáticas. Ensino da língua. Currículo. Ação mediada.

## Introdução

O currículo como possibilidade de agregar teorias, princípios e conceitos, temas transversais e experiências teórico-práticas representa um marco referencial para gestar a ação pedagógica no ensino da língua no sentido estrito, como a possibilidade de ampliação às demais áreas do conhecimento, no sentido amplo. As novas abordagens curriculares (BRASIL, 2000) propõem a *contextualização* e

---

\* UniRitter International Laureate Universities.

\*\* UniRitter International Laureate Universities.

\*\*\* UniRitter International Laureate Universities.

a *transversalidade* como meios que podem ser utilizados para motivar os alunos. Além de motivar, esses conceitos dão significado ao que é ensinado em sala de aula, não sendo suficiente que o aluno receba um determinado conhecimento, mas também que saiba como empregá-lo em um determinado contexto. O ensino da língua deve englobar questões sociais e problemas cotidianos do educando para que os objetivos da educação sejam atingidos.

A construção do conhecimento e a aprendizagem da língua podem processar-se pela interação e pela mediação social por meio de dispositivos materiais e psicológicos representados por instrumentos, signos e símbolos de modo a promover significado e sentido no dinamismo da ação compartilhada. Wertsch (1991), seguindo a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, ao interpretar o princípio da mediação proposto por Vigotski, afirma que a ação é o foco principal de análise ao centrar a atenção no sujeito do conhecimento, no objeto e no agente propiciador da ferramenta.

Nesse sentido, Vigotski destaca a linguagem como função superior do intelecto, constituída pela influência direta dos movimentos históricos e culturais. Essa visão teórica nos alerta para a necessidade de uma aguçada apreciação sistemática, materializada e com registros contínuos de como os modos de mediação ou ferramentas culturais estão envolvidos na ação. A mediação, em situação de aprendizagem escolar, pode ser utilizada através da tutoria entre pares com níveis de competências diferentes para possibilitar o crescimento cognitivo e a experiência da relação de alteridade, autorizando aos sujeitos novas formas de significar e dar sentido ao objeto do conhecimento. “O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras. [...] Uma verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrem só é possível quando tivermos compreendido a sua base afetiva-volitiva.” (VIGOTSKI, 2005, p.149).

Partimos de uma pesquisa teórica e empírica, apoiada na perspectiva de Vigotski, para, primeiramente, trazer à luz os conceitos de interação e mediação no contexto do ensino de idiomas. A seguir, apresentamos algumas atividades aplicadas ao ensino do espanhol como segunda língua em que esses conceitos são trabalhados. Dessa forma, é possível trazer ao debate a ação mediada no ensino de língua como um modo de criação e de apropriação de sistemas semióticos para traduzir a realidade e ter acesso ao campo das significações com o uso da linguagem.

## Interação e ação mediada

Por meio de dispositivos materiais e psicológicos, representados por instrumentos, signos e símbolos, o ser humano interage de modo a promover significado e sentido no dinamismo da ação compartilhada. Com o apoio de pesquisa teórica e empírica, na perspectiva de Vigotski, propomos o debate sobre a ação mediada no ensino de língua como um modo de criação e de apropriação de sistemas semióticos para traduzir a realidade e ter acesso ao campo das significações com o uso da linguagem.

Vigotski, fundamentado no materialismo dialético de Marx e Engels, destaca que o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva histórico-cultural e, com ênfase nessa perspectiva, afirma que as funções superiores do psiquismo são construídas historicamente e de modo consciente.

A construção de instrumentos e ferramentas com o propósito de elaborar atividades coletivas revela o quanto os indivíduos interagem e constroem novas modalidades de relação e de apropriação de habilidades, competências a serviço da realização concreta e em conjunto com outros indivíduos, num ambiente físico e semiótico dos humanos. A proximidade entre os sujeitos no meio social é importante e necessária para a emergência das interações e da mediação entre as propriedades dos objetos reconstruídos, como também para o uso apropriado desses instrumentos. A mediação, segundo Vigotski, é materializada através de escrita, da literatura, dos símbolos algébricos, das obras de arte, de signos e de símbolos convencionados pela cultura. Alguns recursos são constituídos de objetos físicos, são acessíveis à manipulação e, portanto possuem uma materialidade evidente como imagens, mapas, aparelhos e demais registros. Outros recursos podem constituir-se de ferramentas imateriais, como é o caso da linguagem falada, e podem trazer de modo subjacente o valor e o poder não analisáveis de modo direto.

O ser humano se inscreve na continuidade da evolução da espécie na medida em que se reorganiza diante de ferramentas e dispositivos utilizados na interação com o meio, originados em contextos e grupos culturais ao longo da história. A materialização da existência humana se dá pelo contínuo e interminável processo dinâmico de inserção do indivíduo nos hábitos, valores, estilos de vida da cultura onde se encontra, para aprender e se desenvolver dentro de uma comunidade discursiva em que a linguagem está presente.

Nesse sentido, o ensino da língua está implicado no processo de interação e de mediação. Manifestação linguística de ordem semântica e semiótica, encontra-se em textos verbais e não verbais traduzidos em discurso por indivíduos que vivenciam e medeiam as experiências numa relação interpessoal. Essas experiências que reabastecem os indivíduos na interação social são posteriormente internalizadas de modo intrapessoal.

Na concepção histórico-cultural, o ser humano legitima sua inclusão na cultura através da ação mediada com outros seres da espécie num processo de análise e de transformação da atividade humana. A reflexão proposta se situa em torno dos efeitos da ação da cultura e das modalidades de intervenção, para o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem formal e não formal dos sujeitos. O *corpus* dos processos de ensino e de aprendizagem, como possibilidade de agregar teorias, princípios e conceitos, temas transversais e experiências teórico- -práticas, representa um marco referencial para gestar a ação pedagógica no ensino da língua no sentido estrito, como também a possibilidade de ampliação às demais áreas do conhecimento, no sentido amplo.

O melhor domínio da língua e de seus códigos é alcançado quando se entende como ela é utilizada na convivência do trabalho ou das práticas sociais, nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. Aprender a observar, ver, compreender e avaliar as modalidades e os sentidos atribuídos aos elementos culturais na comunicação é o objetivo de uma competência intercultural. A comunicação propõe para o debate a dimensão sócio-histórico-cultural na implementação de dispositivos de mediação para o ensino e a aprendizagem da língua, a intervenção docente através de recursos e de signos como instrumentos de interação entre sujeitos aprendentes, considerando a história social e cultural dos sujeitos implicados na situação.

A construção do conhecimento e a aprendizagem da língua, ao processar-se pela interação e pela mediação social por meio de dispositivos materiais e psicológicos representados por instrumentos, signos e símbolos, tende a promover significado e sentido no dinamismo da ação compartilhada (WERTSCH, 1991).

Esse autor segue a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural ao interpretar o princípio da mediação proposto por Vigotski e afirma que a ação é o foco principal de análise ao centrar a atenção no sujeito do conhecimento, no objeto e no agente propiciador da ferramenta. Vigotski percorre o âmbito da linguagem como estruturante das funções superiores do intelecto, fortemente alicerçado pelas influências históricas e culturais.

Segundo Vigotski (2009), o desenvolvimento do sujeito, incluindo a sua aprendizagem, ocorre de modo intimamente relacionado à apropriação da sua cultura. Para que isso se consolide, é necessária uma ativa participação desse ser humano nos hábitos, valores, estilos de vida, tornando próprio dele os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e relacionar-se com os outros. Tudo o que cerca o sujeito em termos de cultura é resultado da criação, imaginação e operação transformadora e ativa do humano com os recursos disponibilizados na natureza e mediados pelas relações sociais e interpessoais.

Nas relações de ensino, esse processo se repete de modo que os instrumentos e recursos utilizados na mediação entre professores e alunos podem constituir-se em fontes de criação, imaginação e aprendizagem. O foco de atenção na análise com abordagem sociocultural é a ação mediada como um modo de apropriação, importante para Vigotski e muito explorado por Wertsch. Se a experiência humana se torna rica e ampliada a partir dos instrumentos, recursos, signos e símbolos disponibilizados na cultura, investigações sobre modos de operar esses sistemas mediadores justificam-se e revelam a sua importância.

No dizer de Wertsch (1991, p. 48), ação mediada implica centrar-se nos agentes e suas ferramentas culturais, as mediadoras da ação. “Em primeiro lugar: centrar-se na dialética agente-instrumento é talvez a forma mais direta de superar as limitações planejadas pelo individualismo metodológico, a era da propriedade intelectual, a mentalidade centralizada.” E conclui o autor: “uma correta apreciação de como os modos de mediação ou ferramentas culturais estão envolvidos na ação obriga a ‘viver no meio’.” Isso implica que o professor esteja atento aos sistemas, valores, códigos utilizados pelos alunos, pois modos de mediação ou ferramentas culturais estão inerentemente situados no cultural, institucional e histórico. É importante conceber ferramentas culturais envolvidas no processo educativo para que a inserção sociocultural da ação esteja incorporada na análise desse processo.

Em situação de ensino não é diferente e cada vez mais é necessário pensar sobre recursos que sejam mais eficazes e agregados à vida de alunos e de professores. O exercício de análise da ação mediada de professores com seus alunos no ensino de línguas requer atenção para a forma como os fatores estão implicados: a experiência cultural dos envolvidos no processo, o momento histórico e cultural que estão vivenciando, os recursos disponibilizados e acessíveis ao uso de materiais como textos, computadores, recursos didáticos e pedagógicos, domínio das tecnologias de informação, nível de escolaridade dos sujeitos, entre outros. O estudo da ação

mediada implica considerar os diversos elementos, examinando as múltiplas combinações possíveis dos aspectos envolvidos. A ação ativa do sujeito sobre o objeto tanto na perspectiva interacionista, quanto na histórico-cultural necessita de uma ferramenta cultural a fim de que o usuário possa fazer seu emprego de modo cada vez mais hábil.

Partindo de uma pesquisa teórica e empírica, apoiada na perspectiva de Vigotski, apresentamos dados sobre a ação mediada no ensino da língua espanhola como um modo de criação e de apropriação de sistemas semióticos para traduzir a realidade e ter acesso ao campo das significações com o uso da linguagem. Veremos a seguir atividades que podem ser aplicadas em aula, as quais desenvolvemos para exemplificar as noções que acabamos de descrever.

**Objetivo das atividades:** Praticar o Imperativo Afirmativo em Espanhol



**Actividad 1 –**

**El empleo del Imperativo Afirmativo**

Completa los espacios en blanco siguiendo las observaciones. Al terminar el ejercicio podrás leer el pequeño libro de la escritora Mónica Sheehan (2007) llamado “Be happy”. El video “Sé feliz” muestra la versión al español de esta pequeña obra y está acompañado de la canción “New Soul” de Yael Naim (2007).

**Link para o vídeo:**  
<https://www.youtube.com/watch?v=IDv16QK91Ss>

FIGURA 1.

Para reforçar, ampliar e exemplificar o uso do imperativo afirmativo em espanhol utilizamos o vídeo *Sé Feliz*. Esse vídeo, disponível no canal YouTube, mostra a versão para o espanhol do livro *Be Happy: A little book to help you live a happy life*, de Mónica Shennan (2007). O vídeo apresenta a versão completa do livro em espanhol e é acompanhado pela música *New Soul*, de Yael Naïm (2007, Atlantic/WEA).

Os passos da atividade foram:

1. Entregar aos alunos a letra da música com os espaços em branco.
2. Solicitar que completem com o imperativo afirmativo os espaços em branco.
3. Colocar o vídeo para fazer a correção da atividade proposta.
4. Após a correção, chamar a atenção dos alunos para o uso do imperativo afirmativo em espanhol.
5. Pedir aos alunos que pensem a partir de sua língua materna e identifiquem o uso do imperativo afirmativo no português.

### Actividad 1 – El empleo del Imperativo Afirmativo

Completa los espacios en blanco siguiendo las observaciones. Al terminar el ejercicio podrás leer el pequeño libro de la escritora Mónica Sheehan (2007) llamado "Be happy". El video "Sé feliz" muestra la versión al español de esta pequeña obra y está acompañado de la canción "New Soul" de Yael Najm (2007).

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=IDv16QK91Ss>

## ¡Sé feliz!

..... (Mostrarse-tú)  
..... (Seguir) tu instinto  
..... (Inspirarse-tú)  
..... (Dejar) de ser una víctima  
..... (Hacer) todo aquello que sabes  
hacer bien  
..... (Amar) tu trabajo  
..... (Mirarlo) todo desde una nueva  
perspectiva.  
..... (Tener) curiosidad por todo lo que  
te rodea,  
No..... (Aislarse-tú)  
..... (Juntarse-tú) con los que  
quieres,  
..... (Marcarse-tú) objetivos  
..... (Acabar) lo que empezaste  
..... (Ayudar) a los demás  
..... (Olvidarse-tú) por un día de  
las noticias.  
..... (Bailar)  
..... (Mimar – a ti) un poco  
..... (Enfrentarse-tú) a tus  
miedos  
..... (Visitar) un museo  
Alguna decisión es mejor que ninguna decisión.  
..... (Hacer) ejercicio  
..... (Desenchufarse-tú) de la tele  
..... (Escuchar) música  
..... (Mantenerse-tú) en contacto con la naturaleza,

be happy.

(sé feliz.)



Un pequeño libro  
que te ayuda a ser feliz

Mónica Sheehan

LIBROAMIGO

FIGURA 2.

¡Ánimo, tú puedes!

..... (Buscar) el equilibrio,  
 ..... (Procurar) dormir bien,  
 ..... (Leer)  
 ..... (Comprar) flores,  
 ..... (Tratar) de llegar  
 ..... (Programar) un plan realista  
 No..... (compararse-tú) con los demás  
 ..... (Vivir) el momento  
 No..... (ser) injusto contigo mismo  
 ..... (Aceptar) que la vida tiene momentos buenos y malos,  
 ..... (Pensa) cada noche en las cosas buenas que te han sucedido hoy  
 ..... (Dejar) que entren nuevas ideas,  
 ..... (Crear) en ti  
 ..... (Ser) amable,  
 ..... (Dejar) que la gente sepa lo especial que eres  
 ..... (Ser) honesto contigo mismo,

No..... (dejar) que te obsesionen los pensamientos negativos  
 ..... (Centrarse-tú) en crear lo que deseas,  
 ..... (Dedicar) tiempo simplemente a divertirse,  
 ..... (Dar) las gracias a las personas que te enseñan, que te apoyan, que  
 te animan e..... (invitar(las)) a tomar un café  
 No lo olvides...el dinero no puede comprar la felicidad.  
 ..... (Ofrecer) lo que ya no necesitas a quienes sí puedan necesitarlo.  
 ..... (Valorar) quien eres en este momento,  
 ..... (Formar) parte de un grupo  
 ..... (Encontrar) un espacio común  
 ..... (Cuidar) el amor de tu vida,  
 ..... (Hacer) una lista de agradecimientos  
 ..... (Amar) a La Madre Tierra,  
 ..... (Hacerlo) lo mejor posible  
 No..... (perder) la esperanza.  
 Nunca sabes lo que el mañana te puede traer.  
 NUNCA..... (dejar) de aprender,  
 ..... (Apreciar) lo que tienes  
 ..... (Crear) en algo tan grande como tú mismo...  
 ..... (Permanecer) junto a tus amigos y tu familia  
 No..... (Ser) honesto contigo mismo.

FIGURA 3.

Nas aulas posteriores, o vídeo foi utilizado como atividade de conversação e como exercício para demonstrar a colocação de pronomes complemento em espanhol. O vídeo serviu para reforçar a obrigatoriedade dos pronomes de complemento após os verbos em imperativo afirmativo: *muéstrate / inspírate / desenchúfate*. E para reforçar a obrigatoriedade dos pronomes de complemento antes dos verbos em imperativo negativo: *no te aisles / no te compares*.

A partir dessa experiência, observamos a receptividade dos alunos ao realizar atividades que não consistiram apenas em um exercício estrutural, mas que lhes apresentaram um livro, um vídeo e uma mensagem com muitos estímulos. Embora o conteúdo gramatical tenha sido tratado e destacado, ele ficou em segundo plano, pois a música, os desenhos e a mensagem ficaram realçados num primeiro momento.

A utilização de instrumentos mediadores como o livro, o vídeo e a música aproximou os alunos do tópico, e possibilitou que eles transitassem entre a teoria, a gramática e sua realidade. Quando apresentamos as atividades, as quais eram baseadas em uma história motivacional, imediatamente percebemos que os alunos ficaram mais à vontade para transitar entre a matéria que lhes estava sendo apresentada e fatos de suas vidas. Ao ler o texto, ouvir a música e realizar as atividades dentro do contexto sugerido, os alunos naturalmente trouxeram – ao menos ao pensamento, elementos de suas próprias experiências.

### **Encaminhamentos**

No presente estudo, esboçamos breves apontamentos acerca da possibilidade de aplicação dos conceitos de interação e de ação mediada no ensino de idiomas. Utilizamos como exemplo atividades que podem ser realizadas com alunos estudantes da língua espanhola. Ao realizar tais atividades, a perspectiva histórico-cultural poderá ser observada em diferentes aspectos: com relação ao que os alunos trazem de suas experiências de vida, de que forma essas histórias de vida influenciam o aprendizado, quanto aos operadores de pensamento e de linguagem, etc.

O melhor domínio da língua e de seus códigos é alcançado quando se entende como ela é utilizada nos diferentes contextos com os quais os alunos conseguem relacionar-se, contextos que replicam o que os sujeitos vivem na sua realidade, no seu trabalho, nas práticas sociais, entre amigos, etc. Aprender a observar, ver, compreender e avaliar as modalidades e os sentidos atribuídos aos elementos culturais na comunicação é o objetivo de uma competência intercultural.

A ação mediada no ensino de espanhol como segunda língua possibilitou-nos observar tanto a motivação dos alunos para desenvolver a atividade proposta, quanto uma relação de familiaridade com os conteúdos. Esse registro reafirma a importância da ação interativa do sujeito, tendo presente a sua história social e

cultural. No escopo do presente estudo, embora não seja apresentado um grupo de controle para observar o trabalho do mesmo tópico gramatical com metodologia diversa, fica evidenciado que uma abordagem em que são privilegiadas as ações do sujeito com tomada de consciência resulta em aprendizagem benéfica e eficaz.

## Abstract

This article aims to bring to the debate the effects of the action of culture in relation to historical and cultural aspects and the processes involved in lesson planing of language courses, with regard to forms of intervention, for the psychological development and formal and non-formal learning of the subjects. Appointments will be made on the concepts of interaction and mediated action in Vigotski's perspective applied to the teaching of languages, and some examples of activities applied in empirical research on the same subject. We seek to observe the socio-cultural-historical dimension to implement guidelines and skills for teaching and learning languages, teaching intervention through the use of technologies and social networking as a tool of interaction between subjects learners, as well as the mediation of resource in teaching activity. In this research, we concluded that taking into account the interaction, mediated action and the historical and cultural context to plan and execute the activities in the classroom, in the context of language teaching, provides a more complete and effective learning for the student.

Keywords: Didactic perspective. Language teaching. Curriculum. Mediated action.

## Referências

AMÉRICO, Rebeca Martínez; SOUSA, Henry D. Lorencena; VOLPI, Marina Tazón. ; **Así es !** Nivel Inicial. Esquemas y Ejercicios de Español para la Práctica de Dificultades Específicas de Lusohablantes. Porto Alegre, RS: Rigel, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREUD, Sigmund. O 'estranho'. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 17. Original publicado em 1919.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; PONTECORVO, Clotilde; RESNIK, Lauren B.; ZITTOUN, Tania; BURGE, Barbara. **Integração Social**: aprendizagem e interação social na adolescência e juventude. Tradução de Alexandra Estrela. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica de José Cipolla Neto. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WERTSCH, James V. **Voices of the Mind**: Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Submetido em: 08 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 05 de outubro de 2015.



# Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno

Fernanda de Castro Modl\*

## Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a interação didática como um dos contextos dialógicos e discursivos genuínos para a formação do sujeito em termos do uso da palavra em sociedade. Assumindo um olhar dialógico (VOLOCHÍNOV, 1999) – interacional (MEAD, 1962) e metodologicamente amparado em princípios da etnografia, são trazidas cenas de interação didática de dois grupos (um alemão e um brasileiro) de uma mesma etapa de escolarização, a fim de demonstrar que o uso da palavra em sala de aula, ou seja, o modo como professor e alunos se posicionam como falantes e ouvintes em seus dias a dia interacionais, está submetido a convenções culturais, tanto em termos de uma cultura escolar ocidental, quanto de uma cultura escolar local.

Palavras-chave: Interação didática. Sala de aula. Formação do sujeito. Cultura escolar. Palavra na sala de aula.

Como professora de Didática da Linguagem desde 2011, tenho centrado meu interesse em estudar a sala de aula como lugar de convivência intersubjetiva e de uso da palavra, isso porque acredito ser fundamental contribuir para que meus alunos, professores de língua materna e estrangeira (inglês) em formação, compreendam a sala de aula, lugar genuíno de sua futura atuação, como um contexto interacional e institucional de formação de sujeitos de linguagem.

Zandwais (2012, p. 14) pondera que “toda atividade de ensino pressupõe pesquisa, e que, nesse sentido, tanto podemos didatizar saberes advindos da pesquisa como fazer pesquisa a partir das necessidades de didatização, e de modo integrado ou não”; isso explica que meu interesse pela sala de aula como um espaço de convivência intersubjetiva, hoje pauta na minha agenda de trabalho na formação inicial de professores, é, portanto, alimentado tanto por pesquisas anteriores sobre interculturalidade e sala de aula (COELHO, 2011), como por trabalhos mais recentes sobre sala de aula e intraculturalidade (MODL; RIBEIRO, 2015a, 2015b).

---

\* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Nessa direção, este artigo responde ao interesse de demonstrar que cenas de aulas de dois países informam-nos sobre a cultura escolar de modo a contribuir para a diminuição da invisibilidade estrutural e estruturante do que ocorre nas salas de aula nacionais em torno do funcionamento da palavra.

O enquadre para o funcionamento da palavra em sala de aula foi iniciado em meu doutoramento, quando comecei a olhar para o intercâmbio da palavra em sala de aula para estudar os padrões de comportamento discursivos de alunos e professores de um grupo de alemães e de brasileiros.<sup>1</sup> A partir daí, ficou evidenciado que o uso da palavra em sala de aula revela traços culturais do modo como sociedades representam a própria instituição escola e projetam os papéis comunicativos e sociais de aluno e professor, o que, certamente, alimenta a compreensão da sala de aula como um espaço discursivo de formação do sujeito.

À luz dessa perspectiva, venho defendendo a necessidade de se considerar, nas disciplinas da área de metodologia e práticas de ensino na formação do professor de línguas, tanto o tratamento dos objetos de ensino e(m) gestos de transposição didática planejados, quanto as operações didático-discursivas (MATENCIO, 2001) necessárias à tematização e referenciação desses objetos na interação didática.

Daí as ponderações aqui realizadas se prestarem a demonstrar que professor e alunos têm suas identidades construídas também em função do modo como coatuam nas posições de falantes e ouvintes, haja vista certas restrições à palavra convencionais a um grupo.<sup>2</sup>

Para chegar à demonstração desse achado, o trabalho se organiza em mais cinco seções. A próxima será dedicada à apresentação teórico-metodológica proposta, espaço no qual indico a produtividade de princípios do dialogismo (VOLOCHÍNOV, 1999) e da abordagem (socio)interacionista derivada da abordagem de Mead (1962) e registro as condições de construção do *corpus* na coleta de dados na Alemanha e Brasil, a partir de uma perspectiva etnográfica de trabalho. Na seção 3, Sala de aula como contexto institucional e interacional, mobilizo a associação das categorias psicofonatórias falante e ouvinte às sociais professor e alunos para analisar o intercâmbio da palavra na sala de aula. Em seguida, na seção, Palavra e(m) participação, recorro às noções de participação e agenciamento da palavra para

---

1 Pesquisa realizada com o auxílio das agências de fomento Capes e DAAD.

2 Com o uso do item lexical 'também', saliento que não desconsidero que os sujeitos agem orientados por representações sociais, tomadas como sistemas de crenças compartilhados, historicamente e ideologicamente determinados. (MOSCOVICI, 2004).

demonstrar que a estrutura da interação didática pode contribuir para a compreensão das tarefas interacionais e institucionais de professor e alunos. Em Cenas de aulas, lido discursivamente com os dados a partir da mobilização das categorias de análise. O trabalho é encerrado com provocações acerca da relação palavra, sala de aula e formação do sujeito.

### **A abordagem teórico-metodológica proposta**

O trabalho fundamenta-se em um quadro teórico em que se articulam os princípios do dialogismo (VOLOCHÍNOV, 1999) e do (socio)interacionismo (MEAD, 1962). A afiliação a Volochinov parametriza que se veja que a interação entre interlocutores funda, a um só tempo, a linguagem, a relação entre os sujeitos, os sentidos atribuídos na interação às palavras e os próprios sujeitos, considerando a faceta ideológica que reveste todo o comportamento humano, que a palavra acompanha e comenta, sendo réplica de um sentido ideológico e vivencial (VOLOCHÍNOV, 1999), ou seja, nem tudo está dado, nem tudo é criado no momento.

Daí dizer que (i) a linguagem e o sujeito estão inscritos em um processo sócio-histórico ideológico; (ii) a palavra (pensada ou exteriorizada na enunciação) é sempre réplica; (iii) o sujeito é dúplice e transitivo; (iv) interações sociais são atos humanos em que indivíduos (socialmente organizados) partem da ideologicidade consensual inscrita (e por eles ressignificada) na palavra para se relacionarem e, assim, se construírem sujeitos com o outro, para o outro e para si mesmos e, por fim, (v) os sujeitos assim se inter-relacionam, ou relacionam-se consigo mesmos (introspecção), com a ajuda de signos ideológicos dos quais se valem para se expressarem por palavras, mímicas, gestos, jogos de olhares ou por qualquer outro meio (VOLOCHÍNOV, 1999).

Já quanto ao (socio)interacionismo, este trabalho guarda a necessidade de não se pensar em interação sem considerar relações entre o espaço institucional e os sujeitos que lá desempenham suas funções. Com a consolidação do interacionismo, nessa vertente de Mead (1962) e de seu olhar para a instituição, abriu-se espaço para se pensar sobre o sujeito considerando suas identidades relacionais.

Daí enquadrar, aqui, a interação a partir de questões culturais pensando em Alemanha e Brasil como integrantes de uma cultura escolar ocidental e das particularidades reveladas no uso da palavra nas salas de aula, representantes de cada grupo, a partir da cultura escolar local.

A perspectiva etnográfica, agenciada para acessar e participar da realidade escolar dos dois grupos, é que autoriza o enquadre da cultura escolar, o que faço adiante ao analisar as cenas de sala de aula dos grupos brasileiro e alemão.<sup>3</sup>

As pesquisas em campo de que os dados são provenientes foram realizadas a partir da observação de todas as atividades realizadas no horário escolar por dois grupos em uma mesma etapa de escolarização correspondente nos sistemas de ensino alemão e brasileiro: o hoje 5º ano do ensino fundamental, antiga 4ª série. O grupo alemão será aqui referenciado como *vierte Klasse B* (quarta série B) e o grupo brasileiro como sala 17.<sup>4</sup>

Com a *vierte Klasse B* convivi durante três meses, já a sala 17 foi acompanhada durante dois meses. Na maior parte desse tempo, os alunos ficaram sob a orientação de suas professoras regentes *Frau Müller* (Senhora Müller), grupo alemão, e Andréia Wolfgang, grupo brasileiro.

No meu estar em campo, assim como todos os movimentos posteriores de análise comparativa entre os dois grupos, orientei-me por três premissas etnográficas: i) o que se analisa poderia ser diferente; ii) o que se analisa (ou acreditamos estar analisando) é uma construção e iii) há razões que explicam o fato de os contextos observados não serem iguais (ERICKSON, 1973, 2005; POWELL, 2006; SPINDLER, 2005; MCDERMOTT; VARENNE, 2005).

A comparação, portanto, que apresento neste trabalho, é aquela pela qual se interessa a etnografia, orienta-se pela descrição e análise do que há no grupo e não sobre o que falta, tampouco sobre o que, sob a ótica do pesquisador, deveria ser mudado (DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005).

Desse modo, sumário que do dialogismo este trabalho guarda o fato de que a linguagem é a agulha que sutura todas as relações entre os sujeitos, o mundo e as coisas do mundo; do (socio)interacionismo advindo de Mead, salva-se o fato de que a convivência intersubjetiva na/da sala de aula é mais uma convivência institucional, sendo essa parte de “acontecimentos de manifestações particulares e formalizadas que fazem parte do processo de vida social da evolução humana”<sup>5</sup> (MEAD, 1962,

---

3 Vale lembrar que o termo etnografia recebe muitos encapsulamentos: concepção, método, metodologia, postura de trabalho, técnica de observação e parâmetros de ação são os mais recorrentes (BOUMARD, 1999; ERICKSON, 1973, 2005; POWELL, 2006; SPINDLER, 2005; MCDERMOTT; VARENNE, 2005). Neste trabalho, a etnografia é tomada como uma lógica de investigação que oferece preciosos parâmetros para construções, descrições e explicitações do *corpus*.

4 Todos os nomes que integram este trabalho, usados para referenciar os grupos e os sujeitos, são fictícios, mas atualizam os modos de representar de cada realidade acompanhada.

5 Todas as traduções apresentadas neste trabalho são de minha responsabilidade, do original em inglês de Mead (1962), Holland *et al.* (1998), Gumperz e Gumperz (1982) e Merritt (1982).

p. 262). Por fim, da etnografia advém o olhar para a sala de aula como mais um ambiente para se acessar o mistério da sociabilidade, por meio de um movimento pendular – em que se estuda sobre uma dada instituição, ora em termos mais amplos (como um fenômeno social constitutivo de toda e qualquer sociedade), ora como exemplar institucional de uma sociedade, de um grupo. Isso confere à etnografia o estatuto de viabilizar a abordagem de um fenômeno ou de um processo particular sem “que se exclua este processo da totalidade maior que o determina e com o qual mantém certas formas de relacionamento” (SATO; SOUZA, 2001, p. 31).

Antes da apresentação das cenas de sala de aula, é necessário capitalizar conceitos caros ao tratamento do objeto.

### **Sala de aula como contexto institucional e interacional**

É na sala de aula que professor e alunos constroem coletivamente suas realidades diárias, o que fazem colocando em prática modelos de educabilidade (GUMPERZ; GUMPERZ, 1982) e exprimindo expectativas sociais diversas acerca da escola e daqueles que desse espaço participam. Assim, sejam quais forem as nossas perspectivas de análise – estudar a interação e a aprendizagem, a interação na aprendizagem e/ou a interação como contexto de aprendizagem (KLEIMAN, 1991) – a sala de aula será sempre, ao mesmo tempo, ponto de partida e chegada para pensarmos a formação do aluno como um sujeito de linguagem.

A sala de aula tradicional é um contexto de interação institucionalizado em que indivíduos reconhecidos como professor e alunos constroem suas identidades relacionais face a face, no dia a dia escolar, a partir de direitos e deveres interacionais.

Se cada sala de aula é uma microcultura (ERICKSON, 1990), ou seja, se ela traz marcas do que é local/circunstancial/característico e significativo para o grupo que ali convive, tudo que é dessa ordem é, em alguma medida, também atravessado por aspectos comuns de outras salas de aulas. Há, assim, sempre facetas institucionais de um funcionamento recorrente que nos permite dizer que estamos diante de uma sala de aula.

Princípios de um mesmo código cultural escolar (tudo aquilo que historicamente se cristalizou como característica da instituição escola) aparecem sob diferentes roupagens no cotidiano dos grupos, instituindo diferentes procedimentos para se cumprir certas restrições com vistas ao comportamento em sala de aula.

## A sala de aula como contexto institucional é

[...] um espaço já construído por um compartilhado 'complexo de convenções cuja visibilidade e continuidade são garantidas institucionalmente'. E os construtos linguísticos da comunicação institucional, ao mesmo tempo em que são marcados por necessidades práticas de padronização, indexalizam sistemas de valores e objetivos assumidos como compartilhados pelo grupo de referência ou comunidade relevante. Nesse sentido, comunicar legitimidade é reafirmar uma presumida visão de mundo, própria de determinado grupo social (SIGNORINI, 2001, p. 150-151).

Neste trabalho, portanto, o que faço é indiciar visões de mundo próprias das turmas *vierte Klasse B* e sala 17 revestidas por roupagens linguístico-discursivas nos/dos modos de se usar a palavra em sala de aula.

Se nascemos para nos comunicar e se é no curso de uma vida que aprendemos a ser sujeitos de linguagem, a sala de aula é um contexto dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam, porque

[...] os indivíduos envolvidos no processo de vida social cujas instituições sociais são manifestações organizadas podem desenvolver e possuir eus ou personalidades completamente maduras à medida que cada indivíduo reflete, ou descobre a partir de sua experiência individual que estas atitudes e atividades sociais organizadas são incorporadas ou representadas pelas instituições sociais (MEAD, 1962, p. 262).

Professor e alunos se dirigem regularmente a um mesmo espaço físico (a sala de aula) para (co)desempenharem funções sociais estabilizadas e terem suas memórias dos laços socioafetivos (re)construídas, sobretudo, em função do tempo e da natureza dessa convivência intersubjetiva. A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno.

Assumo a necessidade de discorrer sobre padrões de comportamento (e o que eles informam em termos de traços culturais das relações interpessoais e interinstitucionais estabelecidas entre professor e alunos) considerando que, na aula, professor e alunos são também falantes e ouvintes.

Isso porque: i) as identidades discursivas institucionais de alunos e professor convergem com as posições de falante e ouvinte, que precisam ser assumidas de

modo coordenado para que se tenha uma comunicação oral e, portanto, para que os sujeitos possam cumprir as tarefas interacionais de ensinar e aprender, que justificam o encontro social aula e ii) a troca didática em sala de aula é permeada por marcas (inter)culturais e por construções identitárias que determinam quem fala e como o faz; o que se faz ao falar; como se sinaliza que se quer falar e que se está ouvindo, além de como as falas e as tentativas para falar são significadas no grupo.

A imagem que um sujeito faz de si mesmo se molda e se remolda não apenas a partir do modo como esse sujeito compreende e significa suas ações, mas também em função das pistas dadas pelos outros sujeitos sobre o modo como suas ações estão sendo interpretadas. Esse jogo de (auto/alter)avaliações ocorre porque

[...] o ser humano, em suas interações, tende a agir de acordo com uma determinada linha de conduta, ou seja, um padrão de comportamento verbal e não verbal por meio do qual ele expressa sua visão das coisas e, por meio dessa, seu julgamento dos outros participantes e, especialmente, de si mesmo (BAPTISTA, 2002, p. 367).

Identities são, assim, mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências da cultura da escola e da cultura escolar do grupo. Assim, o “comportamento é mediado por sentidos de *self* ou pelo que chamamos identidades” (HOLLAND *et al.*, 1998, p. 5) e identidades são “os imaginários do *self* em mundos de ação, como produtos sociais”, bem como “são recursos decisivos com os quais as pessoas se importam e cuidam do que está acontecendo ao redor delas” (HOLLAND *et al.*, 1998, p. 5).

Ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra.

No interior dos estudos linguísticos, falante e ouvinte se vinculam a categorias formais de análise, já que se prestam à descrição de um aspecto estrutural da interação oral: a alternância do turno de fala.

Falante e ouvinte são, nessa dimensão, funções psicofonatórias que precisam ser assumidas conjuntamente, simultaneamente e de modo intercambiado, por pelo menos dois sujeitos empíricos face a face ou a distância. Esse é o pré-requisito para a comunicação oral (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974).

Como falante e ouvinte são posições demarcadas em função da palavra: quem age com a palavra é o falante e quem reage à palavra é o ouvinte, o problema de coordenação resulta obviamente da aceitação de papéis diferenciados a serem cumpridos pelos interlocutores, o que pressupõe que a colaboração dos interactantes é marcada no cumprimento de regras interacionais.

Matencio (2001) avança visivelmente na problematização da contribuição da noção de turno, já que traz a noção de intervenção contemplada no interior das unidades analíticas da aula. A autora defende que o recorte funcional da noção de intervenção, que se contrapõe ao recorte formal da noção de turno, precisa ser levado em consideração para se pensar em modelos estruturais e na análise hierárquica e funcional da aula, isso porque o uso da palavra “não é apenas um instrumento neutro, mas expressão direta da distribuição de poder” (EHLICH, 1994, p. 82).

Aqui, interessa-me a noção de turno como algo da ordem constitutiva do dialogal. Tomo, assim, o turno como a unidade formal da conversação e a alternância de turnos (na verdade, uma alternância de trocas entre falantes) como a unidade discursiva do texto falado que pode colocar em evidência a relação hierárquica entre os sujeitos e problemas de mal-entendidos pautados, por vezes, em questões de natureza político-cultural. Já a noção de intervenção revela o lugar e o valor atribuído ao turno de fala pelos sujeitos na aula (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974).

Numa abordagem interacionista e dialógica, como procurei sumariamente demonstrar aqui, não é possível pensar apenas em posições psicofonatórias (falante e ouvinte); por outro lado, só as categorias sociais (professor e alunos) não são suficientes para a natureza deste trabalho, tendo em vista que o tipo de indício que se ofereceu para cotejo das duas realidades passa pelo modo como os sujeitos se colocam como falantes e ouvintes nas cenas de interação.

### **Palavra e(m) participação**

Este trabalho, tal como informado na introdução, enfoca participação discente e palavra em duas salas de aula, geograficamente afastadas, para demonstrar que a sala de aula é mais um dos contextos dialógicos institucionais para se intercambiar a palavra e aprender a participar socialmente do mundo como sujeito de linguagem.

O que se faz (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e

peçoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra e, portanto, como professor e alunos se comportam como falantes e ouvintes participando e, assim, constituindo a interação didática.

Há, assim, diferentes modos de se participar. Dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro. Dentre as especificidades do que socialmente se reconhece como a prática de linguagem aula, tem-se fundamentalmente lançado o olhar para aquilo que acontece no solo da interação principal e, portanto, para aquilo que está sob gerência do professor, cabendo a este agenciar o funcionamento da palavra em sala de aula, do que faz parte incitar verbalizações e requerer silêncios.

Na aula, dado o número de sujeitos empíricos que ali participam, não é possível que todos falem ao mesmo tempo ou mesmo que todos falem em todos os momentos da aula. Nas *vierte Klasse B* e sala 17, temos grupos de 26 alunos (cf. mapas de sala, seção 5). Isso acaba convocando-nos a flexibilizar a ideia de participação em sala de aula como uso da palavra e, conseqüentemente, a rever o lugar que atribuímos à participação como ouvinte.

O que estou dizendo é que para o funcionamento da aula e, portanto, da interação didática, não poderíamos jamais reduzir a participação dos alunos à linguagem verbalizada e materializada em turnos de fala. Se assim o fizéssemos, alunos que não falam não existiriam discursivamente na aula e, portanto, não seriam considerados parte da turma.

O lugar de falante, quando assumido pelo aluno, figura uma participação verbalizada, quando pelo professor, para a gerência da palavra, exercício do poder enunciativo/discursivo a ele conferido institucionalmente na sala de aula. O que os sujeitos fazem, ou são capazes de fazer, em sala de aula, fazem, sobretudo, por meio da palavra falada ou com vistas a ela, o que, certamente, ocorre com o auxílio de outros sistemas semióticos.

A interação didática na sala de aula pode ser enquadrada, por meio de operações linguístico-discursivas basilares relativas ao uso ou tentativa de uso da palavra, tal como registra a tabela a seguir.

QUADRO 1 – Operações linguístico-discursivas basilares da interação didática

<b>OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS BASILARES DA INTERAÇÃO DIDÁTICA</b>			
<b>NOME</b>	<b>QUEM A REALIZA?</b>		<b>OBSERVAÇÕES</b>
	Posição social	Posição psicofonatória	
Endereçamento da palavra	Professor e aluno	Falante	Fundamenta e principia toda e qualquer interação.
Manutenção da palavra	Professor e alunos*	Falante	Há a expectativa na cultura escolar de que a palavra seja mantida quantitativamente e qualitativamente com o professor.
Tomada da palavra	Professor e aluno*	Falante	Um direito interacional do professor. Pode haver, no entanto, restrições culturais. No grupo brasileiro, <u>alguns</u> alunos tomam a palavra espontaneamente.
Cassação da palavra	Professor	Falante	Um direito interacional do professor que implica não distribuir a palavra e não permitir que ela seja tomada pelos alunos.
Distribuição da palavra	Professor	Falante	Há a expectativa na cultura escolar de que é o professor o único falante autorizado a distribuir a palavra.
Pedido da palavra	Aluno	Ouvinte	Indiciado, sobretudo, na cultura escolar ocidental com um levantar de mão ou dedo indicador. Há outros modos não verbais de demonstrar desejo de falar como meneios de cabeça, abertura da boca ou emissão de alguma vocalização.

FONTE: Elaborado pela autora.

O quadro potencializa questões relativas à assimetria dos direitos de fala na aula. As relações de lugares (falante ou ouvinte) e papéis (professor e aluno) assumidos no decurso de socializações com vistas à interação didática levam em conta, como procurei sumarizar na tabela, uma realidade conversacional. Ora, nesses termos, a associação de categorias sociais (professor e alunos) a categorias formais e linguísticas (falantes e ouvinte) possibilita que se perceba que há muito mais na estrutura da interação do que a princípio se vê.

Embora a noção de palavra que a leitura da tabela requeira esteja mais vinculada à estrutura da interação, ou seja, ao uso da palavra (manutenção, tomada e distribuição) ou à sua tentativa (pedido e cassação), por meio da obtenção ou retenção do turno de fala, esse modo de usar a palavra ou de tentar obtê-la se articula sempre a um espectro de participação.

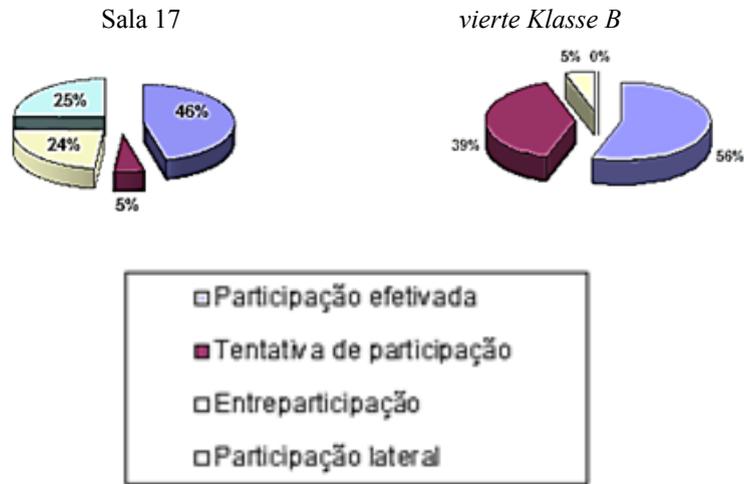
Ao observar os modos como os interactantes da *vierte Klasse B* e da *sala 17* (não) respondem ao que é pelo outro enunciado, percebi que se pode falar em diferentes níveis de participação: as efetivadas, as laterais, as entreparticipações e as tentativas de participação, como sumariza a tabela abaixo. A diferença na natureza dessas participações resulta do agenciamento de operações linguístico-discursivas, como também indicado no quadro.

QUADRO 2 – Tipos de participação na interação didática em operações linguístico-discursivas

<b>TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA INTERAÇÃO DIDÁTICA</b>			
<b>Participação efetivada</b>	<b>Participação lateral</b>	<b>Entreparticipação</b>	<b>Tentativa de participação</b>
<p>O aluno se manifesta explicitamente para todo o grupo. A participação se dá no interior do enquadre interativo principal, sendo ratificada pelo professor, que emite uma avaliação.</p> <p>A fala constitui uma intervenção (MATENCIO, 2001) para o texto oral em coconstrução, de que a aula é resultado.</p>	<p>O aluno fala, dirigindo-se a todo o grupo, e tem o seu dizer considerado por um ou vários colegas.</p> <p>Aqui não estão incluídas microinterações, muito embora essa forma de participação possa nelas resultar ou ser delas resultado.</p> <p>Razões pelas quais o aluno geralmente tem a sua fala desconsiderada pelo professor: este não ouviu ou considera inapropriado o dizer, seja pelo que foi dito, seja pelo modo como o aluno fez uso da palavra.</p>	<p>O aluno chega a se posicionar, mas o seu dito é desconsiderado, tanto pelo professor quanto pelos colegas.</p>	<p>O aluno mostra um querer participar, que não se concretiza porque o professor não autoriza que este diga o que pretendia dizer.</p> <p>Alunos podem concorrer à participação; vários se inscrevem para falar ao mesmo tempo.</p>
<b>Operações linguístico-discursivas</b>			
<p>Tomada, manutenção e endereçamento da palavra na interação principal. Pode ou não ter havido o pedido da palavra.</p>	<p>Sem o pedido da palavra, o endereçamento é mal-sucedido e a tomada da palavra ocorre sem inserção na interação principal. Cassação da palavra do aluno pelo professor, já que ele não autoriza que esta seja mantida pelo aluno.</p>	<p>Embora a palavra seja endereçada, ela é ignorada, o que leva automaticamente à sua não manutenção, já que não há engajamento de ouvintes. Pode ter ou não havido o pedido da palavra. Em caso positivo, o aluno não aguarda a resposta (distribuição da palavra) do professor.</p>	<p>Pedido da palavra que pode não se concretizar por várias razões, como a palavra não lhe foi distribuída ou nem foi distribuída (o professor mantém sua palavra, cassando o direito à palavra dos alunos) ao grupo de alunos.</p>

FONTE: Elaborado pela autora.

Mesmo ainda sem apresentar as cenas, registro, a fim de retomar adiante as exemplificações, os percentuais da natureza das participações rotineiras dos dois grupos, assegurado pelo quantitativo de dez aulas analisadas, que registram o recorrente observado em todo o período em campo.



FONTE: Elaborado pela autora.

Podemos ler a similaridade no percentual das participações efetivadas nos dois grupos, 56% no alemão e 46% no brasileiro, como um direito interacional de contribuir para o tópico em construção no solo da interação principal da aula, o que é não apenas marca da cultura escolar ocidental, como também característica da prática de linguagem aula.

Já nas tentativas de participação, a pesquisa em campo atesta o que os dados apontam: os alunos alemães observados sinalizam que querem participar mais (39%) do que os alunos do grupo brasileiro (5%), o que se deve ao cumprimento da regra disciplinar 'inscrever-se para falar' que se materializa nos dois grupos mais recorrentemente no plano das ações não verbais, por meio do signo tradicional da cultura escolar ocidental levantar a mão.

A entreparticipação mostra que, quando alunos do grupo alemão tomam a palavra, fora de uma rotina do uso da palavra, o que ocorreu com incidência de 5%, estes têm os seus dizeres desconsiderados, tanto pelo professor, quanto pelos colegas. Como os brasileiros se valem mais desse tipo de participação (24%) é de

esperar que o percentual seja não apenas bem diferente, mas que seja alto, afinal, se há mais falantes concorrendo à palavra no solo da interação principal, para que não haja problemas no tópico em referênciação nesse enquadre, é preciso que essas falas sejam, sim, desconsideradas.

Vemos que a participação lateral não ocorre no grupo alemão, sendo expressivo o percentual (25%) no grupo brasileiro, o que se deve por duas razões principais, o pedido da palavra é uma operação linguístico-discursiva não tão seguida na cultura escolar brasileira, como o é na alemã, e poucos são os alunos alemães que se arriscam a tomar a palavra sem que ela tenha sido distribuída, como fazem muitos alunos do grupo brasileiro.

Acredito que refletir sobre a natureza das participações em sala de aula conduz a aspectos discursivos, como relações de poder, resistência a convenções institucionais e rotinas conversacionais apre(e)ndidas em outros espaços interacionais. Isso pode contribuir para se compreender melhor a complexidade da interação social em sala de aula, a diversidade da aprendizagem para o desenvolvimento dos sujeitos e o papel central do professor (WILKINSON, 1982).

Acessados os modos convencionais de participação de cada grupo, vejamos algumas especificidades contextuais que nos ajudarão na leitura adiante das cenas de sala de aula. As escolas, campos da pesquisa, integram a rede pública de ensino e estão localizadas em capitais de grandes estados da Alemanha e do Brasil. A etapa de escolarização dos grupos, como já informado, é correspondente, estando sob responsabilidade estadual no contexto alemão e municipal no contexto brasileiro. Segundo as leis alemã e brasileira, os alunos do ensino fundamental devem ser matriculados nas escolas mais próximas do endereço da residência. No caso do ensino fundamental, seja na Alemanha, seja no Brasil, é recorrente a figura de um professor regente, com formação em Pedagogia. Todos os alunos, 26 de cada grupo, estão em idade escolar compatível com a etapa de escolarização e não possuem histórico de reincidência em série escolar.

Passemos, agora, às cenas, que presentificam o recorrente e o episódico no dia a dia interacional dos dois grupos acompanhados.

## **Cenas de aulas**

### ***Particularidades do grupo brasileiro***

Durante a pesquisa em campo, no contexto brasileiro, fui recorrentemente tomada pela sensação de que o ambiente da sala de aula 17 não era harmônico e,

consequentemente, de que boa parte do grupo era dispersa ao que era tematizado pela professora; parecia faltar engajamento interacional. Nos momentos em que realizava as transcrições, no entanto, fui levada a reelaborar essa percepção.

A desarmonia do ambiente, interpretada em campo, fez com que eu, a ouvido nu, ouvisse inúmeras e repetidas sobreposições de vozes dos alunos. Os períodos de trabalho transcritivo e o cotejo das fitas de duas câmeras, posicionadas em diferentes pontos da sala, mostraram-me que frações de segundos separavam um turno de fala do outro e que os momentos em que dois sujeitos falavam ao mesmo tempo eram raros.

Levada a rever a hipótese de dispersão, cotejando as notas de campo ao trabalho de transcrição, percebi que três aspectos da rotina do grupo conduziram-me a essa interpretação, sendo eles:

- a) a constatação de que alunos dirigiam a palavra a outros especialmente distantes e falavam alto, o que explica, inclusive, a nitidez com que as câmeras capturaram o que se dizia;
- b) um tipo de demanda da professora brasileira parecia sinalizar que não bastava que os alunos estivessem em silêncio, outros sinais de engajamento eram por ela requeridos;
- c) o uso recorrente de certos vocativos pelas professoras brasileiras.

Como apontaram os percentuais das entreparticipações e participações laterais, na seção anterior, podemos ler nesses tipos de participação e nas microinterações sinais genuínos da provisoriidade da manutenção do foco de atenção do grupo brasileiro. Vejamos o mapa de sala do grupo e, em seguida, a primeira cena de aula.

	-P-			
-Tháís-	-Vitor N-	-Felipe L-	-Lauanda-	-Ítalo-
-Vinícius-	-Felipe S-	-Nathã-	-Matheus-	-Ricardo-
-Rafael-	-Vitor H-	-Mylena-	-Márcia-	-Leandro-
-Mariana B-	-Ana-	-Lorrayne-	-Rebeca-	-Yan-
-Luís-	-Glauber-	-Mariana S-	-Izabela-	-Eduarda-
-Kelvin-			-Juciara-	-Raul-

FIGURA 1 – Mapa de sala do grupo brasileiro

Fonte: Elaborada pela autora.

Cena 1<sup>6</sup>

31. P: psiu... pronto... Ricardo? senta direi:to ((*Vinicius ainda está de pé*)) Vinicius? ... psiu... sala dezessete por favor... Yan, Yan, você não FEZ [mas é pra você ficar] quieto aí TENTANDO corrigir... Luís Fernando cadê a folha assinada? ((*o aluno se levanta e entrega a folha à P*))... ô Ítalo tira essa folha do chão...tá bom ((*diz a Luís Fernando depois de conferir a assinatura*))... vamos lá “trabalhando com gráficos” Leandro? Leandro? eu estou corrigindo a atividade... de para-casa ((*faz sinal indicando que o aluno abra o livro didático*)).

Vemos aqui que P solicita silêncio ao grupo (31. P: psiu... pronto...) e, ao ser atendida, passando a ocupar sozinha a posição de falante, usa o enquadre interacional principal, não para a apresentação do que lhe cabe tematizar, mas para demandar mudanças de comportamentos não verbais de alguns alunos que a incomodam. Dois aspectos interessam-me aqui: (a) por que a professora faz isso? Ou seja, o que justifica sua ação, em termos de o que lhe parecem ser seus deveres profissionais?; e (b) estaria ela nesses momentos sinalizando que, mesmo em silêncio, esses alunos, a quem dirige a palavra, não estão se comportando como ouvintes ‘ideais’ e que não estariam se mostrando suficientemente engajados?

Essas perguntas se colocam porque, como a Cena 1 evidencia, o que P, no turno 31, faz revela um padrão de comportamento. Prova disso é o aparecimento desse tipo de demanda em diferentes momentos de uma mesma aula, como endossa a numeração dos turnos de fala, a seguir:

Exemplo 1

51. P: quer dizer MUIto né? **Rafael senta direito arruma sua cadeira Rafael... Rafael olha a cadeira põe a cadeira no meio da mesa** olha aonde ela tá meu filho... cê tá quase caindo lá dentro... Vinicius? **senta direito arruma a sua cadeira também... põe as pernas pra dentro... PLUVIÔ::METRO...**presta atenção... Ricardo é pra corrigir tá? ((*Ricardo apoia a cabeça com a mão*))  
104. P: **tira isso da orelha menino** ((*dirigindo-se a Ítalo*))... Cabobró tem que escrever com letra MAIÚScula tá?  
118. P: pronto Vitor Hugo? **então tira o lápis da boca...** “letra d discuta com seus colega e professor quais os possíveis prejuízos causados à vida da população pelo excesso de chuvas”  
129. P: no Nordeste: é hora disso Leandro? ((*Leandro está*

---

6 Quanto às convenções de transcrição agenciadas, temos a demarcação de: (i) pausa (...); (ii) alongamento de vogal (:); (iii) entonação enfática, aumento de tom de voz (MAIÚSCULAS); (iv) leitura de textos durante a gravação (“ ”); (v) hipótese do que se ouviu [ ] e, por fim, (vi) comentários descritivos do transcritor (( )).

*brincando com os materiais escolares e em silêncio mostra para P que tem nas mãos uma tesoura e uma borracha)) Mais não é hora disso... tem uma cidade lá no Nordeste do Brasil que ela foi [TOTALMENTE DESTRUÍDA pela chuva]...*

236. P: quatro... Leandro **senta direitinho**... na lateral aqui ela é partida né gente? ela é assim ó ((*desenha no quadro*)) né, então [na lateral] dela aqui ó a gente tem que contar direitinho, né?

P permite-se interromper o desenvolvimento do tópico/objeto de ensino (Cf. negritos nos turnos 51, 129, 236) sob sua gerência ou adiar a tematização (como nos turnos 104 e 118) para realizar suas demandas. Desse modo, arrisco-me a dizer que não há dúvidas de que a natureza da demanda seja legítima para a professora, pois P, ao fazer o que faz, não só altera momentaneamente o foco de sua atenção (a ponto de produzir digressões no texto falado em projeção no enquadre interativo principal), como também abre precedentes para que alunos, até então engajados como ouvintes, tenham sua atenção dispersada.

Interessam-me, portanto, aqui mais os efeitos desses momentos de endereçamento da palavra individualizados, do que propriamente os endereçamentos, pois, como pondera Merritt (1982, p. 223), “[...] o tempo do professor é um bem escasso, há um professor para muitos alunos que podem ao mesmo tempo requerer a sua atenção”. Pode-se perguntar, a essa altura, se as ações dos alunos advertidos relacionavam-se ou não a uma busca pela atenção da professora com o restante do grupo e em que medida o engajamento conversacional da professora com esses sujeitos foi produtivo para a interação principal.

Por meio do vocativo “gente”, a professora brasileira se dirige aos alunos para monitorar a atenção do grupo, demonstrar que espera que o grupo responda ao que foi perguntado, frisar pedido de silêncio e incitar a participação. Por vezes, também, esses usos parecem se justificar por um desejo de dotar o que se está dizendo de uma certa interatividade, explicitamente marcada, como se verifica na Cena 2.

Cena 2

29. P: pra acabar com a discriminação... a gente ainda percebe que na NOSSA sociedade ainda existe né?... uma discriminação... com relação é:: aos negros, não é isso?... inclusive né **gente**? hoje em dia discriminar é ATÉ:: ... **gente**?

30. **Rafael**: crime

31. P: cri:me né?

Aí o marcador discursivo “né” está associado ao vocativo em análise, o que parece potencializar a marcação de interatividade característica de algumas práticas orais, em que o foco de atenção parece precisar ser constantemente reafirmado.

Há algo cultural no uso do elemento linguístico “gente”, que se explica até mesmo por sua função vocativa. O que estou dizendo é que, se no grupo brasileiro – diferentemente do alemão, como se verá adiante –, o professor precisa chamar constantemente o grupo, reivindicando atenção, está pressuposta a necessidade de regulação de algo que, na percepção do professor, falta ou se apresenta em baixa incidência. Nessa direção, o turno de fala 5, Cena 3, é relevante:

### Cena 3

1. **P:** tem alguém que está com livro de HISTÓRIA?...
2. **Raul:** profe/ o dever...
3. **P:** alguém está com o livro de história?... .. livro de HISTÓRIA aí por favor
4. **Rafael:** pode ser o livro de matemática?
5. **P:** quem está com o livro de história aí faz favor... .. OL... psiu...eu estou aqui ((*repreendendo Vitor Nunes, Vinicius e Ítalo*))... .. gente tem alguém que ESTÁ com o livro de história AÍ por favor.

Aqui a professora brasileira direciona uma pergunta para todo o grupo. Por meio do vocativo “gente”, P procura evocar a atenção do grupo, já que apenas o aluno Rafael responde a ela, no turno 4, e ainda o faz de modo irônico. O que se pergunta no turno 5 pode ser interpretado como uma reformulação do que P diz nos turnos 1 e 3. Essa necessidade de reformulação (de modo a se ter que chamar, convocar, a atenção dos alunos para obtê-la) coloca P em uma posição interacional distinta da hierarquicamente instituída pela escola: a daquele para quem a atenção deve estar predominantemente voltada.

Na cena 4, a professora regente incita a participação do grupo, sem, como se pode perceber, selecionar quem ela gostaria que falasse e também sem perguntar quem gostaria de fazê-lo:

### Cena 4

31. **P:** o que que é média anual?
32. **Felipe Souza:** é [é:::]  
**Lauanda:** [é formal]  
**Eduarda:** [é meio normal]
33. **Natã:** é uma média normal
34. **P:** não mé::dia:: ...ANUAL gente...

É interessante notar que o vocativo em exame também foi recorrentemente acompanhado por “psiu”, como prova o Exemplo 2, em que são registrados três diferentes momentos de uma mesma aula:

**Exemplo 2**

74. P: psiu... GENTE vocês sabiam que aqui no Brasil é OBRI-GA-TÓRIO é:: o ensino da cultura é: é: africana

85. P: imprimir e colar aquele TÁ::NTO de fo:lha no cade:rno né? ((*alguns alunos riem*)) PSI::U... GENTE EU DISSE SEMPRE psi:: falei pra vocês que a pesquisa pode ser feita na internet

133. P: psi::u OLHA AQUI GENTE... PSIU A COLEGA DE VOCÊS AQUI Ó ELA DISSE QUE JÁ... VAMOS OUVI-LA? VAMos OUVI:: o que ela tem pra contar? ps:::

Nesses casos, P reforça o pedido de silêncio feito ao grupo, quando se valeu do vocativo “psiu”, para marcar sua autoridade institucional de professora. O modo como os alunos lidam com essa imagem de autoridade influencia diretamente a provisoriedade da atenção que concedem ao dizer da professora.

Intervenções como essas, que integram os exemplos e cenas aqui apresentados, permitem afirmar que a professora brasileira tem que primeiro relembrar aos alunos que eles devem ouvi-las e para isso silenciar (criar condições para um foco de atenção comum), para só depois tentarem construir esse foco de atenção comum em termos temáticos, ou seja, do objeto de dizer que cabe a cada uma delas tematizar no interior da interação principal.

As análises dessas cenas e das do grupo alemão, na sequência, apontam para o fato de que temos bons motivos para crer que linguagem, cultura e sociedade realmente atravessam o modo como os interactantes atualizam seu trabalho institucional na escola.

## *Particularidades do grupo alemão*<sup>7</sup>

Com relação aos focos de atenção compartilhados, ficou evidenciado, como já discutido a partir do Gráfico 1, que os alunos raramente conversam entre si durante as aulas sem que isso seja pela professora demandado. Desse modo, em termos do que nos chama atenção Merritt (1982) acerca do envolvimento discente e concentração na/para a realização das tarefas, a professora alemã quase não precisa solicitar silêncio para o grupo. Microinterações são escassas e quando acontecem se dão no interior de um quadro interativo secundário tematicamente engajado ao primário e entre alunos vizinhos, que dividem uma mesma mesa. O gráfico da seção anterior sobre a natureza das participações respalda isso.

Daí se considerar que as condições mínimas para o estabelecimento do foco de atenção comum na interação principal já estão, *a priori*, postas. Ser ouvinte, ou seja, deixar que o professor (ou um outro aluno por ele autorizado) ocupe sozinho a posição de falante no enquadre interativo principal constitui um tipo de demonstração de engajamento central que está, portanto, pressuposto para o grupo alemão.

O fato de que não é preciso que *Frau Müller* (adiante L de *Lehrerin*, ‘Professora’) relembre ao grupo quais são as formas esperadas para que os alunos demonstrem engajamento deve-se a um histórico de convivência comum com algumas regras de socialização basilares da *Grundschule* (a escola do ensino fundamental) alemã. Há pelo menos três anos (desde a 1ª *Klasse*), os alunos da *vierte Klasse B* vêm aplicando um conjunto de regras conversacionais e disciplinares da, na e para a sala de aula.<sup>8</sup>

---

7 A escola alemã recebe um alto percentual de crianças filhas de pais estrangeiros e está situada em uma região relativamente central e comercial da cidade. 50% dos alunos da *vierte Klasse B* têm os dois pais estrangeiros e outros 25%, apenas um. O alto índice de estrangeiros nesse bairro não é privilégio dessa cidade alemã, em que realizei o estágio de doutoramento. Trata-se de um fenômeno estatisticamente quantificado em todo o país desde os anos 90, potencializado pelas crises migratórias atuais em toda a Europa. Frau Müller, professora regente do grupo alemão, é pedagoga, leciona alemão, matemática, HSU (*Heimat- und Sachunterricht* – Pátria e Ciência, disciplina com conteúdo programático afim à de História e Ciências na realidade brasileira), inglês, esporte, *Kunst* (Arte), *Förderung Unterricht* (Aula de reforço) e música para a *vierte Klasse B*, o que perfaz uma convivência de 23 horas-aula por semana com o grupo.

8 Os tipos de acordo existentes são dois: *Unsere Gesprächsregeln* (nossas regras de conversação) e o *Klassenvertrag* (contrato da sala). O *Klassenvertrag* aproxima-se aos “combinados” (respeitar o outro, não comer em sala de aula, etc.), firmados também entre professor e alunos na realidade escolar brasileira. Não há dúvidas de que regras como essas traduzem esforços da cultura escolar pela manutenção de um ambiente institucional compatível com o trabalho que se espera seja nele desempenhado.

Considerando, assim, que a palavra é o motor do trabalho (interacional) de professor e alunos, centro a minha atenção nas quatro cláusulas que integram as “nossas regras de conversação” (*unsere Gesprächsregeln*) do grupo.

O referido contrato é sucinto e preciso ao prescrever duas condições para que os alunos assumam a posição de falante (1. Nós falamos alto e claro / *Wir sprechen laut und deutlich*; e 4. Nós nos inscrevemos para falar / *Wir melden uns*) ou de ouvinte (2. Nós ouvimos o outro com boa atenção / *Wir hören anderen gut zu*; e 3. Nós não interrompemos / *Wir rufen nicht dazwischen*) na sala de aula.

Considerando que essas regras conversacionais existem, e que são seguidas com considerável rigor pela *vierte Klasse B*, opto por tomar o modo como elas são atualizadas no dia a dia escolar como a particularidade das relações interacionais do grupo a partir das quais os alunos alemães sinalizam atenção e engajamento, bem como a professora distribui sua atenção. Afinal, isso responde à indagação de Merritt (1982, p. 283): “[...] como um participante sinaliza que quer engajar-se, como isso é assegurado e como isso é anunciado?”.

Dentre as quatro regras de conversação do grupo, *Nós nos inscrevemos para falar* talvez seja a mais valorizada pela professora, já que ela marca o terreno da didatização da palavra, sendo, também e talvez por isso, a mais acatada pelos alunos.

A inscrição para a fala efetiva-se na realidade alemã eminentemente no plano das ações não verbais, por meio do signo tradicional levantar a mão. Se alunos devem se inscrever para falar, ou seja, se devem demonstrar que querem participar oralmente, daí o pedido da palavra, é apenas no interior de um enquadre interacional principal que essa regra faz sentido. Em outras palavras, existem posições hierárquicas distintas em jogo que repercutem em como um aluno pode se tornar falante.

Como se espera que todo aluno que queira participar da interação sob gerência da professora, exteriorizando sua posição, solicite de modo não verbal a palavra (levantando a mão), vários alunos podem fazê-lo (quase) ao mesmo tempo. Daí dizer que, ao distribuir a palavra, a professora distribui também sua atenção. A busca de como a professora distribui a palavra, no contexto alemão observado, fornece pistas não só para a discussão das relações hierárquicas entre professor e alunos e a natureza linguística dessa interação, mas deixa entrever algo relativo ao modo como as crianças encenam o papel de aluno.

À guisa de ilustração, consideremos cenas de aulas que registram tanto o recorrente como o episódico. Como uma pista contextual, trago o mapa de sala onde

estão registradas as posições dos alunos e o posicionamento de *Frau Müller* nos primeiros momentos da aula presentificados nos exemplos escolhidos.

– Frau Müller –		
–Julios – Anuca–	–Emily–Zara–	–Levin–Mathias–
–Luis – Aleksandra–	–Giulio–Simon–	–Dennis–Juliana–
–Nina – Hannah–	–Joseph–Armina–	–Funda–Patrick–
–Stephanie–Secde–	–Pirm–Paul–	–Marie–Elisa–

FIGURA 2 – Mapa de sala da *vierte Klasse B*

Fonte: Elaborada pela autora.

Nas Cenas 5 e 6, vê-se uma metodologia de correção de exercício coletiva que se mostrou recorrente durante a pesquisa de campo: um aluno lê em voz alta o enunciado da tarefa a ser corrigida, vindo, em seguida, sua resposta ao exercício, que é, imediatamente, controlada por um segundo aluno, a quem cabe emitir uma resposta como *richtig* (certo) ou informar, em termos sucintos, para toda a turma, o que está errado. Enquanto se descortina esse processo, os outros alunos, em silêncio, realizam as correções em seus cadernos e a professora observa tudo, intervindo apenas quando necessário.

Para que uma metodologia como essa funcione, é preciso não apenas que alunos se candidatem para a tarefa, mas que, dentre os alunos que se candidatem, a professora (L) escolha alunos que tenham realizado as tarefas satisfatoriamente, caso contrário, a correção ficará inevitavelmente a cargo da professora, a qual assumirá uma das tarefas que deveriam ficar sob tutela de alunos. Para que se visualizem essas ponderações, tem-se as cenas:

### **Cena 5**

((A professora até então assentada, apanha o livro de matemática, se levanta e caminha posicionando-se na frente da sala, Mathias, Keith, Emily pedem a palavra levantando a mão direita))

**1.L.:** quem quer fazer o número quatro? Keith isso é um pedido para falar?...é?

*wer mag die Nummer vier machen? Keith ist das eine Meldung?... ja?*

((Mathias e Emily permanecem com a mão levantada))

**2.Keith:** é

*ja*

((Mathias e Emily permanecem com a mão levantada))

**3.L:** leia em voz alta e: .. Mathias controla

*lies vor u::nd .. Mathias kontrolliert*

**4.Keith:** “a mala de mão de Lisa pesa quatro vírgula cinco quilos... a mala DEla está vinte e cinco quilos e quatrocentos gramas pesada  
“*Lisa's Handgepäck wiegt vier Komma fünf Kilogramm... Ihr Koffer ist fünfundzwanzig Kilogramm und vierhundert Gramm schwer*

((Os alunos dizem de modo sussurrado)): [mais pesado] ((corrigindo a colega))

*[schwerer]*

mais pesado mais pesado mais pesado ((repete a aluna de modo rápido)) é:

*schwerer schwerer schwerer é:*

“parte do conteúdo da bagagem de mão ela tem que colocar na mala no serviço de entrega de bagagem... agora a bagagem de mão pesa só dois quilos e novecentos gramas... pergunta... quanto ela tem que ainda pagar? cálculo... quatro vírgula cinco quilos dois vírgula novecentos quilos é um mil e seiscentos”

*“einen Teil des Handgepäcks muss sie bei der Gepäckaufgabe in den Koffer packen... nun wiegt das Handgepäck nur noch zwei Kilogramm und neunhundert Gramm... Frage... wie viel muss Lisa noch bezahlen?” Rechnung... vier Komma fünf Kilogramm zwei Komma neunhundert Kilogramm ist eintausendsechshundert”*

**5. Mathias:** e sete quilos vezes sete e:uros

*und sieben Kilogramm mal sieben eu:ro*

**6. Keith:** é é verdade é...e...é: a Lisa precisa pagar ainda quarenta e nove euros

*ja ja stimmt ja...und ...é: die Lisa muss noch neunundvierzig Euro bezahlen*

**7. Mathias:** certo

*richtig*

**8. L:** ótimo... isso foi de fato muito bom

*Prima... die war nämlich ganz gut*

**9. Pirm** ((falando baixo e sem se inscrever)): isso foi difícil

*das war schwierig*

((Mathias e Simon pedem a palavra levantando a mão))

10. L: - DI-FÍ-cil? quem conseguiu quem então reSOLveu? ((Quase todos os alunos levantam a mão)) ah::::: ó:::timo...ta:ntas crianças conseguiram resolver uma tarefa tão difícil... então vocês poderiam ficar orgulhosos de si mesmos... a PRÓXIMA será de novo um pouquinho mais fácil... não é?... quem quer fazê-la? Simon lê... Mathias controla

*SCH-WIE-rig? wer hat denn die geschAfft wer hat denn die geLÖst? a:::: su:::per...so vi:ele Kinder haben eine so schwere Aufgabe gelöst... da könnt ihr stolz auf euch sein... DIE NÄCHSTE wird wieder ein bisschen leichter gell?... wer mag die machen? Simon liest vor... Mathias kontrolliert*

Quando, no primeiro turno de fala, a professora inicia a aula incitando a participação, três alunos já haviam demonstrado o desejo de falar. Isso provavelmente explica a necessidade de L se certificar se o gesto de inscrição remete a um pedido da palavra ou a um pedido da palavra para leitura do exercício.

Ainda no turno 1, L dirige a palavra a Keith, cuja resposta (em 2) parece ser generalizada por L aos outros dois alunos que ainda pedem a palavra. Essa generalização da professora poderia ser interpretada como: (i) uma pressuposição de que Mathias e Emily não permaneceriam com a mão levantada se quisessem por outro motivo falar, já que ela sugere, em seu primeiro turno de fala, o tipo de participação que a ela interessava; ou (ii) a professora se esquivava de qualquer possível alteração do desenvolvimento temático da aula por ela traçado,<sup>9</sup> mesmo antes do início oficial da aula em curso.

Como se vê, na Cena 5, a professora escolhe prontamente a aluna Keith para ler, mas o alongamento de vogal que realiza (em 3) deixa entrever o fato de que ela avalia, olhando para os alunos, que estão com a mão levantada, quem será o segundo aluno a ser escolhido, optando por Mathias.

Keith dá início ao seu trabalho, em 4, e já nos primeiros momentos de leitura divide a posição de falante, o que ocorre em frações de segundo por uma sobreposição de sua voz à de alguns colegas que a corrigem. Esse aspecto, o primeiro dos raros a que me referi, merece ser aqui contextualizado. Como registra o mapa de sala, os alunos que corrigem Keith estão sentados próximo a ela e o fazem de modo muito baixo. Fica, portanto, registrado que essa ocorrência,

---

<sup>9</sup> A professora, por exemplo, dirige a palavra a esses dois alunos, mas não procura se informar sobre o que eles gostariam de tematizar ou se queriam falar sobre alguma dúvida específica.

embora singular no *corpus*, não poderia ser desconsiderada, tendo em vista o desconforto (e eu me arrisco a registrar o susto da aluna por ter sido pelos colegas contestada) que Keith deixa transparecer no modo como dá continuidade à leitura do enunciado do problema matemático no turno de fala 6.

O modo como Mathias cumpre sua parte no par interacional com Keith, no turno 7, deixa à mostra a atenção com que ouvia a colega e a seriedade com que cumpre sua tarefa, o que Keith não só aceita, como a conduz à formulação no turno 8. A experiência de Mathias em sessões de correção como essas, ao contrário da colega, fica deflagrada em seu turno de fala 7, porque o que ele faz é apontar para a colega que ela se esqueceu de uma parte necessária: descrever a operação matemática básica por ela utilizada.

Já no turno 10, L não deixa explicitamente marcado qual é o referente de seu elogio, se a troca estabelecida anteriormente entre os dois alunos ou até mesmo o modo como o grupo como um todo se comportou durante a correção da tarefa. Mas o que é, a meu ver, mais importante aqui é o efeito de sentido provocado pela sua avaliação: a sugestão de que o trabalho interacional de Keith e Mathias terminava naquele momento.

A fala de Pirm, em 11, materializa o segundo aspecto pouco recorrente: a fala sem inscrição. Quando se fala nessas condições, L tende a desconsiderar a fala do aluno e os outros alunos nunca respondem verbalmente na forma de comentário ou alguma expressão avaliativa o que foi dito pelo colega, assim como acontece aqui. Entretanto, como se vê no turno 10, L opta por considerar a fala do aluno repetindo-a de modo a incitar a participação de todo o grupo.

Há alunos que, como a aluna Funda, a seguir na Cena 6, se inscrevem, aguardam pela atenção da professora e, ao ver que não terão o direito à palavra, demonstram verbalmente, como no turno 19, com o uso do vocativo “Frau Müller”, que desejam engajamento na interação principal. Interessante, aqui, é notar que Funda não chega a tomar a palavra no turno 19, porque apenas reafirma verbalmente a sinalização não verbal, ou seja, a aluna só realmente se posiciona quando a professora autoriza que ela o faça, o que ocorre no turno 20.

### Cena 6

13. **Simon:** É... “o voo... o trajeto do voo Frankfurt-Bremen é arredondando de trezentos quilômetros... De Frankfurt a Moscou é seis vezes mais distante... pergunta a... qual é a distância de Frankfurt a Moscou?”

*Ähm... “die Flug... die Flugstrecke Frankfurt-Bremen ist rund*

*dreihundert Kilometer lang... Von Frankfurt nach Moskau ist es sechsmal so weit... Frage a... Wie weit ist es von Frankfurt nach Moskau?"*

14. **Mathias**: certo  
richtig

15. **Simon**: A:h seis vezes trezentos é mil e oitocentos  
*A:ch sechsmal dreihundert ist eintausendachthundert*

16. **Mathias**: seis... VEzes trezentos quilÔmetros é mil e oitocentos quilômetros  
*Sechs... MAI dreihundert KILOmeter ist tausendachthundert KILOmeter*

((Funda levanta a mão e aguarda))

17. **Simon**: de Frankfurt a Moskou são mil e oitocentos quilômetros  
*von Frankfurt nach Moskau sind es tausendachthundert Kilometer*

18. **Mathias**: certo  
richtig

((Funda está com a mão levantada e olha aflita para L., que não olha em sua direção))

19. **Funda** ((diz em tom baixo de voz e ainda mantendo a mão levantada)) senhora Müller?  
Frau Müller?

20. **L**: Funda

21. **Funda** ((lendo sua resposta)): “demora de Frankfurt a Moscou mil e oitocentos quilômetros”  
*es dauert von Frankfurt nach Moskau tausendachthundert Kilometer*

22. **L**: sim... mas DEMORA é um tempo e a pergunta é “qual é a distância?”... sim?  
*ja... aber es DAUERT ist eine Zeit und es heißt aber „wie weit ist es“ ... ja?*

((10 segundos de pausa))

23. **Funda**: senhora Müller?  
*Frau Müller*

((Giulio está com a mão levantada))

24.L: TAMbém uma pergunta? ((Giulio abaixa a mão))  
*AUch eine Frage?*

((L parece se dirigir aqui a Giulio, já que seu olhar se volta para a direção desse aluno, ele, contudo, não se reconhece como interlocutor a quem a palavra foi endereçada, o que parece não incomodar Frau Müller, já que a professora não repete a pergunta)).

Funda talvez só tenha conseguido apresentar sua dúvida para L, em 21, porque agiu estrategicamente: não chegou a infringir totalmente a regra, porque manteve a mão levantada até que lhe fosse concedida a palavra, minimizando os efeitos negativos de a aluna ter chamado a professora, o que não dá certo no turno 23.

L não considera, no turno 22, que talvez sua resposta possa não ter sido suficientemente esclarecedora para Funda e, mesmo ouvindo a aluna, desconsidera seu pedido da palavra, talvez porque tenha se dado de modo inapropriado.

Como se pode ver, mesmo que sumariamente a partir dos exemplos anteriores, a palavra não é, na maior parte das vezes, tomada, mas sim concedida, na realidade alemã observada. E sendo concedida, pode-se levantar a hipótese de que essa concessão não é realizada prontamente por aquele que detém o direito sobre a palavra (o professor).

Registro que a espera pelo direito à fala por parte do aluno pode provocar certas “falhas”<sup>10</sup> quando da tomada da palavra, já que, por vezes, o aluno pode esperar tanto que, quando chega o momento de se pronunciar, o que planejava dizer (sua intervenção) pode não ser mais adequado, tendo em vista o que foi por último tematizado.

Há ainda que se considerar que a insistência manifestada por alguns alunos poderia sinalizar um desejo de tentar responder a uma pergunta da professora, independentemente de seu teor. Ou seja, os alunos poderiam, por outro lado, apenas querer participar.

Se para falar (sendo socialmente aceito na cultura da sala de aula alemã) a inscrição é preliminarmente requerida, isso acaba sendo um conhecimento do grupo sobre o qual se pode operar até mesmo de modo estratégico, demonstrando para o professor que se é (ou se quer ser) participativo. Isso se pensarmos que a inscrição remeta a uma concorrência na participação (na Cena 5, cinco alunos solicitam a palavra, tendo esta sido a três deles concedida).

---

10 “Falhas”, já com aspas, no sentido em que Kerbrat-Orecchioni (1996) as toma: gagueios, balbucios e lapsos, frases inacabadas ou tortuosas, repetições e retificações.

Há alunos que já se inscrevem antes mesmo de saber o que será perguntado e há outros que desistem de suas formulações e permanecem com a mão levantada porque (como bons alunos que são) muito provavelmente saberão qualquer resposta. Essa hipótese faz eco à concepção de Erickson (2004, p. 54) de que em uma aula “[...] crianças disputam por atenção e engajamento conversacional com um único adulto.”.

Um questionamento, nessa altura, parece-me profícuo: o direito à palavra e, assim, a intervir não é de algum modo apagado ou negligenciado quando o aluno não pode formular o que pretendia dizer? Nessa medida, a inscrição para a fala parece ser pela professora tomada apenas como uma predisposição para participar e não como um momento de externalização de dúvidas e/ou perspectivas. Isso se deve pesar em uma discussão sobre o direito à fala em sala de aula.

A possibilidade de, na realidade brasileira, o aluno, por meio de uma sobreposição de vozes, atacar o turno, conseguindo, se não já materializar o que pretendia dizer, pelo menos provocar uma momentânea interrupção (que leve, por exemplo, a um ajuste no foco discursivo), na fala do professor, poderia ser nessa direção tematizada.

### **Considerações finais**

Considerando que “a principal razão para participar é a necessidade de comunicação interpessoal” (BAPTISTA, 2002, p. 366) e que “[...] o uso da linguagem é governado por normas culturais, subculturais e de contextos específicos” (GUMPERZ; GUMPERZ, 1982, p. 13), as cenas de aulas conduzem a afastamentos e aproximações comportamentais que se materializam no entorno da palavra, isto é, analisando o funcionamento da palavra e o uso que os sujeitos fazem dela, acessamos padrões de comportamentos intragrupais e intergrupais que traçam (e, ao mesmo tempo, carregam traços) da cultura da escola e da cultura escolar local.

Em termos das operações discursivas no entorno da palavra, pudemos perceber que a professora alemã tem mais controle da palavra do que a docente brasileira. A ‘distribuição da palavra’ lhe é, pode-se dizer, exclusiva, sendo que cabe a ela decidir-se pela ‘concessão ou cassação da palavra’ aos alunos que a solicitam. Quando a ‘tomada da palavra’ ocorre – por não ser direito interacional do aluno, já que a realidade escolar alemã impõe aos alunos o seu pedido –, ela reverbera, na

maior parte das vezes, em ‘tentativas de tomada de palavra’, visto que os outros participantes tendem a desconsiderar o que se disse naquele momento em que se fez uso da palavra. O descumprimento da regra, desse modo, faz com que os outros interactantes não se coloquem, projetem no par interlocutivo, reconhecendo-se como sujeitos a quem se ‘endereço a palavra’, ou seja, eles não assumem suas posições como interlocutores em momentos como esses. A professora, ao poder ‘manter a palavra’, sem falantes concorrentes desautorizados e, portanto, sem microinterações desvinculadas da interação principal, sob sua gerência, faz desta um bem inalienável nesse espaço discursivo e interacional.

Já no que diz respeito à realidade conversacional da sala 17, vimos que nem sempre é necessário que a professora ‘distribua a palavra’, porque, embora seja recomendável e esperado que os alunos sinalizem ao professor a necessidade de participar fazendo uso da palavra, muitas vezes, a sinalização já é, em si, uma ‘tomada da palavra’, o que requer um saber operar sobre os modos socialmente aceitos e instituídos de se comportar em sala de aula (como não interromper o professor, fazê-lo em momentos de pausas e no interior do foco de atenção principal). Caso contrário, o que o aluno faz quando ‘toma a palavra’ tende a ser desconsiderado pelo professor, mas pode ser, como vimos em exemplos, considerado por outros alunos, desencadeando, muitas vezes, microinterações entre pares. A presença de falantes concorrentes à posição ocupada pela professora brasileira na interação principal repercute em sua dificuldade de ‘manutenção da palavra’, o que leva, na maior parte das vezes, a uma ‘concorrência à palavra’, conduzindo o professor a ‘endereço a palavra’ para determinados integrantes do grupo, operar reprimendas e solicitar, de modo reiterado para si como falante, o foco de atenção dos alunos.

Observar o agenciamento da palavra conduz à percepção da proximidade social entre participantes, suas relações hierárquicas, direitos e deveres institucionais, possibilitando que se entrevejam as chaves com que professor e alunos não apenas interagem, mas também se socializam, e as ferramentas com as quais operam a ideia de disciplinarização que alicerça as interações.

Sinalizo, assim, que as cenas analisadas ilustram a importância de se fazer do agenciamento da palavra uma categoria de análise para se refletir sobre o que o professor faz, ou pode fazer

[...] através da linguagem em sua prática em sala de aula, e utilizar esse conhecimento (pensando-se em expedientes de formação

do professor) como um instrumento de trabalho a mais para se compreender a própria organização da interação em sala de aula (MATENCIO, 2001, p. 42).

Espero, assim, ter delimitado a importância de se ter levado em conta que, na aula, professor e alunos são também falantes e ouvintes. Isso possibilita que se discorra sobre padrões de comportamento (e o que eles informam em termos de traços culturais das relações interpessoais e interinstitucionais estabelecidas entre professor e alunos) dos dois grupos, levando em consideração tanto a estrutura como a função da palavra. Nesses termos, aproximamo-nos de um olhar que seja capaz de integrar as dimensões didática e discursiva da interação para compreender como a sala de aula pode ser mais um contexto dialógico para a formação do sujeito.

## Abstract

The goal of this paper is to discuss about the didactic interaction as one of the true dialogic and discursive contexts for the formation of the subject taking into consideration the use of the word in society. Assuming an interactional (Mead, 1962) – dialogic view (Volochninov, 1999) and methodologically anchored in ethnographic principles, scenes from the didactic interaction of two groups (one German and other Brazilian), of the same level of schooling are brought, to demonstrate that the use of the word in the classroom. In other words, the way that teacher and students stand as speakers and listeners in their day-to-day interactions is submitted to cultural conventions, both in terms of an occidental school culture, and of a local school culture.

Keywords: Didactic interaction. Classroom. Formation of the subject. School culture. Word in the classroom.

## Referências

BAPTISTA, Patrícia Rodrigues Tanuri. Capítulo 20 – O eu e o outro em interações ouvinte-locutor de rádio: um estudo da co-construção das identidades sociais. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 365-388.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos** (um

alemão e um brasileiro). Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DIXON, Carol N.; GREEN, Judith L.; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

EHLICH, Konrad. Análise da Atividade Verbal. Tradução de Carmem Zink Bolognini. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 21, p. 79-93, jan./jun. 1994.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography “ethnographic”? **Council on Anthropology and Education Newsletter/Antropology & Education Quarterly**, Boston, v. 4, n. 2, p. 10-19, 1973.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching In: WITTRICK, Merlin C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. p. 119-158.

ERICKSON, Frederick. Studying side by side: collaborative action ethnography in educational research. In: SPINDLER, George; HAMMOND, Lorie (Org.). **Innovations in Educational Ethnography: theory, methods and results**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 235-258.

GUMPERZ, Jenny; GUMPERZ, John. J. Communicative Competence in Educational Perspective. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 13-26.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE, William Jr.; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. **Identity and Agency in Cultural Worlds**. London: Harvard University Press, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 1996.

KLEIMAN, Angela B. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 18, p. 5-14, jul./dez. 1991.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MCDERMOTT, Ray; VARENNE, Hervé. Reconstructing culture in educational research. In: SPINDLER, George; HAMMOND, Lorie (Org.). **Innovations in Educational Ethnography: theory, methods and results**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-32.

MEAD, George H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1962. Original publicado em 1934.

MERRITT, Marilyn. Distributing and directing attention in primary classrooms. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 223-244.

MODL, Fernanda de Castro; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Realinhamento Identitário do (futuro) professor: efeitos representacionais no e pelo relatório de estágio. **Eutomia**, Recife, v. 15, n. 1, p. 267-287, jul. 2015a.

MODL, Fernanda de Castro; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. (Re)Construção Identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. **Nonada**, Porto Alegre, n. 24, p. 61-82, 1. sem. 2015b.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.

POWELL, Kimberly. Inside-Out and Outside-In: participant observation in Taiko Drumming. In: SPINDLER, George; HAMMOND, Lorie (Org.). **Innovations in Educational Ethnography**: theory, methods and results. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 33-64.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, Dec. 1974.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 333-380.

SOBRAL, Adail. Que pesquisa? Qual ensino? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 1, p.237-260, jan./jun. 2013.

SPINDLER, George. Living and writing ethnography: an exploration in self-adaptation and its consequences. In: SPINDLER, George; HAMMOND, Lorie (Org.). **Innovations in Educational Ethnography**: theory, methods and results. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 65-81.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

Original publicado em 1929.

WILKINSON, Louise Cherry. Introduction: a sociolinguistic approach to communicating in the classroom. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 3-12.

ZANDWAIS, Ana. Demandas da pesquisa e diálogos entre teoria e prática. In: LEFFA, Vilson; ERNST, Aracy (Org.). **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012. p.13-26.

Submetido em: 17 de junho de 2015.

Aceito para publicação em: 09 de outubro de 2015.



# Ensino da língua portuguesa no ensino médio a partir da pedagogia de projetos

Sinval Martins de Sousa Filho\*

Maria de Fátima Furtado Baú\*\*

## Resumo

A partir da descrição e análise iniciais de um projeto intitulado *Projeto Minha Autoria*, desenvolvido em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da região Oeste de Goiânia, objetivamos descrever e analisar aspectos preliminares da proposta de ensino intitulada Pedagogia de Projetos aplicada ao estudo do gênero discursivo conto para o desenvolvimento do curso de língua portuguesa numa escola da rede estadual de ensino do Estado de Goiás. Serviram de orientação ao estudo conceitos tais como Pedagogia de Projetos, dialogismo, educação bancária, educação problematizadora, linguagem, oralidade/escuta, leitura, escrita, análise linguística, gênero do discurso, os quais foram evidenciados dentro de uma abordagem dialógica, pautada nos estudos de Freire, Bakhtin e Vigotski. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativa. Os dados que serviram de referência para as considerações foram coletados durante a realização do *Projeto Minha Autoria*, o qual foi realizado no quarto bimestre de 2013. A análise demonstra que os alunos retomam as orientações dadas pelas professoras aos grupos durante as tarefas e, por isso, dependem da mediação efetiva do docente. Também, fica evidente que a intervenção das professoras durante o processo de preparação, bem como no momento da produção verbal – em suas diversas modalidades – é necessária para que os objetivos sejam atingidos.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos. Gênero conto. Ensino e aprendizagem. Desenvolvimento linguístico.

## Introdução

A educação está sempre em desenvolvimento a partir de nuances diversas e dinâmicas e estas provocam vários questionamentos, planos e algumas realizações no que se refere à prática educativa, apesar de existirem grandes resistências à ideia de mudanças e inovações. Essas resistências ocorrem não só por parte de educadores, mas também por ações de gestores, de alunos e pais, ou seja, de toda a população envolvida no processo de escolarização ou de educação escolar brasileira.

\* Universidade Federal de Goiás (UFG).

\*\* Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Nas muitas proposições para as mudanças, alguns educadores propuseram uma pedagogia que desse mais sentido aos conteúdos estudados em sala de aula. Uma intervenção didática que mostrasse os benefícios que os trabalhos com Pedagogia de Projetos podem trazer aos alunos e professores. Conforme afirma Hernández (1998, p. 67), ao se trabalhar com projetos, “o que se pretende é que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar”. É importante que o ensino tenha mais significado para o aluno, de forma que relacione os conhecimentos adquiridos em sala com aqueles que fazem parte do seu contexto sociocultural.

A proposta de ensino por meio da Pedagogia de Projetos não é nova, uma vez que tem sua origem no início do século XX, na obra de grandes pedagogos, como, por exemplo, Decroly, o qual defende a proposição dos centros de interesse; Kerchensteiner, que defende a ideia de trabalho em cooperação; Dewey, com a ideia do problema e do aprender fazendo; Freinet, com a proposição de efetivação de cooperativas, do texto livre, da imprensa e da correspondência escolar (cf. MICOTTI, 2009). As propostas desses estudiosos foram introduzidas e divulgadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (DUARTE, 1971).

A proposta da Pedagogia de Projetos busca novas formas de ensinar dirigidas à realidade dos alunos, fazendo com que estes aprendam de forma autônoma e sejam sujeitos da sua própria aprendizagem, juntando teoria e prática (LEITE, 1996). Ainda, para Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1999), ela é uma proposta pedagógica centrada na necessidade de resolver um problema social detectado no âmbito escolar e uma das principais propostas desses educadores consiste na reorganização do currículo por projetos, pois assim o aluno passa a ser o sujeito do processo de ensino/aprendizagem, já que o professor deixa de ser o “transmissor de conteúdos” para se transformar em um pesquisador.

Para Leite (1996), o trabalho com projetos busca (re)significar o espaço escolar, tornando-o um ambiente no qual aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos e acabados, pois se entende que a educação é a responsável pela formação, não só cognitiva, mas também social das pessoas.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, que é o foco principal deste trabalho, vemos que o processo de ensino/aprendizagem dessa disciplina se dá pela fragmentação e descontextualização da língua/linguagem. E essa forma de conduzir o processo ainda continua a se repetir na maioria das escolas. Para Antunes (2003), as práticas, no que se refere ao estudo da Língua Portuguesa, continuam

inadequadas e irrelevantes, não condizem com as mais recentes concepções de língua, muito menos com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino. Antunes (2003) aponta também que a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa ainda continua numa perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, deixando de lado uma compreensão mais relevante da linguagem, que é promover a interação dos indivíduos.

Este texto descreve e analisa os resultados do ensino de língua portuguesa a partir da Pedagogia de Projetos, resultados estes obtidos através da participação e da colaboração direta entre o pesquisador e um professor colaborador e os alunos do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual, situada em Goiânia.

Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados se caracterizaram por: 1) entrevista semiestruturada, questionário (questões abertas), observação participante (diário de campo) e análise documental (textos produzidos e organizados pelos alunos).

Para desenvolver o projeto, centramo-nos nas competências discursivas e comunicativas dos alunos.

As propostas de ensino atuais, de certa forma, segundo Antunes (2003), já estão legitimadas nas instituições governamentais, em todos os níveis, apresentando ações a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Um exemplo citado pela referida autora são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), que trazem em suas concepções teóricas a dimensão interacional e discursiva da língua, além de definir que o domínio pleno dessa língua é uma das condições para a participação crítica do indivíduo em seu meio social.

Ainda, afirmamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) também defendem essa ideia, já que nesses documentos consta que a escola tem a responsabilidade social de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. E não só de repassar conteúdos aos alunos, como se esses fossem meros receptores passivos de tudo que o professor, detentor do conhecimento, tem para lhes transmitir (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, a Pedagogia de Projetos se mostra uma proposta eficiente para transformar essa realidade e fazer do ensino de Língua Portuguesa uma fonte de construção social e formação crítica e reflexiva dos alunos como nos indica Hernández (2000).

Observa-se que, em trabalhos realizados na perspectiva de Pedagogia de Projetos, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a se portar como o mediador entre o conhecimento e o aluno. Dessa forma, deixa de ser a única fonte de saber, pois o aluno também participa ativamente do processo de construção do conhecimento.

Diante do exposto, acreditamos que a escola deve criar situações de ensino e aprendizagem nas quais a relevância dos seus conteúdos culturais selecionados em um projeto curricular possa promover interação, diálogo e proporcionar processos de reconstrução, acrescentando novas experiências sociopsicológicas às que já existem nas estruturas cognitivas dos estudantes. Acreditamos na relevância desta investigação, uma vez que a Pedagogia de Projetos possibilita trabalhar o ensino da Língua Portuguesa de forma mais contextualizada, ou seja, que tenha mais significado para os alunos, uma vez que propõe uma maior participação deles, objetivando motivá-los a buscar o conhecimento de forma autônoma por meio de investigações que eles mesmos devem propor, desenvolver e construir, com a orientação e a mediação do professor.

Em conformidade com os conceitos apresentados, desenvolvemos um trabalho em que o objetivo geral foi a verificação de como a Pedagogia de Projetos pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio no que refere à leitura e escrita; à oralidade e escuta e análise da língua. E os objetivos específicos foram: i) a observação de como os Projetos podem contribuir com o estudo da Língua Portuguesa no que refere à leitura e escrita; à oralidade e escuta e análise da língua; e ii) a avaliação de como se dá a atuação do professor no ensino da língua portuguesa, bem como a participação dos alunos durante o desenvolvimento do(s) Projeto(s).

Na próxima seção, apresentamos aspectos relevantes da teoria adotada no trabalho. Na seção 3, analisamos algumas das atividades produzidas no decorrer do período de duração da abordagem da Pedagogia de Projetos para o ensino de Língua Portuguesa.

### **O ensino da língua portuguesa por meio da Pedagogia de Projetos**

A partir da descrição e análise de um projeto intitulado *Projeto Minha Autoria*, desenvolvido em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da região Oeste de Goiânia, objetivamos descrever e analisar a proposta de

ensino Pedagogia de Projetos aplicada ao estudo do gênero discursivo conto para o desenvolvimento do curso de língua portuguesa numa escola da rede estadual de ensino do Estado de Goiás. Como apontamos na seção anterior, serviram de orientação ao estudo conceitos tais como Pedagogia de Projetos, dialogismo, educação bancária, educação problematizadora, linguagem, oralidade/escuta, leitura, escrita, análise linguística, gênero do discurso, os quais foram evidenciados dentro de uma abordagem dialógica, pautada nos estudos de Freire, Bakhtin e Vigotski e seus desdobramentos nas atuais pesquisas na área de educação e linguagem, representadas, sobretudo, nos estudos de Hernández, Micotti, Alvarez, Jolibert e outros da educação, bem como nos estudos de Geraldí, Brait e outros expoentes da linguística brasileira.

Centramo-nos numa pesquisa a partir do que a Pedagogia de Projetos pode oferecer num processo de educação escolar. Esse desenvolvimento decorre do entendimento que temos de que, para avançarmos e até mesmo ultrapassarmos a prática de transmissão de conteúdos, precisamos realizar um trabalho que envolva os alunos de forma efetiva em sua aprendizagem.

Acreditamos que o trabalho por meio da Pedagogia de Projetos é uma estratégia bastante eficaz porque cumpre com os pressupostos do ensino interacionista, o que, segundo Hernández (1998), agencia a aprendizagem a partir da interação entre as pessoas e essa característica a coliga com a teoria dialógica do teórico brasileiro Paulo Freire, aos conceitos de Interação de L. S. Vigotski e de polifonia de Mikhail Bakhtin, conceitos que nos remetem ao que Freire (1987) chama de dialogismo.

Os temas geradores de Freire (1987) nascem de uma proposta de educação que se assemelha muito à proposta de trabalhos realizados por meio da Pedagogia de Projetos. Ambas as propostas defendem uma educação pautada no diálogo, em que educador e educando constroem seus conhecimentos juntos e por meio do diálogo. O que, segundo Freire (1987), se opõe à educação bancária, em que o aluno é passivo e recebe tudo pronto, não havendo, assim, um verdadeiro aprendizado, já que é uma educação muda. Assim sendo, para esse teórico, só há um verdadeiro aprendizado quando esse é construído por meio de um processo dialógico, o qual ele chama de educação dialógica e/ou problematizadora.

Assim como Bakhtin (2004), Vigotski (2007) e Freire (1987), compreendemos a linguagem a partir das interações, ou seja, dentro de uma concepção discursiva dialógica, pois a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, já que esta é desenvolvida por meio de trocas, de experiências, pelo compartilhamento entre os indivíduos.

Reiteramos essa ideia a partir dos pressupostos de Vigotski (2008), que afirma ser a linguagem constituída historicamente, bem como pela cultura, pois para esse teórico a linguagem é determinada “por um processo sócio-histórico” e “ não é uma forma de comportamento natural e inata” (VIGOTSKI, 2008, p. 63).

Freire (1987) concebe a linguagem como um fenômeno sócio-histórico também, mas esta para esse teórico constitui-se em um terreno tanto de dominação quanto de possibilidades, já que tem um papel ativo na construção da experiência, da organização, bem como da legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade.

Bakhtin (2003) concebe a linguagem enquanto processo, sendo esta vista como inacabada, pois, conforme afirma Machado (2013), o inacabamento é o princípio a partir do qual é possível considerar a *poiesis* do dialogismo como campo conceitual bakhtiniano. E a enunciação, para Bakhtin (2003), é a força motriz essencial da língua, já que, para ele, a língua constitui-se numa evolução contínua que se efetiva na e pela interação verbal dos interlocutores, ou seja, a linguagem é um processo criativo, que se materializa nas enunciações. Essa noção pode ser mais bem entendida quando Bakhtin (2003, p. 274-275) afirma que

o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciação pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, e pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos.

Nota-se que nessa perspectiva de linguagem defendida por Bakhtin (2003), ou seja, por enunciações, ela é dialógica por natureza. Assim sendo, percebe-se que, para ele, a alteridade define o ser humano, já que o outro é imprescindível para a sua concepção individual. Portanto, é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro (BAKHTIN, 2003).

E é partindo desse contexto que se deve constituir a relação de sala de aula. Visto que

é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos

utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 2004, p. 40).

Geraldi ainda acrescenta que quando se fala em ensino, os educadores se esquecem de uma questão prévia “para que ensinamos o que ensinamos?” (GERALDI, 2004, p. 40), e sua correlata: para que os alunos aprendem e o que eles aprendem? Segundo esse autor, essas questões são esquecidas em detrimento de discussões sobre como ensinar, quando ensinar, o que ensinar, entre outras questões. Ele considera, no entanto, que a resposta ao “para quê” é que dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. E isso, segundo ele, envolve tanto uma concepção de linguagem, quanto uma postura relativamente à educação, uma vez que, para ele, uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica.

Quanto às concepções de linguagem, Geraldi (2004, p. 41) aponta as três concepções mais utilizadas/conhecidas, primeiro a linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção ilumina, primeiramente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados à afirmação –corrente –de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A outra concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao educador, nas introduções, nos títulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais. E, por último, a concepção de linguagem como uma forma de interação, pois mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando. Com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Para Geraldi (2004, p. 41), essas três concepções de linguagem correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos, que são a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação.

Nessas três correntes, o objetivo é descrever o funcionamento da linguagem/língua. Já o objetivo das aulas de língua portuguesa deve ser o de oportunizar

aos alunos o domínio dos vários dialetos da língua, inclusive o padrão. Porém, segundo Geraldi (2004, p. 45), existe outra questão a ser observada: “a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem”. Ou seja, a opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos (GERALDI, 2004).

Nessa perspectiva de ensino da língua portuguesa, é necessário que haja mudanças de postura da escola, dos professores, não apenas em relação às técnicas, aos métodos empregados em sala. Mas, principalmente, um “novo conteúdo” (GERALDI, 2004).

Observa-se que em trabalhos realizados por meio da proposta de Pedagogia de Projetos favorece-se o ensino da língua portuguesa nessa perspectiva, já que, segundo Jolibert (2009, p. 21), um projeto abre, de fato, possibilidades infinitas de prática da linguagem.

Num ensino pautado pela Pedagogia de Projetos, os alunos têm direito à palavra e, por isso, se constituem sujeitos. O estudante tem estratégias para realizar suas produções de texto e o professor passa ser o mediador, facilitador, aquele que direciona o processo de ensino/aprendizagem. O aluno também tem para quem dizer, não mais só o professor, mas outros interlocutores escolhidos no processo de produção da escrita. Além disso, o aluno faz parte do processo de negociação, não há imposição por parte do professor. O respeito a esses fatores é o princípio básico para o estabelecimento de um contexto interacionista na leitura e escrita.

De acordo com o OCNEM, (BRASIL, 2006, p. 18),

o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

Pode-se dizer que a proposta de ensino da Pedagogia de Projetos está em consonância com o que se propõe para o Ensino Médio nos documentos oficiais, uma vez que esses objetivos podem ser incorporados por meio dessa proposta de trabalho.

Sabe-se que o ensino nessa perspectiva de trabalho busca aproximar-se da realidade do aluno de modo significativo. Além disso, essa proposta proporciona a interação entre os alunos, e deles com o professor, durante as aulas, nos momentos de leitura e produção textual.

A seguir, apresentamos análises de algumas das atividades desenvolvidas durante nossas intervenções, as quais se basearam na Pedagogia de Projetos.

### **Análise dos dados: resultados parciais**

A análise sobre o ensino da língua portuguesa por meio da proposta de ensino Pedagogia de Projetos que procuramos desenvolver está baseada nos argumentos teóricos que apresentamos anteriormente. Dessa forma, neste trabalho, focamos os estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio da Pedagogia de Projetos e, portanto, intervenções com base em teorias dialógicas/dialéticas. Exploramos nas aulas o gênero discursivo conto.

Assim, nesta seção, mostramos o desenvolvimento e os resultados de algumas atividades de práticas de leitura, interpretação e produção de texto, de oralidade e escuta, análise da língua e as percepções dos alunos envolvidos.

Por termos consciência de que o processo educativo só ocorre de forma eficaz quando está pautado no diálogo, é que, antes de iniciarmos o projeto referido, realizamos a exposição das atividades que seriam realizadas ao longo do desenvolvimento das intervenções. Na ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de expor seus pensamentos, sugerir alterações, enfim, das participações dos alunos poderíamos até mesmo refazer todo o projeto.

Cientes do que afirmamos e com o intuito de instaurar um novo tipo de aula, procuramos dar voz aos alunos e percebemos que eles gostaram de expor suas ideias, de dar suas sugestões, enfim de ser ouvidos. Quando eles falam, estão produzindo textos orais, trabalhando a língua em uso real. A noção de que eles sabem que estão trabalhando estruturas linguísticas complexas fica evidente nas falas dos alunos durante a entrevista, como ilustra o trecho a seguir:

**Pesquisadora:** Você achou interessante participar, expor suas ideias, dar sugestões durante as aulas de língua portuguesa no decorrer do projeto? Por quê?

**Aluno:** Sim, é importante, nós nos sentimos mais valorizados, motivados. No meu caso, sinto até mais vontade de estudar. Quando o professor fica falando, falando, além da aula não passar, não

entendemos nada, pois não prestamos atenção, estamos quietos. Isso é, quando ficamos quietos. Porque na maioria das vezes bagunçamos mesmo, e aí não aprendemos nada.

(Resposta do aluno J ao 2º questionário).

Esses dados nos mostram o quanto o diálogo entre o professor e aluno é importante na construção do conhecimento, isso está de acordo com as ideias defendidas por teóricos como Freire (1987), Bakhtin (2004), Vigotski (2007), pois para eles só há um verdadeiro aprendizado quando este é construído por meio de um processo dialógico, isto é, no processo de interlocução em torno de conhecimentos a serem adquiridos, os alunos precisam ser vistos como interlocutores, ou seja, como corresponsáveis pela aula, como parceiros.

No que se refere à leitura, observamos que esta ocorreu no decorrer do *Projeto Minha Autoria* de forma mais significativa para os alunos. Os alunos leram vários contos durante o desenvolvimento do projeto.

Eles precisavam ler, queriam ler, pois entenderam que lendo teriam as informações necessárias para escrever, ou seja, teriam o que dizer, como dizer, além de entenderem melhor a língua, conforme orienta Geraldi (1997) que façamos nas aulas de línguas. Perceberam que o texto não serve apenas para estudo da gramática, que ele diz algo, dialoga com seus leitores, conforme pode ser observado na fala dos alunos na introdução da coletânea de contos a serem lidos em sala, coletânea esta organizada por eles:

O trabalho mostrará contos que nos levam a ver que são histórias totalmente reais, tudo que retrata nesses contos é o que acontece diariamente, são histórias bastante interessantes e nos fazem ver coisas que às vezes não percebemos.

(Texto retirado da introdução da coletânea de contos a serem lidos em sala – 6/11/2013)

Os alunos perceberam que a leitura vai além da decodificação das palavras, que ler um texto envolve, fundamentalmente, compreensão, reflexão. Exemplo dessa percepção nos foi apresentado na aula do dia 11/9/2014, na qual foi realizada a leitura do conto “Uma vela para Dario”, do escritor Dalton Trevisan. Primeiramente, todos fizeram a leitura silenciosa, depois uma leitura compartilhada em voz alta. Depois disso, as professoras discutiram com os alunos, levantando questionamentos para que estes refletissem, compreendessem o que leram. Os alunos perceberam que, quando escrevemos, queremos dizer algo para nossos

interlocutores, e que os leitores dão significados ao texto, ou seja, não há apenas um sentido. Isso fica evidente nas anotações do diário de campo:

Durante a discussão os alunos falaram suas interpretações, uma ia complementando a outra e produzindo significados, os instigamos para que relacionassem esse texto com outras leituras, uma aluna disse que o conto mostra a frieza do homem diante do sofrimento do seu semelhante, outro, que isso ocorre diante da correria que vivemos, onde temos que lutar pela sobrevivência, outras que a frieza se deu devido ser comum nas cidades fatos como o que estava sendo abordado no conto, como a indiferença diante do sofrimento do outro, pois Dário estava morrendo sem que as pessoas o ajudassem de fato. Outro aluno aponta que a falta de solidariedade é algo comum no meio urbano. E chegam a conclusão que o autor escreveu esse texto para nos sensibilizar para que possamos refletir diante de nossas atitudes, dos problemas que nos cercam. Percebemos que os alunos se envolveram na discussão, buscando entender o conto, por meio de reflexões. Apenas alguns alunos não participaram ativamente da discussão, se envolveram em conversas, mas não atrapalhou a discussão. Essa atitude é normal em uma sala com mais ou menos 42 alunos.

(Diário de campo, em contexto de leitura e interpretação de texto, no dia 11/9/2013).

Nesse contexto, podemos dizer que é possível realizar um trabalho de leitura que vai além da simples decodificação. Para isso, temos que dar a palavra ao aluno, para que, juntos, através da interação, do diálogo e da colaboração possamos construir e dar significados aos textos lidos.

Observamos também que os alunos liam por prazer, liam em busca de parâmetros para o conto que iriam escrever, o que está de acordo com o que diz Geraldi (1997) quando afirma que o aluno pode ler um texto simplesmente pelo prazer, sem querer escrutiná-lo, ou pode-se ir ao texto em busca de respostas a perguntas que ele tenha, ou em busca de modelos para escrever outros textos. Conforme pode ser observado nas anotações do diário de campo:

Nessa aula colocamos sobre a mesa diversos contos para que os alunos pudessem escolher e realizar a leitura, e posteriormente, organizar a apresentação. Leram nessa aula mais de um conto em busca de um texto ideal para apresentação. Durante a leitura desses contos os alunos sempre compartilhavam com os colegas suas leituras e com as professoras, as quais sempre eram chamadas pelo grupo para esclarecer dúvidas no que se refere a linguagem, a estrutura do texto, quando não entendiam uma palavra, ou quando

tinha dificuldade de entender o conto, todos estavam envolvidos na atividade e colaborando uns com os outros, trocando informações, ideias sobre o conto lido, que estão lendo e de como vão realizar a apresentação.  
(Diário de campo – 8/10/2013).

Isso também pode ser confirmado no relatório produzido pelos alunos sobre a atividade de leitura dos contos para serem apresentados:

Lemos vários contos, quem escolheu este texto que vamos apresentar foi a Ingredi e a Jhenifer, o restante do grupo concordou, resolvemos interpretar e cada um ficar com respectivo personagem, foi a melhor maneira para todos. Com certeza superamos um pouco nossa timidez. Todos se esforçaram e aprendemos o significado de plebiscito, e passamos para o tema. Adoramos trabalhar junto.  
(Relatório dos alunos – 22/10/2013).

Como sabemos, o trabalho educativo é dinâmico e complexo e é também por isso que a atividade mediadora do professor é muito importante, conforme defendem Freire (1987) e Vigotski (2007). Nos fragmentos acima fica evidente que procuramos criar meios para as práticas de leitura, para que elas ocorressem naturalmente e tivessem um significado ou um objetivo para o aluno. Nesses dados, também fica evidente a colaboração, a troca de informações, de experiências entre alunos e professor, entre alunos e alunos, entre alunos e materiais pedagógicos.

Diante desse contexto, observamos o quanto as interações colaborativas entre os alunos são importantes para o compartilhamento de vivências e, conseqüentemente, para a aquisição de novas aprendizagens.

Durante o projeto fomos criando estratégias de leitura que motivassem mais e mais a leitura dos alunos. Realizamos várias formas de leitura: silenciosa/autônoma; partilhada/colaborativa e leitura em voz alta. Como exemplo dessas estratégias, podemos citar a aula dia 23/9/2013, na qual foi feita a leitura e discussão do conto “Nhola dos Anjos e a Cheia de Corumbá”, do escritor goiano Bernardo Élis.

Antes de realizarmos a leitura, mostramos um vídeo do conto, feito com teatro de fantoches, o qual teve o objetivo de chamar a atenção dos alunos, de despertar a curiosidade deles para a leitura do texto escrito/impresso. Depois, sugerimos que eles realizassem uma leitura silenciosa. A seguir, pedimos que lessem o texto “publicamente”, em voz alta, momento em que um aluno representou o narrador e outros três representaram as personagens, a avó, a Nhola dos Anjos, o Quelemente e o menino.

Depois, realizamos uma leitura partilhada. Nesse momento, cada um lia um trecho e juntos íamos discutindo a linguagem do autor, as escolhas linguísticas e outros elementos da língua, a organização do texto, bem como a temática abordada pelo autor.

Constata-se, nesse contexto, que é importante para nós, professores, criar situações reais de leitura para os alunos, pois dessa forma conseguimos envolver todos eles nesse processo, mesmo aqueles que não têm costume de participar.

Claro, temos que agir como aponta Freire (1996), ou seja, devemos ter ciência de que é possível, numa perspectiva dialógica de educação, manter o rigor científico do ensino, já que isso não implica a ausência de diálogo entre o professor e o aluno. A observação dessa afirmação pode ser detectada a partir das anotações do diário de campo:

Nessa aula, os alunos se envolveram bastante, até aqueles alunos considerados indisciplinados que nunca participaram, falaram da linguagem, do enredo e fizeram alguns questionamentos quanto ao final e que gostaram do vídeo porque ajudou na compreensão do texto e que ficaram curiosos para ler o conto. Nessa aula, retomamos as características textuais (e teóricas) do conto, as quais foram registradas/sistematizadas no quadro com a participação coletiva dos alunos.

A professora lê neste momento (um texto informativo sobre as características do conto, o qual também foi distribuído aos alunos).

**Professora:** O conto é uma narrativa ficcional. Sua configuração material é pouco extensa...

**Professora:** Vocês poderiam me dizer se reconhecem no conto lido algumas dessas características?

**Aluno 1:** Sim, quase todas, é uma narrativa curta...

**Aluno 2:** número reduzido de personagens, poucas ações...  
(Diário de campo – 23/9/2013).

Os fragmentos acima deixam evidente que a aprendizagem deve ocorrer permeada por reflexões que se efetivam por meio de enunciados, uma vez que é através das interações que mudamos ou fortalecemos nossos conhecimentos. Assim, consideramos a sistematização fundamental no processo ensino/aprendizagem. Dessa forma, em muitas das nossas interações e mediações junto aos alunos não deixamos de informar e sistematizar conhecimentos que considerávamos importante que fossem apropriados para que eles pudessem realizar leituras e conseqüentemente escrever com qualidade.

Além das práticas de leitura em sala, nossos alunos também realizaram leitura extraclasse, pois organizaram uma coletânea de contos de escritores clássicos, ou seja, fizeram uma lista de quais autores e contos deveriam ler e sistematizaram uma coletânea com a ordem dos autores e contos a serem lidos por todos os alunos do segundo ano A do Ensino Médio. Para fazer a seleção, eles recorreram a vários contos com o objetivo de escolher textos para montagem da coletânea.

Assim sendo, fica evidente que trabalhos realizados por meio de Pedagogia de Projetos promovem a autonomia dos alunos e o professor medeia esse processo orientando, acompanhando. Nuances dessa autonomia podem ser verificadas nas anotações do diário de campo:

Nessa aula, muitos alunos nos procuraram para conversar sobre a organização da coletânea, pediram pra que fôssemos à biblioteca conversar com a bibliotecária e explicar porque eles estavam indo tanto na biblioteca e para emprestar os livros e também pediu que nós tirássemos bastante cópias de contos. Estavam animados e trabalhando em grupo. Nessa aula, assim como em todos os encontros, os alunos sempre mostravam um conto novo que tinham lido.

(Diário de campo – 14/10/2014).

Observamos, nesse período, uma grande procura por livros de contos na biblioteca e também nos *sites* de busca, quando utilizaram o laboratório de informática da escola. Então, fica evidente que quando se criam estratégias, se motiva, se acompanha, se medeia o trabalho com a leitura, os alunos leem sim. Essa mudança de comportamento também é evidente na fala da aluna:

Para organizar a coletânea tivemos que ler vários contos, lemos Machado de Assis, Cora Coralina, Clarice Lispector e outros. É interessante quanto mais líamos queríamos ler. Gostamos de organizar essa coletânea. Além disso, ajuda no conto que estamos produzindo, dá idéia sabe.

(Resposta da aluna X ao 2º questionário).

Ler os contos para apresentar e para montar a coletânea foi bom porque nos ajudou na hora de escrever, não só no modelo, mas de ter o que falar, dizer, entende. Se eu fosse escrever um conto sem ler outros contos não daria conta, ou se fizesse ficaria muito ruim.

(Resposta da aluna Z ao 2º questionário).

Esses fragmentos demonstram que a dificuldade dos alunos não está na leitura em si, mas na ausência de significação da mesma. Conforme aponta Geraldini (1997), o aluno só lê se a leitura tiver algum significado para ele. Portanto, cabe à escola criar condições de práticas de leitura, pois essas práticas influenciam no desempenho da produção de texto, uma vez que a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita.

Como dissemos, procuramos trabalhar com vários conhecimentos e habilidades no projeto. Assim, criamos várias oportunidades de práticas de oralidade. Nosso trabalho com a oralidade se pautou em registros mais formais da língua, bem como no atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”. Tudo isso porque sabemos que, em uma situação comunicativa, há normas, por exemplo, para determinar quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode interromper, bem como tantas outras restrições, as quais estão intimamente ligadas aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa. Exemplo disso é que o ouvinte de uma palestra não se comporta da mesma forma que o ouvinte de uma conversa entre parceiros.

Dessa forma, percebemos que oralidade e escuta estão interligadas, já que não há interação sem ouvinte. Assim, nós, professores, nas atividades de sala de aula, temos que procurar desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar com atenção o que ele tem a dizer, bem como produzir textos orais de acordo com o contexto, exigidos por determinada situação de uso da língua. E, por termos consciência disso, é que durante o projeto trabalhamos a oralidade e a escuta tendo como foco as situações formais de uso da língua, ou seja, a fala formal, mas sem menosprezar as outras variedades da fala.

Os gêneros do discurso oral que procuramos trabalhar no decorrer do projeto foram o debate, a discussão, a exposição de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a defesa de argumentos e a dramatização de contos. A seguir, há o registro de como foi trabalhada a prática oral em sala de aula:

Nessa aula, trabalhamos com o conto A Cartomante, do escritor Lima Barreto, antes de começar a produção escrita. A professora colaboradora mediou a aula fazendo algumas perguntas sobre o conto lido, tendo como objetivo trabalhar o debate a partir da temática do texto que é a desmistificação do poder das cartas, a farsa que é praticada pela cartomante.

**Professora:** o que vocês pensam sobre a temática do texto lido?

**Professora:** Acreditam no poder das cartas?

**Aluno 1:** Eu não acredito, e o autor deixa isso claro no texto, e isso

é visível, ou seja, fica claro no final do conto. Deixa eu ler aqui “Entrou, esperou um pouco, com o coração a lhe saltar do peito. O consulente saiu e ele foi afinal à presença da pitonisa. Era sua mulher”. É uma farsa as pessoas agem de má fé e pegam o dinheiro das pessoas...

**Aluno 2:** Também acho que uma forma de ganhar dinheiro fácil, aproveitando do desespero das pessoas, vemos no conto que a personagem (marido) está desesperado diante dos problemas financeiros...

(Diário de campo do dia 23/9/2013, prática da oralidade).

Os fragmentos transcritos do diário de campo representam um momento de prática de oralidade. A partir da leitura dos fragmentos fica evidente que é possível trabalhar textos orais na sala. E isso é importante porque além de darmos a palavra para os nossos alunos, como propõe Paulo Freire (1987), trabalhamos a língua, a oralidade em situação mais formal.

Percebemos que o trabalho de mediação do professor para trabalhar a oralidade de forma que prepare o aluno para usar a linguagem de acordo com seu contexto é muito importante. Nos dados anteriores fica evidente que as professoras criaram estratégias para que o aluno se envolvesse, participasse do debate, pois, para produzir textos, sejam orais ou escritos, o aluno tem de ter o que dizer. E, no exemplo citado, os alunos tinham lido um conto tratando do tema em discussão. Além disso, a professora os instiga por meio de alguns questionamentos para que o debate flua, assim como ocorre em situações da “vida real”.

Os dados apresentados demonstram que, para a organização de qualquer atividade que envolva a oralidade, são necessários organização, respeito ao outro que fala e também que saber ouvir é fundamental. Assim sendo, cabe ao professor intervir e direcionar para que o objetivo planejado seja atingido. Isso está ilustrado nos fragmentos acima. Por isso, o professor não pode perder de vista o que foi proposto, garantindo, assim, a aprendizagem do aluno.

Os gêneros do discurso oral, como o debate, a crítica e outros são fundamentais em todo o processo de ensino e aprendizagem, visto que ajudam a sistematizar os pensamentos ao serem verbalizados ou registrados.

A prática desses gêneros demonstrou-nos que as atividades verbais desempenham um papel primordial para ajudar os educadores a retomar as ideias dos contos lidos.

Tivemos também a preocupação de trabalhar os gêneros discursivos orais porque, durante a conversa semiestruturada, na ocasião da exposição do projeto, percebemos que, embora os alunos estivessem cursando o Ensino Médio, eles

ainda tinham dificuldade em se expressar oralmente e acreditamos que o professor tem fundamental importância para ajudar os alunos a desenvolver a linguagem verbal, que todos nós possuímos, mas que, muitas vezes, é silenciada na escola. Observe uma das intervenções da professora durante a apresentação do conto O Primeiro Beijo, da escritora Clarice Lispector:

**Professora:** Pessoal, hoje é a apresentação do primeiro grupo, portanto vamos participar, ouvindo, prestando atenção...

**Aluno 1:** Professora é para fazer como a senhora orientou, durante a organização da apresentação?

**Professora:** Sim, fazendo uma pequena introdução do que será apresentado...

**Aluno 2:** tipo, qual será o conto apresentado, o autor, porque escolhemos esse conto...

(Falas dos alunos em situação de práticas de oralidade – diário de campo, dia 15/10/2013).

Os dados apresentados demonstram que os alunos estavam retomando as orientações dadas pelas professoras aos grupos durante a organização dos contos para apresentação. Os alunos estavam reorganizando suas falas no momento em que iam começar a apresentação, recorrem à professora, mas demonstram saber que seu contexto de fala não pode ser informal, já que o contexto exige uma fala mais elaborada, mais formal.

Portanto, fica evidente que a intervenção das professoras durante o processo de preparação bem como no momento da apresentação é necessária para que os objetivos sejam atingidos.

### **Considerações finais**

Estamos ainda em fase de seleção de dados para análise. Assim, apresentamos, neste texto, as primeiras impressões sobre o projeto intitulado *Projeto Minha Autoria*, desenvolvido em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da região Oeste de Goiânia. Objetivamos, ao final da dissertação, descrever e analisar a proposta de ensino Pedagogia de Projetos aplicada ao estudo do gênero discursivo conto. Contudo, o pouco que apresentamos nos permite formular algumas reflexões à guisa de conclusão.

Primeiro, o estudo da língua materna deve ser contextualizado, ou seja, feito por meio do texto e de tudo o que ele representa ou desencadeia, mas o que

vemos ainda é que o processo de ensino/aprendizagem dessa disciplina se dá pela fragmentação e descontextualização da língua/linguagem. E o mais triste é que essa forma de conduzir o processo de ensino/aprendizagem ainda continua a se repetir na maioria de nossas escolas. Como nossos alunos mostraram, as práticas, no que se refere ao estudo/ensino da língua, eram inadequadas e irrelevantes, não condiziam com as mais recentes concepções de língua, muito menos com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino.

No entanto, sabemos que as dificuldades enfrentadas pelos professores em transformar o estudo/ensino da língua portuguesa a partir da leitura e produção de textos em conteúdo contextualizado na escola não é algo fácil. É importante lembrar que, embora as instituições formais sinalizem/garantam o estudo da língua materna por meio do texto, essas instituições ainda deixam a desejar. Isso ocorre porque elas não explicitam de forma clara os conteúdos a serem trabalhados nem a maneira de se assegurar o estudo/ensino da língua portuguesa por meio da leitura e da produção textual.

Assim, visando compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola, organizados por meio de projetos, traçamos uma trajetória de trabalho dentro de uma perspectiva dialógica em que as interações, colaborações e mediações realizadas entre professoras e aluno, aluno e aluno, por meio de atividades coletivas, em duplas, em grupo e individuais, demonstram ser excelentes estratégias de ensino da língua materna.

Observamos que o texto mais trabalhado em sala de aula, e de forma maçante, era o artigo de opinião, pois os alunos estavam sendo preparados para o ENEM. Além do artigo de opinião, alguns outros gêneros eram trabalhados, como, por exemplo, o poema. Mas o estudo desses gêneros era realizado superficialmente, sem sentido algum para o aluno. Indagados durante conversa semiestruturada no decorrer da apresentação do projeto, o único gênero que os alunos lembravam que existia era o artigo de opinião. Mas só sabiam o nome (artigo de opinião), por causa do Simulado, o qual ocorria todo bimestre e cobrava esse gênero textual na parte de produção de texto. Alguns gêneros eram “trabalhados” só para cumprir as orientações da Secretaria de Educação, que recomendava para cada bimestre de dois a quatro gêneros a serem trabalhados.

Quanto à produção de textos orais, estes eram quase que inexistentes, já que as aulas de língua portuguesa se restringiam, segundo os alunos, a cópias de conceitos gramaticais e a alguns aspectos dos gêneros artigo de opinião e poema e a conceitos literários. Isso, para alguns professores, é uma estratégia para manter a disciplina e/ou o silêncio em sala de aula, pois, copiando, não sobra tempo para

conversas paralelas. Em setembro de 2013, modificamos o ritmo das aulas da segunda série A do Ensino Médio, matutino, com a proposta do projeto *Minha Autoria*.

Com o projeto, as escritas, as reescritas e a revisão dos alunos nos indicaram que as preocupações destes inicialmente centravam-se mais em aspectos relacionados à escrita “correta”, ortografia, acentuação, entre outros, do que em elementos relacionados à produção textual. No entanto, durante a realização do projeto *Minha Autoria*, fomos percebendo com clareza mudanças importantes sobre os conhecimentos que os alunos foram elaborando e reelaborando sobre produção textual e o gênero conto. Percebíamos isso à medida que eles começaram a demonstrar o que aprendiam por meio dos discursos orais e escritos.

Diante disso, as situações vivenciadas por nós, professoras e alunos participantes desse estudo, revelaram que as aprendizagens sobre língua portuguesa, no que se refere aos campos mencionados, pautadas no diálogo, fortaleceram os argumentos e contra-argumentos dos alunos, ajudando-os a elaborar e a construir melhor seus pensamentos bem como as estruturas linguísticas.

O trabalho com a proposta de ensino Pedagogia de Projetos fortaleceu tanto o nosso trabalho como o dos alunos, pois nós todos tomamos consciência dos caminhos que iríamos trilhar, vislumbrando seu início e término.

Os dados nos mostram que, além das mediações ocorridas entre os parceiros: professoras e alunos, alunos e alunos, os instrumentos e materiais de apoio selecionados pelas professoras (livros, dicionários, vídeo, contos e outros) também foram mediadores dos conhecimentos dos alunos. Assim, podemos dizer que as escolhas que nós, professores, fazemos implicam também as aprendizagens dos alunos.

## Abstract

This article discusses the (re)meaning of the learning process teaching in public schools in the light of the proposal of Education Project. Introducing the first time, the historic process of how the surge of Education Project and a second time their contributions to the reality of education within the public school of Goiânia – Goiás, in a report summarizing experience in the classroom. Are the guidance to study concepts such as Education Project, dialogism, banking education, problem-based education, language,

speaking/listening, reading, writing, linguistic analysis, gender discourse, which were highlighted in a dialogical approach, based on studies Freire, Bakhtin and Vigotski. The methodology used was the collaborative action research. The analysis shows that students take over the guidance given by teachers to groups during the tasks and are therefore dependent on the effective teaching mediation. Also, it is clear that the intervention of the teachers during the preparation process as well as at the time of verbal production – in its various forms – is necessary so that the objectives are met.

Keywords: Education project. Proposed interdisciplinary. Significant learning.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004. Original publicado em 1929.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CRESWELL, John W. Procedimentos qualitativos. In: CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 21. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007. p. 184-210.

DUARTE, A. L. A. A Escola Nova. **AMAE Educando**, n. 32, 1971.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, Josette. A pedagogia por projetos como alavanca para as aprendizagens. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio de pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, Irene. **Inacabamento como modelo artístico de mundo**. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3372/2242>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP; Mercado de Letras, 1994.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio de pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PENTEADO, Heloísa Dupas. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ação**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 21-31.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala**: praticando os PCNs. SP: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Submetido em: 27 de abril de 2015.

Aceito para publicação em: 02 de outubro de 2015.

# Representações da ação profissional docente: (des)construções via processos de interação linguageiros na trajetória da formação

Vanessa Bianchi Gatto\*

Marcia Cristina Corrêa\*\*

## Resumo

Neste artigo, expomos alguns resultados de nosso estudo centrado em diagnosticar as representações sobre o trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura ao longo de sua formação. A pesquisa esteve teórica e metodologicamente fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2012) e de Bronckart e Machado (2004), cuja tese básica é a de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um ambiente constituído e organizado por diferentes pré-constructos, os quais são por eles apropriados e transformados através de processos de mediação, especialmente os languageiros. Nesse sentido, tomamos como objeto de análise os textos que configuram o discurso desse aluno e materializam suas representações, as quais são por ele construídas e desconstruídas a partir das relações estabelecidas nas experiências concretas de sua formação, especialmente por meio do diálogo com outras vozes. Na medida em que os resultados da análise dos seus textos apontam para o protagonismo enunciativo em meio a um conflito dialógico, confirmamos a tese do ISD tanto sobre o papel ativo do sujeito quanto sobre a importância dos processos de textualização na transformação de representações socialmente construídas, o que nos leva a apostar no potencial que esses textos podem ter no sentido de possibilitarem a construção endógena (cf. RICHTER, 2008) de um perfil identitário ao profissional docente.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. Representações. Trabalho docente. Profissionalização.

## Introdução

As considerações aqui apresentadas são fruto de um estudo<sup>1</sup> que visou ao diagnóstico das representações sobre o trabalho docente (des)construídas por um

---

\* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

\*\* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

1 GATTO, V. B. Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura. 2015. 215 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

aluno de licenciatura ao longo de sua formação. Na medida em que considerou possível a apreensão de aspectos de uma ação profissional (a docente) por via de construtos linguageiros (representações) que são processo e produto das interações estabelecidas sócio-historicamente por esse sujeito (antes e durante o seu processo de formação profissional), o estudo esteve fundamentado em uma abordagem bastante específica do desenvolvimento humano, qual seja aquela interacionista, do modo como a caracterizaremos em seguida.

Nossa preocupação com a ação profissional docente advém do quadro desfavorável que a envolve, especialmente na conjuntura brasileira, em que, por razões históricas, a docência passou a ser vista não exatamente como um trabalho, mas como uma mera função, exercício de uma vocação, tal como o sacerdócio. Essa analogia, ao passo que entende a aptidão à docência como um “dom”, parece ignorar os exaustivos anos de formação científica, didático-pedagógica, por que passam os licenciados, e ainda leva a pensar que, como dom divino gratuitamente recebido, essa aptidão deva ser posta a serviço como um ato de amor, entrega e sacrifício, sem esperar recompensas (especialmente materiais).

Se essa concepção fez certo sentido em alguns momentos da história – como na época em que o ensino era função relegada aos sacerdotes (ou a outros letrados, como os advogados), que iam à casa de seus prestigiados pupilos para levar seus conhecimentos –, hoje, ao ser transposta pelo senso comum a um contexto educacional de complexidade bem diversa, gera paradoxos que conferem à docência um caráter de semiprofissão, de tarefa não especializada que pode, portanto, ser desempenhada por qualquer pessoa.

Tal depreciação parece ter se consolidado no Brasil especialmente após o processo de democratização do ensino, quando a ampliação quantitativa e qualitativa de alunos nas escolas exigiu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, ocasionando o rebaixamento salarial e a precariedade das condições de trabalho do professor. Ao se pressuporem a desqualificação profissional, a injusta retribuição salarial e a falta de tempo para a preparação das aulas, o professor foi sendo “considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente” (SOARES, 2001, p. 33). A partir daí, vozes externas (de instituições governamentais, da mídia, de livros didáticos, de “especialistas em educação”, de “amigos da escola”) passaram a intervir cada vez com mais força sobre essa profissão, que, não gozando da autarquia de uma profissão emancipada e regulamentada (cf. RICHTER, 2008), não teve e ainda não tem predisposição para abafá-las.

Diante desse contexto profissional adverso, que torna a carreira docente cada vez menos atrativa, tivemos o interesse de investigar: O que leva alguns jovens a ainda ingressarem em um curso de licenciatura? Que concepção eles, futuros professores, têm sobre o trabalho que vão exercer? Essa concepção se mantém ao longo dos quatro anos de graduação ou é desconstruída e reconstruída de alguma forma?

Ao buscarmos responder a essas questões, esperávamos apreender aspectos característicos não só do trabalho docente em si, mas também do processo de formação por que passam os futuros professores, o que só nos parecia possível por meio da análise de representações materializadas na/pela linguagem. O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, doravante), nesse sentido, tal como proposto por Bronckart (2012) e por Bronckart e Machado (2004), apresentou-se-nos como um suporte teórico e metodológico útil e coerente para dar conta de nossas ambições. Em consonância com uma concepção de linguagem baseada na perspectiva interacionista, o ISD concebe as condutas verbais como verdadeiras formas de ação, já que foi principalmente a partir do surgimento e do desenvolvimento da linguagem que o ser humano pôde, ao longo de sua filogenia (e que pode, no decorrer de sua ontogenia), interagir e, assim, “agir” no meio social. Os processos de textualização, mediadores dessas interações, passam a ser, portanto, a porta de acesso às condutas humanas socializadas historicamente.

Em outras palavras, o Interacionismo Sociodiscursivo defende que a apreensão das atividades humanas se faz observando não meramente as ações dos homens, mas, especialmente, o que eles dizem sobre suas ações. E os textos que eles produzem nessa atividade social (assim como as ações que nela desempenham), ao mesmo tempo em que desvelam as representações que têm acerca dessa atividade, podem contribuir para consolidar ou então transformar não só as representações, mas as próprias condutas. (cf. BRONCKART, 2004 *apud* MACHADO *et al.*, 2009).

Aderindo a essa perspectiva, o ISD tem se preocupado, nos últimos anos, em analisar o papel central da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho e, mais recentemente, sobretudo no Brasil, em situações de trabalho docente. Nesse último caso, investigam-se as representações do trabalho do professor presentes nos diferentes “textos pertinentes às atividades educacionais”. Dependendo do texto que se tome por objeto, estar-se-á imerso em um destes três campos de análise do trabalho: o “trabalho prescrito”, quando se analisam

documentos prescritivos especificadores das tarefas a serem desempenhadas; o “trabalho real”, quando se tomam por objeto os textos produzidos pelos próprios professores em situação de trabalho; ou o “trabalho avaliado/interpretado”, quando se examinam textos produzidos pelo professor ou por um pesquisador antes e/ou depois da realização da tarefa docente. Inserido neste último campo de pesquisas, nosso estudo quis analisar como o trabalho docente é interpretado por um aluno de licenciatura ao longo de sua formação, isto é, antes do efetivo exercício profissional e, em alguns casos, depois de experiências de docência em situação de estágio.

O que trazemos neste artigo são alguns resultados desse nosso empreendimento, os quais permitem observar a interferência das experiências concretas vividas por esse sujeito e das suas interações com o outro, mediadas pela linguagem, na construção e no desenvolvimento de suas representações sobre o trabalho do professor. Em um primeiro momento, caracterizaremos a perspectiva sociointeracionista teórica e metodológica através da qual o ISD busca explicar o referido processo; em um segundo momento, apresentaremos a metodologia de coleta e de análise de dados utilizada em nosso estudo, para, em seguida, apresentarmos alguns resultados que nos parecem oportunos ao contexto desta publicação; em um terceiro momento, apresentaremos alguns reflexos da não regulamentação da profissão docente sobre esses resultados, especialmente no que tange à exogenia discursiva (cf. RICHTER, 2008); e, nas considerações finais, destacaremos a importância de um interacionismo que, distanciado de uma visão determinística do social sobre o individual, valorize, sobretudo, o papel ativo do sujeito na mudança de concepções cristalizadas pela cultura, de modo a encorajar o protagonismo do professor na reconstrução do perfil identitário do profissional docente.

### **A perspectiva interacionista do ISD**

O caráter interacionista do ISD manifesta-se desde sua própria base epistemológica, que busca integrar ciências humanas e sociais, já que é uma teoria, ao mesmo tempo, linguística, psicológica e sociológica. É sociológica na medida em que compreende que foi ao longo de um processo histórico de “socialização” que o homem conseguiu elaborar suas formas de agir no mundo; é linguística porque entende que essa socialização foi possível graças especialmente ao

surgimento e ao desenvolvimento dos “signos”; e é psicológica porque defende o papel fundamental das práticas de linguagem no “desenvolvimento humano”, ou seja, seu papel na transformação de organismos humanos em “pessoas” (cf. BRONCKART, 2012, p. 22), com capacidade de conhecer e de agir e com consciência de sua identidade.

Nesse sentido, o ISD nega tanto as correntes behavioristas – que analisavam as condutas humanas com base em questões fisiológicas e condições ambientais, desprezando efeitos mentais – quanto as cognitivistas – que analisavam tais condutas com base exclusivamente nas propriedades neurológicas. Bronckart<sup>2</sup> (p. 30), acreditando que a psicologia só atingiria seus reais objetivos quando saísse de si mesma, idealizou o ISD como um projeto que pudesse considerar, na análise das condutas humanas, as dimensões sociais e também discursivas que lhes são constitutivas.

Tendo isso em vista, aderiu a uma psicologia interacionista-social, a qual permite abordar o estudo da linguagem em seu aspecto discursivo e/ou textual, já que parte do princípio de que são os textos/discursos que materializam as condutas humanas, sendo eles, portanto, as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem. O interacionismo social, herdeiro que é da filosofia marxista, defende a historicidade do ser humano e interessa-se pelas condições em que se desenvolvem as formas de organização social, sob o efeito das formas de interação de caráter semiótico. Assim, no intuito de analisar as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e as formas de interação semiótica, lança olhar sobre os processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais os signos sociais são interiorizados pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas racionais e conscientes.

É para o enfoque do papel da linguagem na formação da consciência que convergem os três eixos epistemológicos que fazem do ISD uma “ciência do humano”. Da psicologia Bronckart tomou essencialmente as ideias de Vigotski (1998; 2000), assumindo plenamente a tese do papel decisivo da internalização dos signos de uma língua na constituição do pensamento consciente. Inserido desde sempre em um ambiente onde as relações interpessoais são mediadas pela linguagem, o ser humano vai aos poucos reconstruindo internamente as operações inicialmente externas: à medida que o ambiente social atribui significados às ações da criança, ela vai se apropriando dessas construções sociais e utilizando-se delas

---

<sup>2</sup> *Ibid.*

para perceber e organizar a realidade à sua volta. A linguagem egocêntrica da criança (em que ela fala em voz alta consigo mesma) representa para Vigotski o estágio de transição das funções interpéssicas (linguagem exterior, com a função social de comunicar e interagir) para as funções intrapéssicas (linguagem interior, com a função individual de organizar o pensamento e controlar as próprias ações).

Assim, em oposição tanto ao behaviorismo quanto ao cognitivismo, Vigotski defende que o pensamento autorreflexivo não é resultado das propriedades do próprio corpo, mas “da vida objetiva, em seus aspectos de práxis, de ação e de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 36). Aliando o materialismo de Marx ao viés dialético de Hegel, o autor buscou distanciar-se de uma proposta determinista, de continuidade do “mesmo”; para tanto, propôs um esquema de desenvolvimento ancorado em uma dialética da continuidade e da mudança, a fim de destacar que as funções psicológicas superiores do ser humano não são apenas reflexo das interações com o meio social, mas instrumento para uma contínua transformação do meio e de si mesmo<sup>3</sup> (2008, p. 62).

O que Bronckart não encontrou na psicologia vigotskiana foi a definição de uma unidade de análise capaz de dar conta da natureza do fenômeno acima descrito e de deixar clara a relação entre comunicação, ação e linguagem. Vigotski hesitava entre vários conceitos, como “significado” ou “significação”, que poderiam constituir uma unidade entre pensamento e linguagem, mas, para Bronckart, isso ainda não permitia a análise efetiva dos processos por meio dos quais a apropriação dos signos se opera. O autor considerava necessário, primeiramente, delimitar o que é da ordem do social e o que é da ordem do psicológico, definindo, de forma independente, uma unidade sociológica e uma unidade psicológica; depois, sim, definir uma unidade integradora que atribuísse à linguagem um estatuto relacionado tanto à esfera social quanto à esfera psicológica (cf. BRONCKART, 2012, p. 29). Para tanto, precisou aliar à teoria psicológica de Vigotski teorias sociológicas e linguísticas.

Apesar de retomar do sucessor de Vigotski, Leontiev, a diferenciação entre ação e atividade, foi pelo viés da sociologia, especialmente a habermasiana, que Bronckart conseguiu uma clarificação da linguagem como “agir”. Definiu como unidade sociológica a “atividade coletiva” (praticada no contexto de uma formação social) e como unidade psicológica a “ação significante” (desenvolvida especificamente por uma pessoa). O caráter “significante” das ações advém da

---

<sup>3</sup> *Id.*

compreensão, assumida também por Habermas, de que a cooperação dos indivíduos em uma atividade é mediada por operações sócias. Desde a apropriação do primeiro signo<sup>4</sup> para a realização de atividades complexas, há a mobilização de representações conscientes e ativas que os agentes particulares construíram na sua relação direta com o mundo e transformaram em representações partilhadas. Para o sociólogo, isso vale não só para o “agir comunicativo”, mas para o “agir praxiológico”: “qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações<sup>5</sup> coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de mundos (‘formais’ ou ‘representados’) – mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo” (BRONCKART, 2008, p. 21) –, cada um dos quais engloba um conjunto de conhecimentos que norteiam as ações dos agentes.

Se, ao fornecer uma abordagem pertinente dos fatos sociais em sua relação com os fatos psicológicos, definindo unidades independentes, a sociologia habermasiana contribuiu para solucionar a primeira lacuna deixada por Vigotski, ela foi, para Bronckart<sup>6</sup> (p. 25), insuficiente no plano linguístico. Faltava ainda definir uma unidade integradora que atribuísse à linguagem um estatuto relacionado tanto à esfera social quanto à esfera psicológica. Por isso, o autor completa e amplia a abordagem sociológica de Habermas, realçando os fenômenos propriamente linguísticos ali implicados. Nesse sentido, ao lado da unidade sociológica e da unidade psicológica, Bronckart (2012, p. 48) institui como unidade linguística de análise o “texto empírico”, termo através do qual busca contemplar o duplo caráter (social e individual) de todo texto. Para o autor, quando um agente produz um texto, ele não só mobiliza conhecimentos sobre o gênero de texto que é o modelo social adaptado para aquela situação comunicativa, mas apresenta seus traços de produtor particular de acordo com a representação particular que tem daquela situação de comunicação, o que faz com que o texto seja um “objeto sempre único”<sup>7</sup> (p. 76).

Assim, vemos que, para o ISD, as produções de linguagem devem ser consideradas em sua relação com a atividade humana em geral. Isso leva a delimitar, na unidade sociológica que é a atividade coletiva, ações de linguagem que se manifestam materialmente em textos e congregam as representações de

---

4 E aqui o signo é encarado exatamente como previsto por Saussure, em sua natureza social, convencional e, portanto, arbitrária.

5 Tanto Habermas quanto Bronckart tomam o conceito de “representação” da teoria geral dos fatos sociais, elaborada por Durkheim.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

um agente sobre determinado contexto de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos. Nas palavras de Bronckart, “[...] é na prática dos signos organizados em textos que se constroem e se transformam os mundos representados” (2008, p. 27).

Foi na filosofia da linguagem de Volochínov (1981) que Bronckart encontrou um modelo de análise textual coerente com a concepção sociointeracionista de linguagem. Entendendo que os signos são produto dos discursos produzidos em interações sociais, Volochínov (cf. BRONCKART, 2008, p. 76) desenvolve uma abordagem descendente dos fatos linguageiros, que começa pela análise das condições e dos processos de interação social, passa pela observação das formas de enunciação presentes nos textos que semiotizam as interações e, por fim, volta-se para a organização dos signos no interior desses textos. Esse modelo reflete o caminho descendente que vai da interação social até a formação do pensamento consciente: este só surge depois da internalização dos signos, a qual só é possível pela interação social.

### **A relação linguagem/trabalho e o ensino como trabalho**

Como se pode depreender da base teórica do ISD, a linguagem assume um papel central, na medida em que “é ela que organiza, comenta e regula as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais” (MACHADO, 2009, p. 48). Sendo o texto (oral ou escrito) o instrumento no qual e pelo qual se materializam as representações, interpretações e avaliações dos sujeitos sobre as atividades e ações, as pesquisas do ISD dão especial atenção à sua análise e interpretação, voltando-se, atualmente, para analisar as relações entre o domínio da linguagem e o domínio do agir humano.

O trabalho é um modo de agir dos mais antigos da espécie humana, já que, conforme Bronckart (2006, p. 209), “[...] decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo”. Após realizar um percurso histórico pelas diferentes concepções pelas quais o trabalho foi compreendido, Machado (2007) situa no século XX os primeiros estudos sobre o trabalho, os quais, ligados ao taylorismo e ao fordismo, visavam à adaptação do trabalhador ao trabalho com vistas à maior produtividade. Após a Segunda Guerra, porém, segundo a autora, a ergonomia de linha francesa passa a questionar esse modelo,

propondo uma análise preocupada, ao contrário, com a adaptação do trabalho ao trabalhador, este último compreendido em seus aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais.

Havendo uma gradativa substituição do trabalho material e físico pelo trabalho imaterial, que exigiu dos trabalhadores, dentre outras competências, uma maior habilidade de comunicação, as ciências do trabalho passaram a buscar a ajuda de linguistas para pensar as questões de linguagem, o que levou os próprios linguistas a se interessarem pelo estudo da linguagem em situação de trabalho. Como até a década de 90 essas pesquisas estivessem mais voltadas aos trabalhos produtores de bens materiais, a professora-pesquisadora brasileira Anna Rachel Machado alia-se ao professor-pesquisador Jean-Paul Bronckart, da Universidade de Genebra, para juntos conjecturarem acerca de um trabalho de natureza bastante diversa e bem específica: o trabalho docente.

Embora houvesse inúmeras pesquisas desenvolvidas no Brasil, especialmente a partir da década de 90, acerca das atividades educacionais, Machado (2004) acreditava que não encaravam essas atividades como um trabalho. O que se viam eram discursos prescritivos e coercitivos vindos de vozes distantes da sala de aula, trazendo uma avaliação negativa do trabalho até então executado pelos professores, provocando neles sentimentos de impotência e estresse. Para a autora, a conjunção dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD com os aportes das ciências do trabalho poderia constituir um instrumento adequado para dar conta das particularidades e da complexidade da atividade docente como um trabalho, na medida em que observasse, sob uma perspectiva discursiva, como o trabalho docente é representado nos diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na esfera educacional. De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 135), a análise desses textos permitiria “uma nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”.

Em busca dessa compreensão, nosso interesse foi o de analisar textos produzidos pela própria classe docente, no intuito de ouvir justamente aqueles cuja voz é constantemente abafada pelos juízos de sistemas externos. Dentro de um contexto bem específico, que é o do processo de formação de professores, interessamo-nos por observar que representações um aluno de licenciatura, a caminho de tornar-se professor, (des)constrói, ao longo de seus quatro anos de formação, acerca da atividade que vai exercer.

## Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura

Nossa pesquisa vincula-se ao projeto “Representações do Agir Docente”, coordenado pela Profa. Dra. Marcia Cristina Corrêa e filiado à linha de pesquisa “Linguagem e Interação” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto tem como objetivo geral a análise das representações do trabalho docente que estão presentes nos diferentes textos relativos à atividade educacional (documentos oficiais, material didático, discurso de professores em atuação ou em formação, discurso de alunos, textos que circulam na mídia). Uma das ações empreendidas nesse projeto foi o acompanhamento de uma turma de alunos de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas<sup>8</sup> – durante todo o percurso de sua graduação, por meio da realização anual de entrevistas semiestruturadas.

Os alunos participantes, em um número inicial de 28, foram entrevistados em quatro<sup>9</sup> momentos bem pontuais da graduação: primeiro semestre (período dos primeiros contatos com o curso), terceiro semestre (período anterior à disciplina de Didática e ao estágio), quinto semestre (período posterior à disciplina de Didática, mas anterior ao estágio) e oitavo semestre (período posterior aos estágios). A cada ano, as entrevistas abordavam diferentes pautas e tópicos, de acordo não só com o contexto dos participantes em cada etapa da graduação, mas também com as informações obtidas de cada um na entrevista antecedente. Contudo, como o

---

8 A escolha por um curso de Letras e pela habilitação em uma língua específica deveu-se meramente ao fato de ser o nosso contexto mais próximo, já que a pesquisa não previu uma problematização do objeto de ensino em si, mas de questões relativas ao trabalho docente em geral. Entendemos que, anterior à ausência de um perfil identitário quer para o educador linguístico quer para o educador matemático, é a ausência de uma identidade para o profissional docente. O trabalho do professor, seja de que área for, já contém, por si só, características que o diferenciam de todos os outros tipos de trabalho. Assim, sem negar que o que caracteriza o trabalho docente é, dentre outros aspectos, o domínio de conhecimentos e competências relativas ao objeto específico de ensino, consideramos fundamental que, antes mesmo de tentar traçar um perfil profissional para o professor de língua portuguesa, por exemplo, busque-se conferir ao trabalho docente em geral uma identidade verdadeiramente profissional, e não meramente vocacional, como lhe conferem vozes não só externas, mas também internas ao sistema docente (lembrando que toda e qualquer licenciatura fornece ao futuro professor, paralelamente aos conhecimentos relativos ao objeto da habilitação específica, bases científicas comuns referentes aos fundamentos da educação, à psicologia educativa, a teorias de ensino-aprendizagem, a abordagens didáticas etc.).

9 Com o sujeito selecionado, acabamos realizando cinco coletas, pois, temendo que a coleta do oitavo semestre não se concretizasse a tempo da elaboração da dissertação mencionada, fizemos uma entrevista no sétimo semestre de curso, no período de transição do sujeito entre a experiência de um estágio e a experiência do outro. Depois, havendo tempo, acabamos realizando uma coleta também no oitavo semestre, quando o sujeito já havia finalizado inclusive o segundo estágio.

objetivo principal era observar a (des)construção das representações do trabalho docente durante o processo de formação do futuro professor, tópicos relacionados a essa pauta (como “O que é ser professor?”) foram mantidos em todas as coletas.

A partir da primeira coleta, os textos foram categorizados tomando por critério aquilo que os alunos apresentavam como “motivação” da escolha por um curso de licenciatura. Seis categorias foram elencadas: não conseguiu ingressar no curso desejado (32%); tem interesse/gosto pela área de língua ou de literatura (29%); sempre quis ser professor (21%); escolheu por eliminação (7%); teve influência de um professor marcante (7%); teve influência familiar (4%).

Ao fim de quatro anos de entrevistas, tinha-se, em texto oral e transcrito, um banco riquíssimo de dados relativos à trajetória de formação de alunos com diferentes motivações e impressões em relação à docência. Eram esses dados que desejávamos de algum modo explorar em nossa pesquisa de mestrado, a fim de observar que representações se (des)construíam sobre o trabalho docente ao longo do processo formativo. Contudo, com o bônus da possibilidade de uma pesquisa longitudinal, vinha o ônus de termos de selecionar apenas um sujeito para o nosso estudo.

Tendo nos chamado a atenção o fato de apenas 6 (seis!) dos 28 alunos terem optado pela licenciatura pelo desejo de serem professores, resolvemos selecionar um sujeito dessa categoria a qual parece estar em vias de extinção. Dentre os 6 alunos, selecionamos, após um olhar mais atento aos textos de cada um, aquele que chamou a atenção justamente por certa discrepância que apresentava em relação não só aos textos dos outros sujeitos dessa categoria, mas também aos textos de todos os outros participantes da pesquisa. Mesmo sem uma análise aprofundada, sobressaíam-se na leitura das representações textualmente construídas por “S14”<sup>10</sup> convicções e atitudes enunciativas que não foram vistas nos demais textos e que se afastavam inclusive do tipo de textualização de representações do trabalho docente diagnosticado em pesquisas anteriores. Assim, diante da possibilidade de analisar e interpretar, de um lado, um discurso que pudesse ser representativo do quadro geral dos discursos construídos pelos 28 alunos participantes do estudo e representativo até mesmo dos diagnósticos constantes na literatura acerca do assunto e, de outro lado, um discurso que pudesse revelar algo novo, decidimos pela segunda opção, na ânsia especulativa de uma análise minuciosa dos textos

---

<sup>10</sup> Participante de número 14, o qual, constituindo-se sujeito de nossa pesquisa, passou ser designado “S14”, preservando-se o seu anonimato.

por ele produzidos, a fim de encontrar, na materialidade linguística, reflexos de condições específicas da interação realizada com aquele sujeito sócio-histórico específico<sup>11</sup>.

À luz da abordagem descendente de Volochínov (1981), a análise dos textos construídos por “S14” começou pela descrição do contexto de produção de cada um deles, quando pudemos observar as representações do agente-produtor acerca a) do “contexto físico”, em que se definiram o lugar de produção, o momento de produção e os interlocutores e b) do “contexto sociosubjetivo”, em que se definiram o lugar social, o papel social que esse lugar estabeleceu para cada um dos enunciadores e o(s) objetivo(s) da interação. Em seguida, os textos foram analisados nos três níveis propostos por Bronckart e Machado (2009). No primeiro, que é o nível organizacional, foram identificados o plano global do texto, os tipos de discurso e as sequências que os constituem e, ainda, os mecanismos de textualização, como os de coesão e de conexão. No segundo nível, enunciativo, atentamos para as marcas de pessoa, os dêiticos de lugar e de espaço, os índices de inserção de vozes, os modalizadores e outras marcas de subjetividade, como os adjetivos. No terceiro e último nível de análise, que é o nível semântico (do agir), os dados levantados nos níveis anteriores foram interpretados, o que permitiu que chegássemos às representações do trabalho docente (des)construídas pelo sujeito.

Depois de uma descrição detalhada do contexto de produção e de análises exaustivas no primeiro e no segundo níveis, a interpretação dos dados trouxe respostas a todas as questões<sup>12</sup> de pesquisa que nos propomos a responder. Os mecanismos de textualização envolvidos no primeiro nível de análise permitiram chegar (1) aos diferentes actantes, elementos e aspectos do trabalho docente tematizados pelo sujeito entrevistado e ao tipo de agir (pluridimensional) que ele atribui ao professor. Já os mecanismos enunciativos envolvidos no segundo nível

---

11 Importa esclarecer que não tivemos jamais a intenção de estabelecer comparações valorativas entre os alunos participantes, pois entendemos que, como sujeitos, são historicamente singulares, únicos, insubstituíveis e, por isso, incomparáveis. As representações que cada um mobiliza e a forma como cada um as textualiza dependem tão somente da história particular e das interações sociais (via linguagem) que cada um estabeleceu ao longo de seu desenvolvimento.

12 Como são textualmente organizadas as representações do sujeito sobre o trabalho docente? Sob quais tipos de discurso? Que figuras de ação entram em jogo? Quais actantes, elementos ou aspectos do trabalho docente são tematizados? Que tipo de agir é atribuído ao professor? O que é e o que não é valorizado? Quais as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do sujeito sobre aquilo que ele mesmo enuncia acerca dos diferentes aspectos do trabalho do professor? Que vozes aparecem e sobressaem-se? Como elas são gerenciadas na construção das representações? Quem/o que é colocado na posição de verdadeiro autor do trabalho e quem/o que é apresentado como mero elo ou instrumento de uma ação sobre a qual não é efetivamente responsável?

permitiram constatar (2) o papel de “ator” que S14 atribui ao professor e ao papel de meros “agentes” que atribui aos alunos, bem como observar (3) a relação de conflito que se estabelece entre a voz do sujeito e as vozes sociais na definição do “que é ser professor”.

No terceiro nível, as “figuras de ação”, propostas por Bulea (2010) a partir da relação entre os conteúdos temáticos e os tipos de discurso, permitiram interpretar essas três facetas do trabalho docente representado por S14 previstas nos dois níveis anteriores. A primeira faceta desvelou-se pela “ação ocorrência”, a qual, por sua vez, ao constituir um modo de configuração do trabalho docente que apresenta elementos, gestos e atos dos actantes envolvidos, permitiu-nos verificar, no discurso interativo de S14, a representação da “complexidade do trabalho do professor”. A segunda faceta se revelou na figura “ação acontecimento passado”, a qual, compreendendo a narrativa de um agir acidental (experiência sem êxito do segundo estágio) evocado sob o ponto de vista do professor, permitiu visualizarmos, no relato interativo de S14, “o caráter imprevisível e intersubjetivo desse trabalho”, que exige que ambas as partes (professor e alunos) cumpram seu papel contratual a fim de que se obtenham os resultados esperados. Por fim, a terceira faceta revelou-se pela “ação definição”, a qual, ao tematizar o trabalho do professor como objeto de reflexão, permitiu entrevermos, nos discursos teóricos elaborados por S14, “o potencial vocal de um futuro professor” (o sujeito da pesquisa) em meio ao turbilhão de vozes sociais que emitem juízos de toda ordem à profissão docente e que acabam (por sua força em relação a um sistema sem autarquia) cristalizando representações errôneas sobre o trabalho do professor.

Tendo em vista os limites deste artigo, centrar-nos-emos nesta última faceta, já que ela nos parece exemplar no sentido de revelar como essa interação da voz do sujeito com outras vozes interfere na (des)construção de suas representações sobre a docência, ao longo de seu processo de formação profissional. Esse fenômeno dialógico torna-se ostensivo, no texto de S14, especialmente pelos “índices de inserção de vozes”, os quais serão explorados a partir de agora, embora no texto de dissertação de mestrado outros mecanismos enunciativos tenham sido também analisados.

## Vozes em conflito: desconstrução de representações via processos de interação

Embora S14 atribua a si mesmo a responsabilidade pela grande maioria dos enunciados que compõem seus textos, ele explicita, tanto na narração de relatos interativos quanto na exposição de discursos teóricos, vozes tanto de personagens quanto de instâncias sociais.<sup>13</sup> Em ambos os tipos de discurso, são a presença de *verbum dicendi* e a presença de discurso indireto que funcionam como os únicos índices de inserção de vozes presentes nos textos, já que, tratando-se de transcrições de um discurso oral, não temos o uso de sinais gráficos, como aspas<sup>14</sup>, travessões nem outras diferentes formatações. Alguns verbos de ação também podem sinalizar a inserção de uma voz se forem verbos que instrumentalizam o *dictum*, isto é, que indicam ações realizadas por meio de um dizer.

Nas ocorrências de vozes tanto de personagens quanto de instâncias sociais, três aspectos foram predominantes e chamaram de forma especial<sup>15</sup> a nossa atenção nos relatos interativos e discursos teóricos de S14: 1) a forma explícita de apresentação das vozes; 2) a presença marcante da voz do autor empírico em diálogo confrontante com essas outras vozes; e 3) a superposição da voz do autor empírico sobre as vozes alheias.

A intromissão de vozes externas parece ter sido uma constante na trajetória de S14. Desde o momento de sua escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras, tratou-se, além do mais, de vozes contrárias aos desígnios do próprio sujeito. No texto 1, S14 coloca em cena diferentes personagens e grupos sociais (pessoas do convívio social, pais e amigos) cuja voz ele teve de ouvir naquele momento:

Teve **gente** que disse... *ah*:: *Letras... tu pode mais né... tão ruim ser professor... ah...* pelo lado da minha família a/pelo menos os **meus pais** deram apoio né... mas teve **amigos meus** que disseram *ah*:

---

13 Bronckart define dois tipos de vozes além da “voz do autor”: as “vozes de personagens” são aquelas precedentes de seres humanos implicados nos acontecimentos ou ações constitutivos do conteúdo temático de um segmento de texto; já as “vozes sociais” são aquelas precedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo (cf. BRONCKART, 2012, p. 327).

14 As normas de transcrição do NURC, que foram nossa referência, preconizam o uso de aspas apenas para o caso de citações literais ou de leitura de textos durante a gravação.

15 Dizemos “especial” porque temos em vista não só o contexto social mais amplo que envolve esse estudo, mas o contexto do projeto em que se insere nossa pesquisa, do qual fazem parte os textos produzidos pelos outros participantes, com os quais os textos de S14 estabelecem contraste. Talvez para a análise de outros gêneros e de outros textos empíricos os três aspectos mencionados sejam encarados como estratégias linguísticas usuais.

*Letras ((depreciação))... faz algum melhor né... ((risos)) disseram assim (S14, texto 1).<sup>16</sup>*

A voz dos pais aparece como a única voz favorável à escolha profissional feita pelo sujeito. A expressão “deram apoio”, equivalente ao verbo “apoiam”, traduz uma ação realizada por meio de um dizer partidário à voz do filho. Os enunciados sob a responsabilidade enunciativa das pessoas em geral e dos amigos (destacados em *itálico* na citação), porém, desvelam uma representação totalmente desfavorável sobre o curso escolhido por S14: “tão ruim ser professor”. O dizer “tu pode mais”, além de apontar para a representação que as pessoas tinham de S14 como um sujeito competente, sugere que o Curso de Licenciatura em Letras não demandaria tamanha competência. Apesar das manifestações contrárias, contudo, S14 ingressou no Curso, sobrepondo a sua voz (“[...] eu sempre quis ser professor”, texto 1) às vozes sociais.

Ao ingressar no Curso, surgiram outras vozes que poderiam levá-lo a desistir da escolha. No segmento abaixo, os verbos de dizer sinalizam a introdução de uma voz social que está indeterminada (haja vista os verbos em terceira pessoa), mas que, pelo texto e pelo contexto, podemos inferir que seja a voz dos estudantes de Letras que já estavam com sua graduação em andamento quando da chegada de S14:

*A literatura do ensino médio me disseram que não é nem um pouco parecida com o que eu vou aprender aqui né... e o português também não porque... gramática eu tô tendo agora... (e só depois) a linguística:: e::... essa parte de... análise sintática por exemplo eu não vou ver mais... o que me contaram né... mas... mesmo assim eu tô feliz... tô gostando (S14, texto 1).*

A essa voz social que ressalta as quebras de expectativas e os possíveis problemas do processo de formação contrapõe-se a voz do autor empírico (“eu tô feliz... tô gostando”), que expõe um sentimento e uma avaliação opostos ao que se poderia esperar, o que se comprova pelo uso da conjunção adversativa “mas” e da concessiva “mesmo assim”.

Depois, já em sua trajetória dentro do curso, chega o momento do primeiro estágio. Nas primeiras semanas de observação, uma voz social já se manifesta,

---

<sup>16</sup> Nas citações que ilustram os índices de inserção de vozes, usaremos **negrito** para os sujeitos do *dictum*, sublinhado para os verbos de dizer ou para os verbos de ações que se realizam por um *dictum* ou ainda para os verbos de ações que funcionam como uma resposta ao enunciado do interlocutor; e *itálico* para o próprio *dictum*, isto é, para aquilo que é dito pela respectiva voz demarcada: o enunciado.

trazendo novamente uma mensagem pessimista em relação à profissão que S14 estava disposto a seguir: “[...] eu cheguei na escola e **uma professora perguntou... se eu ainda não tinha desistido de ser professor... né... daí eu não respondi** nada para ela né... claro... e fui lá... e comecei a observar as aulas” (S14, texto 1). É a voz social da professora em exercício, que parece ter uma concepção bastante negativa acerca de sua própria identidade profissional. A voz do autor empírico, que no tempo do fato narrado não verbalizou uma resposta à professora, aparece no relato interativo para contar que, embora não tenha lhe dito nada, foi para a sala de aula e começou as observações. De certa forma, essa reação do personagem estagiário, ao ser narrada por S14, funciona como uma resposta à voz daquela professora, uma voz de protesto do autor empírico em relação à expectativa da professora sobre sua desistência.

Em um único segmento de texto, dentre todas as cinco entrevistas, S14 revela abalada a sua certeza em relação à escolha pela licenciatura. No texto 2, quando a entrevistadora pergunta se ele quer ser professor, S14 responde, após uma pausa maior: “*por enquanto* ainda quero”. Ao pedido de explicação da entrevistadora, ele diz: “Ah não sei... porque tem **muita gente** que::: fica/não digo que fica metendo medo sabe... mas::: quando a gente vai conversar com **alguém que já tá... exercendo a profissão**... às vezes que tu... te desanima um pouco” (texto 2). É novamente a voz social dos professores em exercício. Apesar do uso da expressão não ilocutória “meter medo”, a presença do verbo “conversar” comprova que a ação de “meter medo” é executada por um *dictum*. Apesar da dúvida que essa voz social conseguiu instaurar sobre a escolha profissional de S14, o fato de ele ter continuado sua caminhada na graduação atesta que sua própria voz é que falou mais alto.

Se na primeira experiência de estágio, ao ter sua certeza sobre a escolha profissional testada por uma professora da escola, S14 já se mostrara convicto de suas intenções como estudante de licenciatura, no segundo estágio mostrou-se convicto, como professor, de suas concepções de ensino. Diante da voz de uma instituição social de ensino (a voz da escola, representada pela voz de uma professora), que preconizava o atendimento a um programa específico de ensino, S14 desiste de estagiar na instituição:

[...] eu escolhi o EJA justamente pra não ter que fica/me guiar por aquele padrão do vestibular... porque eu fui numa escola e a primeira coisa que a professora falou é que *eles seguem o programa da*

*((nome da comissão responsável pelo vestibular na IES pública em que o sujeito estuda))... daí eu desisti... e fui pro EJA (S14, texto 4).*

As únicas vozes com as quais S14 parece concordar ou as quais parece levar em consideração são aquelas advindas dos professores da academia e, na situação de preparação de uma aula, as vozes dos alunos:

[...] a gente tá na metade do curso e é como **a professora**..... a ((nome da professora **orientadora do estágio**)) por exemplo falou... que tu vai/ninguém tá preparado entende... eu vou lá dar aula... vou ter que estudar para ir dar aula... não vai ter um momento certo que tu vai estar preparado para ir dar aula... né **eu não posso deixar de fazer estágio agora porque eu não me sinto preparado** (S14, texto 3).

[...] eu entreguei o relatório... e **a professora disse** que eu... por enquanto eu é/sou um dos poucos que tinha conseguido mudar um pouco de visão... sabe... de se colocar na posição professor e de: pensar sobre a turma... pensar nessa visão diferente (S14, texto 3).

Quando a gente prepara a aula... **a gente sempre acaba lembrando alguma dessas teorias**... por exemplo... ah... agora a gente tem aula com **o professor** ((nome do professor)) e **ele fala** muito do interacionismo... então tu vai preparar uma aula e tu pre/pensa nisso... como preparar essa aula da melhor maneira (S14, texto 4).

[...] pelo que **eles** [os alunos]... hã: responderam no questionário diagnóstico... **eu tentei atender ao que eles queriam**... né... eles queriam conhecer mais textos mais... literatura... alguns queriam só passar de anos né pra acabar o ensino médio (S14, texto 4).

No primeiro segmento, vemos que tanto S14 concorda com o que diz a orientadora de estágio que nem cogita adiar a realização dessa etapa da formação. No segundo segmento, S14 não necessariamente concorda com o que disse sobre ele essa mesma professora, mas tanto leva em consideração que utilizou a voz dela para avaliar sua situação de futuro professor. Essa construção textual polifônica acaba funcionando não só como uma forma de polidez, na medida em que evita que o expositor teça elogios sobre si mesmo, mas também como uma estratégia argumentativa, na medida em que confere a responsabilidade pelo que é enunciado a alguém que é autoridade no assunto. A terceira citação desvela o partidarismo de S14 às teorias interacionistas privilegiadas pelo professor da academia, já que o entrevistado mostra levá-las em conta no momento da preparação de suas aulas.

No último segmento, é a voz dos alunos de S14 que entra em cena. Por meio das respostas a um questionário-diagnóstico aplicado antes da regência, os alunos puderam expor sua voz, dizendo o que esperavam das aulas de Literatura. Ao trazer essa resposta dos alunos para o relato interativo, S14 permite que a entrevistadora tenha acesso aos valores presentes naquela turma e transfere aos alunos parte da responsabilidade sobre a escolha da abordagem de ensino que foi utilizada.

Mas é nos discursos teóricos elaborados por S14 sobre “ser professor” que a explicitação de vozes sociais se nos torna particularmente sedutora. É essa uma das singularidades de textualização desse sujeito, que difere seu texto dos textos dos demais participantes sob os três aspectos já referidos: “explicitação” da voz outra, “diálogo” de sua própria voz com a voz outra e “confirmação” das próprias convicções. Ainda assim, como não poderia deixar de ser, é possível divisar a existência de vozes sociais implícitas, as quais o expositor revela como suas. Vejamos o discurso teórico de S14 na primeira entrevista, feita em 2011, quando ele fala sobre “o que é ser professor”:

Ah um trabalho bem difícil né... isso **eu concordo** com **quem** me **disse**... e é uma/deve ser uma/**eu** acho que é uma profissão muito satisfatória né porque::: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado (S14, texto 1).

Embora o expositor não defina quem é o dono da voz defensora de que ser professor é “um trabalho difícil”, a voz está manifesta, e o diálogo com a voz do autor empírico imediatamente se estabelece. Desta vez, não há conflito, mas compartilhamento de representações. Após essa primeira definição, S14 ainda elabora uma segunda, por meio de um enunciado cuja responsabilidade atribui a si próprio: “[...] é uma profissão muito satisfatória né porque::: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né [...]” (texto 1). Nossos conhecimentos acerca do contexto de produção desse enunciado, contudo, autorizam-nos a inferir a existência de uma voz social aí implícita: a voz da mídia, mais especificamente a voz de uma campanha publicitária desenvolvida pelo “Movimento Todos Pela Educação”<sup>17</sup> e que foi ao ar em uma emissora televisiva

---

17 “O ‘Todos Pela Educação’ é um movimento que congrega sociedade civil, gestores públicos de Educação, iniciativa privada e especialistas com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens a uma Educação de qualidade até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil” (cf. consta em seu sítio na web: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>).

de grande audiência no país justamente no mês de abril de 2011 (vide *link* do *site* do movimento, nas referências), mês em que realizamos a entrevista com o sujeito. A campanha teve como *slogan* “Um bom professor, um bom começo” e tematizou “a valorização do bom professor como questão prioritária para a melhora da qualidade da Educação no país” (cf. consta no *site*). Foi divulgada em todas as mídias, sendo que na televisiva tinha o formato de um vídeo musicalizado<sup>18</sup> com uma canção cuja letra diz:

A base de toda conquista é o professor/A fonte de sabedoria, um bom professor/ Em cada descoberta, cada invenção/ Todo bom começo tem um bom professor/ No trilho de uma ferrovia, (um bom professor!)/ No bisturi da cirurgia, (um bom professor!)/ No tijolo, na olaria, no arranque do motor/ Tudo que se cria tem um bom professor/ No sonho que se realiza, (um bom professor!)/ Cada nova ideia (tem um professor)/ O que se aprende, o que se ensina, (um professor!)/ Uma lição de vida, uma lição de amor/ Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura/ Em toda teoria, tudo que se inicia/ Todo bom começo tem um bom professor/ Tem um bom professor. (Autor e compositor: Max Haetinger)

Poder-se-ia cogitar que fazemos uma inferência apressada sobre o diálogo que o discurso de S14 estabelece com a letra dessa canção, se não fosse o caso de essa relação ter se tornado ainda mais próxima na segunda entrevista:

Eu assim... **eu** acredito que sem o professor não pode existir as outras profissões né::: porque o médico vai t/um dia teve um professor... o engenheiro também... o advogado também... TODAS as áreas necessitam de um professor né? (S14, texto 2).

Na terceira entrevista, as vozes sociais voltam a ser não só explicitadas, mas criticadas por S14:

[...] não sei bem certo o que É ser professor... mas ((pausa maior))... ah é uma atividade árdua mas é uma atividade prazerosa... **eu** acho que é/por enquanto é isso sabe é... ((pausa)) *é uma possibilidade que tu tem de:::-- todo mund/por exemplo assim ó... **todo mundo tá diz q/ah a educação... no Brasil tá::: horrível... não é?... mas é pouca pessoa que sai daqui de dentro e vai lá pra escola dar aula... tem a vontade de sair daqui pra dar aula... mesmo que tu faça pós-graduação tudo... é raro quem vai lá... fica falando daqui mas não***

---

18 O vídeo também pode ser visualizado no *site* do Movimento, mais especificamente na página a que este *link* dá acesso: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/14837/um-bom-professor-um-bom-comeco-e-a-nova-campanha-do-movimento-todos-pela-educacao/>

se coloca no lugar de um professor de escola básica... **eu** acho que mais/**eu** tô motivado mais a isso entende... a tentar pelo menos ir lá e fazer alguma coisa (S14, texto 1).

Embora a voz explicitada seja a voz de “todo mundo”, podemos inferir, com base na sequência da exposição feita por S14, que se trata da voz social dos graduandos em licenciatura e mesmo dos já licenciados. A voz desses grupos sociais é uma voz de crítica à situação da educação no Brasil. Aqui, S14 cria um embate não com o enunciado da voz alheia (como fizera em outros casos), mas com a própria atitude enunciativa dessa voz, que, segundo lhe parece, é uma atitude enunciativa hipócrita ou, ao menos, incoerente com as suas reais intenções. O operador argumentativo “mas” justamente coloca em oposição aquilo que “todo mundo” diz (que a educação no Brasil está horrível) e aquilo que “todo mundo” faz (que é afastar-se da escola). Ainda que a oração que antecede a inserção da voz social, pela qual S14 iria elaborar uma nova definição, apresente-se truncada (“[ser professor] é uma possibilidade que tu tem de::--”), podemos concluir, pela voz que o expositor reassume ao final do segmento, que, para S14, ser professor é uma possibilidade para ele, pois tem de “tentar pelo menos ir lá [na escola] e fazer alguma coisa”. É isso que S14, contrariamente a “todo mundo”, está motivado a fazer.

No texto da última entrevista, voltamos a ter a explicitação de uma voz social. Embora o expositor não nominalize o personagem, o grupo ou a instituição social responsável por essa voz, reconhecemos que é uma representação bastante comum que se tem do trabalho do professor, a qual circula há muito tempo e até hoje em diversas instâncias sociais:

**Eu** acho que... aquela redução à *vocação* que... a gente escuta né... talvez ela *não seja a mais adequada* porque... *tu pode ter sim uma facilidade pra trabalhar com essas duas... com língua portuguesa e com a literatura... só que vai além disso né... tu tem todo o contato com o aluno... hã: tu tem... tu vai... tu vai... TU VAI ser o que vai... o meio que tu vai... o aluno vai ter o contato com o objeto né... então... eu acho que é... é uma tarefa assim muito... é complicada sabe... porque cada ano tu vai ter uma experiência diferente... cada... no mesmo ano tu vai ter três turmas... cada turma uma experiência diferente* (S14, texto 5).

Se não há um verbo de dizer indicando a inserção da voz social, há o verbo “escutar”, que pressupõe um *dictum*. A voz social diz: ser professor é uma

vocação. A voz do autor empírico diz: essa definição é reducionista e inadequada. A explicação dada pelo expositor revela que, na concepção da docência como uma vocação, está implícita a ideia de “um dom” dado por Deus de presente a determinadas pessoas e que lhes conferiria a plena competência para a docência. O autor empírico até concorda que algumas pessoas possam ter certa facilidade em relação a uma ou outra área de conhecimento, mas discorda de que isso baste para ser professor, pois os vários tipos de conhecimento que essa tarefa exige tornam-na, ao contrário de fácil, “complicada”. No segmento em análise, vemos que o diálogo conflitante entre a voz do autor empírico e a voz social já está de tal forma consolidado que se revela em um único e mesmo sintagma: “redução à vocação”, e explícita, mais do que nunca, a subordinação da voz social à avaliação da voz do autor empírico.

O que vemos nesses exemplos é apenas uma dentre outras atitudes<sup>19</sup> enunciativas que diferenciam os textos de S14 dos textos dos demais participantes do estudo. Muitos desses alunos não revelavam a consciência que S14 revela sobre a existência social dessas vozes. Assim, ao invés de uma “blindagem acústica”, o que se via em seus próprios discursos era a incorporação de representações advindas do entorno, isto é, a internalização de vozes que são externas ao sistema da profissão docente. Diante do contexto adverso (explicitado na introdução deste artigo) que envolve o trabalho do professor, a militância vocal de S14 “ressoa” para nós de forma bastante significativa, configurando-se como um importante sinal na luta pela emancipação da profissão docente, tal como passamos a expor.

### **Repercussões das (des)construções para a profissionalização**

Richter (2008; 2011) tem se dedicado a compreender, por meio de sua Teoria Holística da Atividade (THA, doravante), o fenômeno da profissionalização docente. Para o autor, algumas das características específicas do trabalho do professor, responsáveis por certos paradoxos que o distinguem de outras profissões, estão diretamente relacionadas à sua não regulamentação e não emancipação.

---

19 Outra marca específica dos textos de S14 é a representação da docência, desde a primeira entrevista, como um trabalho, concepção que o sujeito foi reafirmando e consolidando ao longo da formação, na medida em que ia comprovando, na prática, a complexidade da atividade docente. “Ser professor”, para alguns dos outros participantes, não é um trabalho: “VBG: E tu enxerga a docência como um TRABALHO? Tu vê o professor como um trabalhador? / S21: Ai eu acho que não... é tão humano pra gente enquadrar assim um trabalhador”.

Considerando a possibilidade de interferência de um sistema social sobre o outro, via discurso, a THA opõe sistemas endógenos (autopoiéticos) a sistemas exógenos (alopoiéticos). Profissões regulamentadas e emancipadas constituem sistemas autopoiéticos e endógenos, ou seja, sistemas que, além de se autogerirem, são discursivamente identificados pela voz de profissionais pertencentes ao próprio sistema. Já as profissões não regulamentadas e não emancipadas constituem sistemas alopoiéticos e exógenos, isto é, sistemas regulados por sistemas mais organizados e cujos profissionais têm sua identidade construída discursivamente por vozes exteriores, pertencentes a outros sistemas sociais. Explica-se, assim, a presença daquelas tantas vozes no discurso de S14.

Richter (2008) mostra que a exogenia discursiva dificulta a construção de um perfil identitário para o professor, pois o próprio docente, sem ter um lugar institucional próprio, acaba construindo sua identidade a partir de outros lugares. Acaba, assim, incorporando um discurso que passiviza o papel do professor, que o define em termos de crenças e não de conhecimentos, nivelando profissionais e leigos; um discurso que o caracteriza como aquele que, ao mesmo tempo, sabe e não sabe, pode e não pode; um discurso que atribui a ele a responsabilidade pelos fracassos etc.

O discurso de S14 nos pareceu promissor justamente por se afastar de uma internalização passiva das representações do senso comum, já que, ao revelar consciência sobre a existência dessas vozes externas, o sujeito ergue a sua voz de professor e luta contra elas, não admitindo qualquer menosprezo em relação à docência e exaltando-a como um trabalho, como um trabalho complexo, nobre e difícil, que não deve ser reduzido a uma função, semiprofissão, vocação, ou qualquer outra coisa que não seja (perdoe o leitor a repetição) um trabalho. Assim, a relação do aluno de licenciatura com as vozes que internalizam um “discurso do déficit” (cf. RICHTER, 2008) é, na grande maioria das vezes, uma relação de conflito, em que S14 não só deixa bem demarcados os limites enunciativos entre os seus dizeres e os dizeres do outro (em uma tentativa de “isolamento acústico”), mas faz sua voz soar mais alto que a voz adversária, evitando riscos de “contaminação” e interferência e saindo, assim, vencedora.

Para Richter (2008), a construção da identidade feita pelos próprios participantes do sistema (endogenia) garante não apenas a autonomia dos profissionais – porque a autonomia só legítima e dá poder de decisão –, mas garante, além do efeito de legitimidade (conduta, atitude), também efeito de verdade (respaldo

declarativo-conceitual que conquista a confiança do cliente) e ainda efeito de prestígio (valor social agregado à imagem do profissional). Nesse sentido, se encontrarmos, no interior da classe docente, outros discursos imponentes como o de S14 e interessados em lutar pela regulamentação da profissão, será mais fácil chegarmos a um contexto de formação semelhante ao das profissões juridicamente ordenadas, em que os graduandos pautam o roteiro de sua formação “por um grupo organizado (o qual, com seus valores, atitudes, práticas, referências conceituais, aspirações, concretiza, num tempo e lugar, determinado papel) que lhe sirva de referência e alvo de investimento afetivo (isto é, que lhe ancore identificação)”<sup>20</sup> (2011, p. 111). Como o autor, acreditamos que, a partir desse novo contexto, poderemos encontrar mais professores e alunos de licenciatura com senso de identidade e autoestima.

### **Considerações finais**

Embora, evidentemente, o nosso acesso às tomadas de consciência por parte de S14 não tenha sido direto, mas mediado pelos textos que o sujeito construiu, nossa interpretação baseada na análise linguística evidenciou a ocorrência, ao longo dos seus quatro anos de formação, de uma atividade constante de desconstrução e reconstrução de representações acerca do trabalho docente, especialmente a partir do embate entre a voz do sujeito e as vozes sociais. Consideramos que a realização das entrevistas teve um papel importante nessa desconstrução, na medida em que acabou exigindo do sujeito a sistematização de ideias sobre as quais pudesse não ter refletido anteriormente ou sobre as quais nem viesse a refletir.

Os resultados de nossa pesquisa, se comparados com a abordagem vigotskiana do desenvolvimento, parecem-nos oferecer, simultaneamente, uma prova de sua validade e um complemento/prolongamento, visando especificamente ao processo desenvolvimental no adulto. Como destacamos na segunda seção deste artigo, o esquema do desenvolvimento proposto por Vigotski tem um caráter dialético. Apoiado na filosofia hegeliana, o autor entende que o espírito, ao confrontar-se com objetos desconhecidos, sintetiza-os e absorve-os, reestruturando-se. Em outras palavras, o pensamento avança cada vez que entra em contato com novos comportamentos (ações, palavras), e assim se constrói um mundo de novas

---

<sup>20</sup> *Id.*

representações sociais. O que evidenciamos nos textos produzidos por S14 é um prolongamento/complemento desse esquema, na medida em que constituem macrocortes interpretativos, veiculadores do debate gnosiológico acerca do trabalho docente; debate que o sujeito reconstrói de uma maneira só sua.

Bulea (2010, p. 168) deixa claro que “a gestão da heterogeneidade discursiva está no próprio centro dos processos de desenvolvimento das pessoas”. Desse modo, a alternância de vozes no debate ideológico explicitado por S14 tem grande importância de um ponto de vista propriamente desenvolvimental, contribuindo para a atribuição de novas significações para o que o professor faz e é. Ao trazer para o seu texto diferentes vozes, o sujeito percebe o contraste que estabelecem com as convicções particulares que ele próprio foi construindo ao longo de sua trajetória pessoal. E quanto mais avança em seu processo de formação profissional, mais ele vai evidenciando a necessidade de se reavaliarem determinadas representações acerca do trabalho docente disseminadas pelo senso comum e as quais vão lhe fazendo cada vez menos sentido, na medida em que ele vivencia, nas experiências de estágio, a complexidade do trabalho do professor.

Em termos de profissionalização docente, chamamos a atenção para a necessidade, por parte dos professores, de um olhar mais crítico sobre o próprio modo como constroem textualmente suas representações acerca do seu trabalho, a fim de observar a partir de que lugar discursivo estão falando, de onde vêm as vozes que põem em jogo na elaboração das representações que têm de si mesmos. Tendo em vista a influência sufocante das vozes vindas de sistemas externos, que emitem juízos desautorizados sobre a ação e a identidade do profissional docente, consideramos fundamental a construção discursiva endógena de um perfil identitário, dos professores para os professores. A conquista de um lugar social começa, a nosso ver, pela demarcação e pela legitimação de um lugar discursivo próprio, para o que já dispomos dos elementos essenciais: natureza sociointerativa, papel ativo, linguagem.

## Abstract

This paper aims at showing results of a study focused on diagnosing the representations about the teaching work (un)built by a student of a teaching degree throughout his process of formation. The research was theoretically and methodologically grounded in Socio-Discursive

Interactionism (SDI), coined by Bronckart (2012) and by Bronckart and Machado (2004), whose basic thesis is that the development of individuals occurs in social activities, in an environment composed and organized by different pre-constructs, which are appropriated and transformed by them through mediation, especially of language. In this sense, texts that compose the discourse of the student were taken as object of analysis. These texts materialize his representations, which are constructed and deconstructed by him from the relationships established in the concrete experiences of his education, especially through the dialogue with other voices. As the results of the analysis of his texts point to the enunciative protagonism in a dialogical conflict, we confirm the thesis of SDI, as much about the active role of the subject as about the importance of textualization processes in the transformation of socially constructed representations, which leads us to focus on the potential that these texts can have in order to make the endogenous construction (Richter, 2008) of an identity profile for the teaching profession possible.

Keywords: Socio-Discursive Interactionism. Representations. Teaching work. Professionalization.

## Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas, SP: 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 Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012. Original publicado em 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel *et al.* (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GATTO, Vanessa Bianchi. **Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura**. 2015. 215 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. vii-xx.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Organizado por Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristovão (Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MACHADO, Anna Rachel *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel *et al.* (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008.

RICHTER, Marcos Gustavo. Profissionalização docente segundo a Teoria Holística da Atividade: estudo empregando *software* de mapeamento semântico. In: LEÃO, Rosaura Albuquerque; MOTTA, Vaima Alves. **Linguagem e interação**: o ensino em pauta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 109-140.

SOARES, Magda Becker. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos de leitura. Capinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB., 2001. p. 31-76

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/14837/um-bom-professor-um-bom-comeco-e-a-nova-campanhado-movimento-todos-pela-educacao>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. (Bakhtin, M.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Submetido em: 31 de maio de 2015.

Aceito para publicação em: 02 de outubro de 2015.



# Representações, valores e crenças em discursos de professores da educação básica e implicações na (form)ação docente

Ev' Angela Batista Rodrigues de Barros\*

## Resumo

Como importante política pública, o investimento na iniciação à docência, por meio de um programa específico – o PIBID – tem conquistado alguns resultados promissores na reaproximação entre futuros docentes e a escola pública. Na Universidade em que atuo, esse programa tem por princípio norteador ampliar a interlocução entre a academia e a educação básica, propiciando a todos os seus participantes momentos de estudo, discussão e enriquecimento pessoal, cultural e profissional, por meio das diversas atividades. Passando por momentos que vão desde a idealização, planejamento e execução dos projetos de intervenção, além da reflexão sobre os problemas enfrentados no cotidiano e ao retorno mais concertado à ação pedagógica, tem possibilitado emergir aspectos importantes relativos à docência, promovendo uma desautomatização de práticas e concepções pedagógicas, além de uma desnaturalização de procedimentos, permitindo refletir sobre o modo de enxergar a si e à realidade, tanto no âmbito profissional como mais amplamente. Como culminância, tem fomentado e possibilitado a participação dos envolvidos em seminários (internos e externos) com apresentação dos trabalhos realizados. Neste artigo, serão discutidas algumas representações sociais (MOSCOVICI, 2003), constitutivas do *ethos* da profissão docente, a partir dos discursos de cinco docentes da área de Letras, professoras do ensino médio da rede pública estadual. As respostas trazidas à discussão, a partir dos questionários aplicados, esboçam discurso(s) dos docentes sobre como se percebem e ao seu fazer pedagógico e delineiam-se sentidos e sentimentos atribuídos ao seu espaço de atuação, a escola básica.

Palavras-chave: Representações sociais. Discursos sobre a prática. *Ethos*.

## Introdução

Neste artigo, será apresentada uma análise de representações sociais materializadas em discursos de alguns professores de Língua Portuguesa sobre si e sobre seu contexto de atuação, buscando compreender e interpretar tanto

---

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Coordenadora de Gestão de Processos Institucionais do PIBID PUC Minas.

os aspectos explicitados quanto silenciamentos que se fazem latentes. Serão focalizadas, sobretudo, crenças e (auto)percepções de profissionais atuantes na educação básica (ensino médio) em cinco diferentes instituições da rede pública de Minas Gerais, que atuam como cofrmadores dos graduandos de Letras do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência / CAPES). Trazer à tona alguns dos discursos que circulam na esfera escolar nos diz um pouco da perspectiva em que se colocam seus enunciadores.

Um dos grandes problemas da sociedade contemporânea, do ponto de vista do educador espanhol Jorge Larrosa, é que há uma série de fatores que fazem com que muitas coisas se passem, aconteçam, mas estas não constituem experiências reais para os sujeitos com que ocorrem. Basicamente, esse “entorpecimento” é provocado pelo excesso de informação (somos estimulados a buscar saber mais, porém nem sempre isso implica que algo significativo se tenha dado a partir dessa aquisição de informações ou conhecimentos) e pelo excesso de opinião (somos instados a, como sujeitos modernos e informados, opinar – de forma supostamente individual, pessoal e própria, de forma supostamente crítica, sobre tudo o que passa) – não ter uma opinião sobre algo é considerado uma lacuna insuportável. Dessa forma, “a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados” (LARROSA, 2002, p.22).

Ainda, Larrosa atribui a ausência de experiências ao fato de vivermos premidos pela falta de tempo: tudo passa demasiadamente rápido e de forma fugaz, o que, juntamente com a obsessão pelo novo, impede a conexão significativa entre os acontecimentos. Por fim, o excesso de trabalho: no afã de fazer simultaneamente muitas coisas e de mudar outras tantas, não conseguimos nos aprofundar em algo o tempo necessário para que se constitua verdadeiramente em experiência. Assim, sem nos apropriarmos verdadeiramente das dimensões daquilo que nos acontece; contentamo-nos, muitas vezes, em repetir discursos e gestos, de forma acríica.

Se, por um lado, não ter o que dizer denota fragilidade e insegurança, por outro dizer algo sabidamente repetido, já dito, provoca desinteresse da audiência. Portanto, cobra-se que haja um discurso e que este seja autêntico, a despeito de nem sempre haver o tempo necessário para a reflexão e a gestação desse discurso.

Esse cenário de cobranças variadas – de qualificação continuada, de experiências significativas, de inovações metodológicas, de utilização de novas tecnologias (mas nem sempre disponíveis em quantidade e qualidade), etc.

– é bastante familiar ao universo dos docentes brasileiros da educação básica, sobretudo os da rede pública. Tendo perdido o *status* econômico (dada a precarização salarial da carreira a partir da segunda metade do século XX) e social (perda do prestígio antes conferido aos mestres, por uma conjunção de fatores que aqui não cabe discutir<sup>1</sup>), os professores, em sua maioria, têm evidenciado um discurso de descontentamento e desmotivação em relação ao que fazem.

A maior parte desses docentes trabalha dois ou três turnos e tem pouco tempo destinado à formação continuada, à reflexão sobre sua prática, ao registro de suas “narrativas” – sejam as pessoais, sejam as profissionais –, o que os leva, frequentemente, a serem repetidores de ideias consensuais – tanto do âmbito da vida pessoal quanto da profissional –, conceituações embasadas em crenças ou informações parciais, obtidas de forma fragmentária. Esse cenário complexo, de dificuldades tão amplamente divulgadas, mas em que a busca de soluções por vezes para nos discursos oficiais, reflete-se na queda da procura pelos cursos de licenciatura em todo o País e na carência já instalada de profissionais em algumas áreas do magistério.

Neste artigo, apresentam-se discursos de cinco professoras da rede estadual de Minas Gerais, que lidam com o ensino médio. Seleccionadas para atuar como cofomadoras de graduandos que estão em processo de formação inicial, uma primeira mudança se observa na inserção destes nas escolas: não há o discurso da queixa e do desestímulo aos futuros docentes, o que é corriqueiro quando se trata da relação professor tutor/estagiário de licenciatura (“você é tão jovem, tem tempo para desistir do magistério e buscar outra carreira”), por outro lado ressoam outras queixas, outras perspectivas (ou falta delas). Assim, é relevante apreender de que forma o agir no discurso de tais docentes os aproxima e/ou os distancia dos licenciandos que têm sob sua supervisão.

A leitura/escuta atenta dessa polifonia de vozes e registros que nos chegam continuamente, estando à frente da coordenação de um grupo de cerca de 300 graduandos e 50 professores supervisores, evidencia que tem havido persistente

---

<sup>1</sup> Soares (2002) faz uma retrospectiva da inserção da disciplina Língua Portuguesa no currículo e evidencia que, a partir dos anos 1950, com a crescente demanda de expansão de vagas nas escolas, acentuou-se a distância entre a escola pública para a classe média e para as classes populares; com o recrutamento pouco seletivo dos profissionais, houve crescente dependência destes em relação aos manuais didáticos, entregues com respostas já previstas, relegando ao(s) autor(es) o papel de pensar e ao docente o papel de cumprir tarefas. Na sequência, isso gerou certa desobrigação destes em relação à pesquisa de melhores métodos e ferramentas didáticas, quer por desinteresse, quer por falta de condições adequadas de inserção profissional.

processo de “maturação pedagógica”, em que os professores supervisores e os graduandos vão se conscientizando do próprio protagonismo e do desenvolvimento de competências relevantes, como aprender a dimensionar criticamente as práticas pedagógicas realizadas.

Este artigo se organiza da seguinte forma: na próxima seção, apresento o quadro teórico que deu suporte à pesquisa ora apresentada; em seguida, são explicitados os discursos (os dados) e a análise realizada, respaldada por breve exposição de vozes que se dizem a partir de uma experiência inovadora de ensino, que operou positivamente na construção da autoimagem dos envolvidos, bem como engendrou a crença em novas perspectivas docentes; finalmente, trago algumas considerações e desdobramentos possíveis a partir do cenário explicitado.

### **A Teoria das Representações Sociais**

As Representações Sociais (RS) constituem sistemas de valores, ideias e práticas que permitem o estabelecimento de uma ordem necessária aos indivíduos a fim de se orientarem em seu mundo social, permitindo abarcar suas relações e atribuir sentidos aos objetos e eventos do cotidiano. Promovem a facilitação da comunicação entre membros de uma comunidade por dotá-los de um código para nomearem e categorizarem os vários aspectos de seu mundo e suas histórias individuais e grupais.

Para distinguir as representações dos mitos, das crenças religiosas e outras formas de abordagem da realidade, Moscovici (2003) parte do pressuposto de que não há separação entre o universo externo e o interno, pois, ao representar a realidade, o sujeito não o assimila passivamente, mas o reconstrói e esse processo é constitutivo desse indivíduo, permitindo-lhe situar-se no contexto social e material em que se inscreve. Dessa forma, as RS não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias compreensivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”. (MOSCOVICI, 2003, p. 51).

Sendo assim, as RS significam os comportamentos cotidianos, por meio de dois processos, segundo Moscovici (*op. cit.*): a objetivação e a ancoragem. A objetivação dá realidade material a um objeto abstrato, fortalecendo o aspecto

icônico de uma ideia imprecisa, o que se associa a um conceito de imagem. Num segundo momento, ocorre uma naturalização desse objeto, atuando no sentido da construção social da realidade. Pela ancoragem, o objeto é classificado entre as redes de categorização da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e valores sociais (cf. FLATH; MOSCOVICI, 1983). Assim, na formação de uma RS são cruciais aspectos como o modo de acesso à informação, o grau de injunção e/ou de necessidade com que ela chega a essas pessoas, entre outros aspectos:

A quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como o meio pelos quais elas se tornam acessíveis para o sujeito, o grau de interesse intrínseco ou externo que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que certamente afetarão – e por isso poderão explicar, pelo menos parcialmente – o conteúdo e a estrutura da representação. (SÁ, 1998. p. 71-72).

Isso implica que, para se entender as diferentes RS em jogo num determinado contexto social, é necessário remeter os indivíduos a sua contextualização, isto é, às condições sociais que geram e sustentam tais representações, às instituições e comunidades pelas quais eles transitam, à focalização das pessoas representativas de valores (ícones em relação aos quais estes indivíduos se remetem), além dos discursos que são construídos por eles ou dos quais são os destinatários – quem fala algo a tais indivíduos? Como? Qual o tom – ou de outra forma, os tipos de discursos (questões? injunções?). Há relação dialógica, que implique enunciação/réplica? Ou a relação discursiva é assimétrica?

Em consonância com o explicitado por Larrosa, Alves-Mazzotti (2008), sob o escopo da Teoria das Representações Sociais (TRS), afirma que a sociedade contemporânea gera muitas situações em que somos instados, diante da grande “massa de informações”, a opinar, nos posicionar, de forma “autêntica”:

As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. *Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições.* Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões,

*mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21, grifos meus).*

Também no universo escolar, coexistem dois tipos de pensamentos – aqueles que Moscovici (2003) denomina “reificados” (ou acadêmico-científicos) e os “consensuais” (do senso comum ou experienciais). Os primeiros, mais valorizados, caracterizam-se pela busca de comprovação científica, por meio de rigorosos procedimentos lógicos e metodológicos, buscam abrangência e fidedignidade, e normalmente resultam em estratificação (ou especialização). Diferentemente, os saberes consensuais visam a uma legitimação de conhecimentos por meio de atividade compartilhada socialmente, calcada numa atuação cotidiana, coletiva; não há preocupação com exigências de objetividade e validação científica, mas a validação decorre da aceitabilidade pelo grupo. São estas produções intelectuais de cunho mais pragmático que formam as RS, por meio das quais as pessoas passarão a interpretar seus relacionamentos e nas quais basearão seus comportamentos e crenças sociais.

Para tentar desvendar as representações sociais (RS) presentes nos discursos produzidos, interpretar e atribuir significações a fatos percebidos/relatados e a discursos socialmente constituídos, percebendo valores, opiniões, crenças, ideias dos participantes de um grupo, a partir do que espontaneamente revelaram em seus discursos escritos, três hipóteses se destacam: a) todos os componentes de determinado grupo tendem a ver/analisar/interpretar o mundo de forma semelhante, através de representações cristalizadas em razão do uso convencional; b) as RS possuem as funções de convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos (dando-lhes forma, modelando ou categorizando, e isso é partilhado por um coletivo de pessoas), e de impor uma força irresistível sobre todos, prescrevendo o que percebemos ou imaginamos; c) as RS ocupam um lugar na sociedade pensante (por exemplo, influenciam na criação e circulação de metáforas com que as pessoas tendem a categorizar os objetos com que lidam, os fatos que presenciam, as experiências que vivenciam) e interferem no sentimento de pertença a determinado grupo.

A ambiência escolar é espaço educativo – físico e simbólico – de formação das novas gerações e de autoformação dos agentes que neste espaço circulam. Maturana

(1998) postula que educar se constitui em processo no qual “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 *apud* ASSIS; LOPES, 2009, p. 75). Pode-se acrescentar que a transformação nem sempre se dá de forma espontânea, mas certamente de forma gradual e mediada pelos contatos, pelas redes de relacionamentos valorizadas nesse processo.

A relação educativa coloca em contato sujeitos diferentes, com experiências e bagagens distintas. Inicialmente, isso não chega a ser tão problemático, posto que a criança vê em seu(sua) professor(a) alguém a ser imitado, reconhecido e valorizado. Essa relação especular dura, aproximadamente, até o segundo ciclo de idade de formação, por volta dos 10 anos. A partir daí, como forma de autoafirmação, o pré-adolescente não raro estabelece uma relação de antagonismo e as crenças, valores, representações do adulto-referência (professor, pais, etc.) já não servem; constituem-se novos grupos de referência (os amigos, artistas que se destacam na mídia, sobretudo os mais jovens, etc.) e são essas novas crenças e valores que passarão a balizar as condutas dos adolescentes por um bom período.

Essa constituição dinâmica do nosso sistema de crenças e valores – que precisa ser suficientemente sólido para lastrear nossas condutas e, ao mesmo tempo, suficientemente flexível para nos permitir novas aprendizagens (aprendemos melhor a partir daquilo que já conhecemos, reiteram as teorias sociocognitivas) – e a ampliação da visão de mundo tornam compreensível que

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. (ASSIS; LOPES, 2009, p. 75).

Embora no universo da escola, marcado pela desigualdade e hierarquização, os papéis sociais sejam diferentes porque os membros são desiguais, uma crença é que cada um tenha uma competência designada pelo conhecimento, pela diferença, pela função social. A despeito disso, as RS, compartilhadas, restauram e constituem uma consciência coletiva, pois integram o universo consensual e têm função de tornar familiar aquilo que não o seja, promovendo a adesão de cada indivíduo.

No caso em discussão neste artigo, com base no mapeamento de representações a partir do discurso de professores já experientes, pode-se perceber como se dá a relação em que se constituem tanto o enunciador quanto o enunciatário, no caso, os bolsistas ID (iniciação à docência), visto que ambos atuam uns sobre os outros e se influenciam mutuamente. Essa análise nos permite detectar nuances do *ethos* do professor da escola básica, a partir do que deixam entrever em sua fala.

Entende-se *ethos* aqui sob a perspectiva de Amossy (2011), que afirma: “[...] deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.” (AMOSSY, 2011, p. 9). *Ethos* é uma imagem de si construída no e pelo discurso, às vezes enunciada com aspecto de cristalização de discursos (em que se inter cruzam diversas vozes) que desencadeiam certos efeitos sobre opiniões e atitudes. Dessa forma, o locutor apresenta-se de acordo com o que ele acredita ser valorizado pelo público-alvo, elabora seu discurso a fim de confirmar/modificar seu “*ethos* prévio”, isto é, evidencia uma concepção que considera apropriada de si e de tudo aquilo que faz com que ele seja quem é.

Desse modo, as crenças dos docentes interferem de forma inegável na prática que desempenham, nos resultados que buscam, na motivação que têm para se capacitar ou mesmo para continuar na carreira. Sabemos que as crenças atuam como um

filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como a social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças.[...] a crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não” (LIMA, 2005 *apud* BRANDÃO, 2014, p. 25).

Disso decorre a relevância de, na vivência de suas práticas, cada agente, que assume múltiplos papéis sociais, ser instado a revelar-se enunciativamente nas distintas posições discursivas em que se inscrever.

## **Análise dos discursos produzidos: cenários da docência na educação básica a partir de algumas representações dos atores nela envolvidos**

O terreno da educação é campo fértil de geração de discursos e contradiscursos, de cristalização de certas representações e, em decorrência, de certas posturas metodológicas. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2008), em artigo sobre o impacto das representações sociais no âmbito da educação, fala do efeito deletério que tem a baixa representação dos professores sobre as crianças e jovens provenientes de famílias de baixo extrato socioeconômico: por trabalharem com baixas expectativas, gera-se um círculo vicioso que tanto engendra quanto justifica o fracasso escolar, pois se reforça a baixa autoestima de todos os atores, o que se traduz numa certa “desresponsabilização” dos docentes quanto ao grau de crescimento de seus alunos. Nesse cenário, a autora afirma que há

*a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20, grifos meus).*

A fim de lançar luzes sobre parte desse universo da relação entre professor supervisor e graduandos (formação inicial), trazem-se e se discutem algumas vozes de professoras da escola básica que têm compartilhado com a universidade a tarefa de formação dos jovens docentes.

Em questionário encaminhado aos professores da área de Letras que já participaram do PIBID, foi obtida resposta de cinco (num total de sete docentes – 6 professoras e 1 professor – que já exerceram e/ou ainda exercem este papel). Por limitações de tempo e espaço, não serão discutidas todas as respostas e suas nuances, mas alguns aspectos que nos permitem compreender melhor a ação desse importante ator. É necessário, também, que se dê visibilidade à voz dos licenciandos, mapeando como se sentem integrando esse processo de formação tutelada por um professor

experiente na escola básica e por um coordenador de área, na Universidade.<sup>2</sup>

No caso em tela, foram trazidas à discussão algumas respostas que nos ajudam a compreender certas RS no âmbito da relação entre os professores supervisores e os graduandos sob sua orientação, bem como a visão que têm sobre os papéis que ora desempenham (professoras de ensino médio; coformadoras de licenciandos da Universidade; profissionais em formação continuada).

A análise que aqui se evidenciará levará em consideração dois eixos teóricos relevantes: as representações como “estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem” (cf. MOSCOVICI, 2003, p. 47) e a estereotipagem, como “operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado” (cf. AMOSSY, 2011, p. 125), o que nos permite identificar o *ethos* desse subgrupo da categoria “docentes da educação básica – anos finais do ensino fundamental e ensino médio – da rede pública de MG”.

### **Alguns significados que emergem da voz dos professores supervisores do PIBID**

Os bolsistas ID começaram sua atuação nas escolas públicas com a incumbência de tentar delimitar respostas a questões cruciais, a saber: como e por que ensinar tal disciplina? O aluno está motivado a aprender? E o professor, está motivado a ensinar? Qual a importância do que é ensinado/aprendido em sala de aula no cotidiano? Como avaliar de forma adequada sem emprestar a esse momento o caráter de “pressão” que é gerado pelas tradicionais provas? Essas questões, entre outras, têm norteado o olhar lançado sobre a escola e também sobre todos os sujeitos envolvidos, compreendendo suas circunstâncias e singularidades, apre(e)ndendo sentidos por meio dos discursos explicitados, mas, também, do que fica nas entrelinhas, nos silêncios e engasgos do cotidiano.

Bakhtin (2003) afirma que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Dar significado a essa teia de sentidos, compreendê-la, torná-la inteligível é algo a ser conquistado como

---

<sup>2</sup> Esse projeto de análise do impacto do PIBID na formação dos licenciandos encontra-se em andamento sob o título “Percurso Formativos de Estudantes de Participantes do PIBID em IES Mineiras: Saberes, Práticas e Contextos de Formação” (CNPq), projeto interinstitucional coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lorene dos Santos (PUC Minas), e conta com a participação de coordenadores de cinco IES – PUC Minas, UFSJ, UEMG, UFMG e UNIFAL.

demanda para uma formação do docente como profissional e como cidadão.

Para Nóvoa (1992), a profissão docente precisa se enxergar melhor (se avaliar) e se dizer. Atualmente, nas escolas públicas, muitas vezes, antes emudecidas, passaram a “se dizer”, a falar de anseios e trajetórias, da visão da escola e demais atores nela atuantes. Ainda, ele ressalta que há muito da pessoa no profissional e vice-versa. Isso é algo que se constata, cotidianamente, a uma simples observação das inter-relações professor/aluno, professor/pares, professor/direção. Não raro, são características pessoais que não deviam ser tão prevalentes (como a intransigência) a fonte de inúmeros conflitos que surgem no âmbito da escola. Considerando que as situações e os objetos não têm um significado *a priori*, porém o adquirem na relação com o outro, a realidade, etc., é nesta mesma relação que se podem compreender os sentidos do que afirmam os entrevistados (e até do que silenciam, às vezes dando respostas curtas e reticentes).

Por isso, os professores-supervisores foram questionados: “O que significa, para você, ‘ser professor(a) de Língua Portuguesa’ na educação básica?”. As respostas assumem um interessante espectro que perpassa a questão das diferentes infâncias e juventudes, com suas especificidades (apego excessivo à tecnologia e ao imediatismo, etc.), as dificuldades impostas pelo sistema de ensino até a grande responsabilidade de que se veem imbuídas, a despeito desse cenário desfavorável:

“Hoje, ser professora de Língua Portuguesa na educação básica é um grande desafio, pois os nossos alunos não querem saber de ler e muito menos escrever. Além de nos depararmos com o sistema educacional de ensino, que está cada dia pior e as condições precárias de serviço, ainda temos que saber lidar com a grande desmotivação dos alunos em adquirir o conhecimento.” (professora A)

“Uma tarefa muito difícil nos dias atuais, principalmente em escola públicas. Os desafios são muitos, trabalhar conceitos que muitas vezes exigem pré-requisitos que os alunos não possuem; lidar com novas tecnologias sem a escola possui-las, e ter sempre em mente que é a formação básica, por isso deve ter o mínimo de falhas para não comprometer a formação integral dos alunos.” (professora B)

“Eu sinto uma grande responsabilidade. A defasagem de conhecimento é grande e as condições de trabalho são péssimas. É preciso exercer a profissão com espírito de teimosia e militância...” (professora C)

“Ser professora de língua portuguesa significa ensinar a pensar, ensinar a sentir. Como diz Galeano ensinar a ser um *sentipensador*. Isso se dá pela leitura de textos variados mas principalmente pela literatura.” (professora D)

“Ser professora de Língua Portuguesa na educação básica pra mim é importantíssimo. Sinto prazer em ensinar. Gosto de ensinar. Sinto realizada quando vejo que posso fazer diferença. Grande parte de meus alunos vem de famílias que não tiveram grande instrução e saber que ensiná-los pode trazer benefícios e produzir mudanças me alegra e provoca em mim orgulho, satisfação como profissional e pessoa.” (professora E)

As respostas se construíram em torno do eixo temporal – “hoje”/“nos dias atuais”; essa temporalidade faz pressupor que já tenha sido menos desafiante, no entanto essa representação de um passado menos problemático não condiz com a realidade da profissão, que vem se precarizando (“o sistema de ensino cada dia pior”) há pelo menos cinco décadas. Aparecem itens-chaves como “desafio” – tanto em relação a aspectos psicossociais, como motivação e interesse, quanto à dimensão cognitiva (defasagem de conceitos/conhecimentos), “responsabilidade” (diante da tarefa a ser cumprida, da premência de não cometer falhas, mesmo diante das precariedades das condições de trabalho) e busca de realização (pessoal e profissional). A despeito das dificuldades, demonstram a crença de que podem “fazer a diferença”, atuando com “espírito de teimosia e militância”; que seu trabalho pode “trazer benefícios” aos alunos “e produzir mudanças”. Evidencia-se, na fala de uma das professoras, a crença no poder transformador da leitura como forma de despertar o aluno, quando ela afirma que ensinar a pensar “se dá pela leitura de textos variados mas principalmente pela literatura”.

A representação que emerge do aluno é como alguém a ser despertado, a ser ensinado como pensar e sentir; alguém que não quer aquilo que deveria (“não querem saber de ler e muito menos escrever”); com defasagem de conteúdos, razão pela qual o professor enfrenta a dificuldade de ensinar “conceitos que muitas vezes exigem pré-requisitos que os alunos não possuem”.

Cabem aqui dois comentários. O discurso do déficit cultural dos alunos de um estrato socioeconômico mais baixo vem sendo combatido nas escolas brasileiras há pelo menos 30 anos, no entanto continua se fazendo ouvir. Na lógica da transmissão de conteúdos, o encadeamento rígido e hierarquizado transforma

em obstáculo o desconhecimento de certos conteúdos – ainda que os aprendizes tragam outros saberes em sua bagagem (o *background* conta pouco diante de um currículo estratificado). O fato de os alunos terem acesso a muitas informações e aparatos tecnológicos é ignorado ou subexplorado; o professor não dá conta de lidar com as novas TIC (tecnologias de informação e comunicação) de forma produtiva e sente-se impotente para lutar por alterações curriculares que tirem o peso de ter de ensinar conteúdos linearmente encadeados e obsoletos. Por fim, vale destacar que, como seres dotados de razão e volição, os alunos claramente pensam, sentem e expressam desejos, mas nem sempre o fazem da forma esperada pela escola. Por essa razão, tais demonstrações são desabonadas ou proscritas.

Não há, nas considerações acima, qualquer crítica aos professores – sua fala retrata algo já sabido: que a realidade na escola básica realmente é bastante tensa, desafiadora e complexa. Os docentes se sentem desautorizados por uma série de situações e confrontos, que lhes tiram o ânimo e o entusiasmo pela carreira. Sua fala, de modo geral, ressalta a representação social do grande ônus que lhes cabe: ressentem-se da situação de “abandono” dos estudantes por grande número de famílias (fica a encargo da escola o papel de ensinar e educar); do estresse decorrente do caráter instrumental da Língua Portuguesa para o sucesso nas demais disciplinas; da impossibilidade de contar com (e dominar) novas tecnologias que deveriam ser disponibilizadas pelas escolas, etc.

Nesse cenário, em que se ressentem de tantos dissabores, com o intuito de precisar um pouco mais de que modo a participação no Programa (em que assumiram o papel de cofomadoras dos graduandos) vem impactando a sua formação continuada e a visão da carreira docente, foi-lhes questionado se conseguiam “estabelecer um paralelo em relação a sua atuação antes e depois da participação no PIBID”:

“Quando se trabalha tantos anos na área da educação, você muitas vezes se sente como os alunos, desmotivada a dar continuidade à profissão, que um dia você escolheu com tanto entusiasmo e paixão. O profissional acaba acomodando, não procura se reciclar, ou buscar novidades que poderão tornar suas aulas mais interessantes e prazerosas. Poder participar do PIBID trouxe para minha vida profissional uma nova esperança. À vontade de recomeçar, de reacender aquela chama que estava quase se apagando. Tive a oportunidade de voltar para a universidade, da qual saí em 1994, repleta de sonhos, projetos, vontade de ensinar e aprender cada vez mais.” (professora A)

“É muito clara a diferença produzida pela participação no PIBID. O ânimo novo para o estudo, para a busca por novos meios, por novas perguntas e respostas, e, sobretudo as boas expectativas que nascem quando realizamos um trabalho com resultados.” (professora B)

“Paralelo não. Sempre estive inserida na busca pelo conhecimento e envolvida em atividades de melhoria na educação de um modo geral. O PIBID veio somar aquilo que já fazia em termos de formação e participação em universidades. (grupo de pesquisa...). O novo para mim foi acompanhar alunas em processo de formação.” (professora C)

“Não. Isso porque não creio que houve mudança alguma na minha prática, entretanto gostava das discussões dos debates, embora não me sentisse ouvida – no sentido de valorizada.” (professora D)

“Quando fui selecionada a fazer parte do PIBID havia feito 22 anos de Estado. Confesso que sentia necessidade de rever minhas práticas. Participar do PIBID revitalizou, melhorou minhas aulas. Trouxe novo ânimo.” (professora E)

O principal aspecto apontado tangencia a questão da própria motivação para continuar na profissão, nela investindo tempo, esforços, etc. O fator “tempo de magistério”, em vez de implicar maior vinculação e aprofundamento na relação com a profissão (segurança, realização, etc.), parece, nesse caso, gerar um entorpecimento que diminui a qualidade das ações. Com lentes opacas, ao olhar para seu fazer, os docentes não conseguem ser críticos em relação a suas práticas, sejam elas bem-sucedidas ou não.

Nesse sentido, o PIBID exerce relevante papel de valorização dos saberes docentes e de enraizamento do profissional na realidade da escola pública. Depois de destacar como o cotidiano acaba por deixar o profissional desmotivado, desinteressado por atualizar-se, uma das professoras salienta sua mudança nesse processo: “Poder participar do PIBID trouxe para minha vida profissional uma nova esperança”. Da mesma forma, a professora B afirma que assumir esse papel de tutora dos graduandos resgatou-lhe “ânimo novo para o estudo, para a busca por novos meios, por novas perguntas e resposta” e lhe trouxe boas expectativas. Nessa mesma perspectiva, outra professora afirma que sua atuação como pibidiana reiterou o acerto de já participar de grupo de pesquisa na universidade, como forma

de aperfeiçoamento profissional.<sup>3</sup> Por fim, a docente E destaca a possibilidade de refletir e melhorar suas práticas pedagógicas: “Participar do PIBID revitalizou, melhorou minhas aulas.”

De modo geral, a perspectiva a partir do ingresso no Programa foi de revitalização, de arejamento de práticas e concepções (sobretudo metodológicas, posto que os projetos são desenvolvidos com os bolsistas a partir de escolhas de temas, pesquisas sobre estes temas, produção de material, etc.).

Questionadas sobre o que percebem em relação à reação dos estudantes da educação básica, diante da presença dos pibidianos, responderam:

“Quando a equipe do PIBID chegou a nossa escola, inicialmente, os alunos ficaram receosos, quanto à participação dos bolsistas durante as aulas, ou nos projetos. Porém, com o passar do tempo eles começaram a se aproximar mais deles e a compreender, qual era a verdadeira função dos mesmos, dentro daquele ambiente escolar, que anteriormente era só dos alunos. Hoje, a parceria que existe entre alunos, bolsistas, funcionários e demais professores é muito grande, tanto no desenvolvimento dos projetos, como nas demais atividades escolares.” (professora A)

“Percebo a diferença que o investimento no desejo faz. Os alunos se envolvem e sentem que a escola tem sim algo a dizer, que ela pode contribuir para a sua efetiva formação.” (professora B)

“Os alunos/as acolheram de um modo geral o programa na escola e gostaram de participar das aulas e atividades de campo... Afirmaram verbalmente em avaliação que a intervenção pedagógica ajudou a melhorar a leitura e escrita. Alguns atribuíram o sucesso no vestibular e ENEM às aulas ministradas.” (professora C)

“Não houve qualquer alteração.” (professora D).

“Vejo que a participação do PIBID na escola mexe com a forma como os alunos lidam com a escola pública. Na verdade após este tempo do PIBID dentro do Brant, a presença dos pibidianos,

---

3 Alguns dos professores supervisores deixaram o PIBID por terem ingressado na pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado – nas respectivas áreas. A rotatividade de supervisores tem sido bastante reduzida. Um caso que chamou a atenção da Coordenação foi o da professora D, cujas falas na entrevista foram bastante negativas. Uma possível explicação para o fato de demonstrar sempre uma visão bem pessimista (“não houve mudança alguma” em sua prática, não se sentia ouvida e valorizada) reside no fato de ela ter tido que deixar o PIBID por razões administrativas – suas turmas se esvaziaram muito e foram fundidas, com isso a docente perdeu aulas e teve de sair da escola. Pelo tom de suas respostas, percebe-se a insatisfação que ficou, pois era uma agente bem engajada e repentinamente sua participação foi cerceada.

a implantação dos projetos na escola tudo isto modificou o olhar de muitos alunos os quais passaram a valorizar mais a escola, as aulas sem contar na influência positiva na escolha de um curso de graduação. Agora mesmo fiquei super feliz ao encontrar no processo de seleção do PIBID, um ex-aluno, recém-formado, fazendo curso de matemática na PUC.” (professora E)

De modo geral, os depoimentos apontam para uma interlocução produtiva entre os alunos do ensino médio e os graduandos. Além da identificação que sentem com os bolsistas ID (falam a mesma linguagem, a diferença etária às vezes é de 2 ou 3 anos, o que facilita a relação de confiança entre eles), a proximidade acaba por gerar o desejo de entrar numa universidade (e considerar que isso é possível).

Numa avaliação qualitativa, pois ainda estamos construindo indicadores precisos para apontar o impacto do PIBID nas escolas básicas, os docentes creditam uma melhora dos resultados dos alunos em avaliações sistêmicas (ENEM, Prova Brasil, etc.) à forma mais dinâmica de trabalho adotada (os trabalhos por projetos).

Se observarmos, percentualmente os posicionamentos das professoras, uma delas (o que equivale a 20%) afirma não ter notado qualquer diferença, no entanto 4 (o que corresponde a 80%) apontam diversos aspectos em que a presença dos pibidianos trouxe ganhos à escola: a professora A destaca a parceria que se cria entre os estudantes do ensino médio e os pibidianos, bem como com o restante do corpo docente, mesmo os profissionais que não integram a equipe do PIBID. A professora B destaca o quanto o investimento em projetos a partir do desejo dos alunos (não valiam nota e, às vezes eram realizados após o horário normal de aulas) trouxe engajamento e crescimento para todos os envolvidos; C ressalta aspectos qualitativos da intervenção realizada (maior segurança para fazer o ENEM – a partir das oficinas de leitura e produção escrita – e os resultados positivos); por fim, E atesta que todo o processo de inserção dos bolsistas “modificou o olhar de muitos alunos, os quais passaram a valorizar mais a escola”. Trata-se de uma resposta altamente positiva face ao problema indicado pelos docentes, previamente, quando falaram do desinteresse dos discentes como um grande desafio a ser vencido.

Ainda, foi-lhes questionado se, “quanto aos graduandos que ficaram sob sua supervisão, nota-se alguma mudança”. A resposta positiva é quase unânime:

“Recebi cinco graduandos em março de 2013, quando iniciei no PIBID. No começo tanto eles como eu, nos sentíamos muito

inseguros, pois não sabíamos bem o que deveríamos fazer. O projeto proposto no início do ano, às demais escolas, já estava em andamento. A coordenadora de área nos auxiliou muito, passando-nos confiança, explicando detalhadamente como deveríamos desenvolver nossas atividades, na escola. Lembro-me que no mês de abril já estávamos totalmente integrados, repletos de empolgação, milhares de ideias e planos, para criarmos um projeto de área inovador, que pudesse marcar o nosso início, com chave de ouro. E acho que conseguimos alcançar os nossos objetivos, pois tivemos belíssimos trabalhos apresentados pelos alunos e percebemos como foi prazeroso receber aquele *feedback*, do que havíamos planejado.” (professora A)

“Noto que aqueles que querem ser professores se sentem mais estimulados, pois o contato com os alunos, com o trabalho bem sucedido realizado, reforça a “coragem” para enfrentar a profissão.” (professora B)

“Algumas alunas manifestaram contentamento e alegria de poder participar do projeto e se inserirem na escola pública. Algumas se assustaram com as condições de trabalho e as dificuldades da gestão escolar... No todo acho que a experiência foi válida. A última turma aprendeu mais a trabalhar em equipe e estreitaram os laços de afetos com a escola. Penso que para uma próxima etapa podemos aprimorar o processo de acompanhamento.” (professora C)

“E como havia muita resistência e alguns jogos de vaidade, não houve mudança alguma; queriam cumprir o momento de estar ali e terminar o curso seguindo seus interesses até porque vários deles não queriam dar aulas na educação básica.” (professora D)

“Entre os graduandos vejo que alguns realmente têm tendência para serem professores. Notei no segundo ano de participação do PIBID o quanto para alguns esta experiência fez com que crescessem como futuros professores tornando-os mais participativos, mais desenvolvidos, por isso vejo o PIBID como um programa de grande importância para a inserção destes jovens na área da educação, pois estes trabalham, fazem parte efetiva dos projetos da escola e isto com certeza faz diferença. É lógico que entre eles há aqueles que parecem um pouco desinteressados, porém talvez quando formarem o interesse pela profissão aflore.” (professora E)

O discurso das respondentes reforça um sentimento inicial de insegurança de ambas as partes que vai se diluindo com a convivência e a criação de vínculos (com a professora, com o grupo de colegas e de alunos da escola básica), que é superado pelo sentimento de integração e de realização de algo significativo. Mostra, também, a importância da criação de um sentimento de pertença ao

grupo e do desejo de “fazer a diferença” na profissão. Outras falas aludem à percepção de que alguns bolsistas, com essa iniciação à docência, reforçam sua opção pela licenciatura, o que lhes dá “coragem” para “enfrentar” a profissão. Como discurso dissonante, a professora D alega não ter percebido alterações, mas apenas o cumprimento de um período de trabalho na escola, sem que os bolsistas se apropriassem do que realmente a docência significa.

Nota-se, usualmente, no discurso que circula nas escolas (e extrapola seus muros), ao tratar da profissão docente, a instauração e manutenção de um campo semântico: o do enfrentamento de grandes obstáculos, para cuja superação há que se ter coragem. Isso evidencia um dos traços preocupantes que vem se infiltrando nos discursos sobre o magistério: a representação de que se trata de profissão insalubre, perigosa, desgastante, além de economicamente desvalorizada, o que concorre para afastar, cada vez mais, possíveis candidatos a cursar as licenciaturas ou, em as cursando, ingressar na carreira do magistério.

Por outro lado, mas ainda a partir do discurso das dificuldades, a fala dessas professoras retrata situação comum Brasil afora: um conjunto de docentes engajados, porém, às vezes, frustrados diante de uma conjunção de fatores conjunturais, intra e extramuros.

Houve outras questões, relevantes como forma de mapeamento de novas práticas, em cujas respostas, por exemplo, relataram os inúmeros projetos já desenvolvidos no bojo do PIBID e destacaram seus impactos. Alguns deles são:

“O projeto que criamos tinha como objetivo, aliar a parte teórica com a prática e aproveitarmos a leitura dos dois clássicos, que eu já havia indicado aos alunos. Surgiu então a primeira proposta, que foi a criação de uma paródia musical, tendo como base o estudo feito sobre a escola romântica. As principais características, os autores e suas respectivas obras, as gerações românticas e etc. Já a segunda foi a confecção de um jogo de tabuleiro pedagógico, abordando os diversos aspectos literários, presentes nas obras “Lucíola” e “Senhora”, bem como os filmes *Moulin Rouge* e *Orgulho e Preconceito*. As propostas foram apresentadas aos alunos pelos bolsistas, através de slides e já de início a aceitação foi unânime. O trabalho foi desenvolvido durante o primeiro semestre inteiro. Ao término tivemos a grata surpresa com o belíssimo resultado. Trabalhos que nos deixaram emocionadas, felizes, pois nunca poderíamos imaginar que os alunos iriam produzir com tanto ímpeto, amor, satisfação aquele nosso sonho, que acabou se tornando realidade. Foi uma experiência única. E espero poder continuar sentindo cada dia mais esta emoção.” (professora A)

“O trabalho de 2011 – Projeto Memorial – teve um impacto maior sobre os alunos, porque são histórias deles e isso trouxe uma carga muito grande de sentimentos, conseqüentemente teve um significado muito grande para mim.” (professora B)

“Elaboramos dois projetos com eixo na leitura e escrita. No ano de 2012: O PROJETO DE LEITURA E REVISÃO DE GÊNEROS com foco no desenvolvimento de atividades de cidadania e relações interpessoais. No ano de 2013: PROJETO DE LITERATURA: O SABOR PELO SABER LITERÁRIO E ARTÍSTICO com foco interdisciplinar em artes. (...) Os dois projetos foram bons. O impacto maior está na possibilidade de sair da escola em trabalhos de campo. (...) Creio que as alunas do curso de letras e aluno/as do Ensino Médio aprenderam e aprimoraram seus conhecimentos mutuamente juntamente com a professora.” (professora C)

“Dentre as práticas, o sarau, as paródias e a produção dos minicontos e gravação dos vídeos foram para mim as que tiveram maior impacto, pois movimentaram as turmas, animaram as aulas. A prática faz total diferença, sem contar que os alunos se sentem valorizados ao ver exposto o que foi produzido.” (professora E)

As entrevistadas apontam que houve muitos acertos, e nota-se que o foco foi trabalhar leitura e escrita com base em projetos de Literatura, aliando o “saber e o sabor”. Destacaram, entre outros aspectos: o valor de trabalhar a parte teórica com a prática; apresentar o projeto aos alunos, buscando sua adesão; a emoção de verificar o “belíssimo resultado”, que trouxe felicidade a docentes e a alunos; o envolvimento dos alunos do ensino médio, que produziram “com ímpeto, amor, satisfação”; o aprimoramento de conhecimentos; o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, com foco em cidadania e relações interpessoais; a busca da interdisciplinaridade.

Como uma espécie de síntese, tomemos a revelação da professora de que isso foi a realização de um sonho, que a emocionou fortemente. Todas revelam que conseguir chegar a um resultado satisfatório de ensino e aprendizagem passa também pela sensibilização e pelo resgate de emoções. Noutras passagens de suas falas, não arroladas aqui, destacam que os dissensos e os desafios cotidianos foram superados por meio do trabalho coletivo desde a concepção até a avaliação de cada projeto. Dizem que isso fez resgatar um pouco do sabor do (processo de adquirir) saber, o que exigiu de todos um árduo exercício de diálogos e negociações, de escuta e argumentação, de aprender de fato a colocar-se no lugar do outro, a ser propositivo e, ao mesmo tempo, respeitoso diante de diferentes ritmos e em meio a distintas concepções de mundo, de educação e de relação pedagógica.

Acima, a professora B alude a um trabalho significativo e prazeroso realizado com alunos do ensino médio. Destacando-o em relação a outros igualmente produtivos, foi possível avaliar como uma prática bem sucedida espraia efeitos positivos sobre o discurso e as práticas dos atores envolvidos.

Aliando sua fala às demais, fica patente que, quando se consegue vislumbrar novas perspectivas para tornar mais dinâmicas e atraentes as aulas, os alunos da educação básica correspondem à altura. Metodologias que promovam o enriquecimento curricular, por meio de projetos envolvendo gêneros discursivos (como crônicas, memorial, notícia e outros do domínio jornalístico), com recurso à arte (fotos, músicas, etc.), retextualização de obras literárias, projetos de pesquisas (exploratórias, bibliográficas e, se possível, com coleta e análise de dados empíricos) planejados e executados juntamente com os alunos, entre outros –, promoveram, em contrapartida, maior engajamento de professores e alunos, potencializando a obtenção de resultados satisfatórios.

Com algumas das experiências realizadas no PIBID da Universidade em que atuo, tanto professores quanto graduandos participantes frequentemente relatam estarem adquirindo segurança, desenvolvendo a própria autonomia e observando uma melhora em suas competências leitoras e de escrita.

Barros *et al.* (2013) avaliaram um projeto desenvolvido no âmbito da área de Língua Portuguesa do PIBID e, na reflexão sobre esse projeto, destacaram um intercruzamento de vozes que diziam do trabalho como uma forma de autoconhecimento, de metacognição sobre o fazer docente, conforme excertos abaixo. O primeiro relato é da professora supervisora do PIBID:

Discutidas as múltiplas possibilidades do ensino da Língua Portuguesa e os vários direcionamentos encontrados para efetivá-las, a equipe do PIBID centrou o seu trabalho na produção de um Memorial, como possibilidade de os alunos refletirem sobre suas vivências e associá-las ao conteúdo que vinha sendo trabalhado, de produção textual, aliada à observação artística e familiarização com outras formas de expressão subjetiva. O gênero seria utilizado para que os alunos pudessem contar sobre pessoas, momentos e fatos que marcaram suas vidas e, a partir do conhecimento e seleção, ilustrar cada um de seus registros com obras de arte com que se identificassem ou na qual percebessem alguma identificação com o tema. A equipe da Letras encaminhou a atividade de forma que se pudesse contemplar a produção textual voltada para um universo temático pouco explorado dentro das escolas, a personalidade. Proposição por vezes arriscada, dado que

a individualidade, amiúde, suscita algumas considerações difíceis de administrar. Assim sendo, conduziu-se o trabalho de forma que os próprios alunos pudessem sugerir os elementos que iriam compor seus textos, os assuntos sobre os quais eles decidiriam tratar. (BARROS *et al.*, 2013, p. 9).

Como salienta Nóvoa (1992), é crucial ao professor poder/saber dizer-se de si, tanto na dimensão pessoal quanto profissional, explicitar o porquê e o para quê daquilo que faz, sem romantizar ou sem racionalizar de forma extremada aquilo que faz, porém dimensionando de forma consciente o impacto e as implicações do seu fazer. Da mesma forma, a voz da graduanda de Letras, professora em formação, integrante da equipe, reflete sobre a experiência e os ganhos a partir da vivência daquele processo:

O fato de todos os graduandos participantes estarem inseridos há bastante tempo no ambiente escolar, assim como professores e coordenadores do projeto, faz com que tenhamos conceitos e preconceitos formados e, na maioria das vezes, tão fossilizados que poderiam dificultar o diagnóstico que deveria ser feito. Era preciso que fôssemos alertados desse desprendimento do “conhecido”, para conseguirmos enxergar realmente o “novo” ambiente que adentraríamos. Portanto, esse diagnóstico – levantamento da instituição no que se refere aos espaços, aos tempos e aos sujeitos – culminou no retrato do perfil da escola e nos deu pistas da instituição em que alunos e professores estavam inseridos e de qual era a demanda dos sujeitos ali presentes. (...) A intenção com o memorial era a escolha por um projeto que pudesse sair dos moldes tradicionais de ensino de Língua Portuguesa e que contribuísse para que os alunos conhecessem a si mesmos, enquanto indivíduos, e, dessa maneira, escrevessem e compartilhassem seus pensamentos, experiências e sentimentos. Objetivamos, com esse primeiro projeto, despertar nos alunos o desejo do autoconhecimento e de resgate das memórias, relacionando a produção textual ao conhecimento e também à ampliação do universo da arte. (BARROS *et al.*, 2013, p. 5-6).

E, por fim, como representante da universidade, agência formadora, a voz da coordenadora da área de Letras:

A escola tradicional, firmemente calcada na separação entre intelecto e afetividade, peca por fazer crer que a cognição se dá num fluxo autônomo de pensamentos que se autogeram, dissociados das plenitudes e vicissitudes da vida. Sabemos que diferentes culturas

produzem modos diversos de funcionamento psicossocial, mas a questão da afetividade independe de especificidades culturais. (...) Pode-se, igualmente, pressupor que, a cada estágio de desenvolvimento humano, compreende-se uma nova configuração desse ser social em formação, com base nas interações e ressignificações dadas aos eventos de que participa, até a construção, pelo indivíduo, de sua autonomia. Em suma, o desenvolvimento cognitivo tem como elemento mediador, entre indivíduo e o mundo exterior, a linguagem, a operação com signos linguísticos e o sistema de representações que substitui o real. Tal sistema de representações é construído socialmente: além do intercâmbio social, ele se presta à função de contribuir para a construção do pensamento, a partir da generalização das experiências em categorias conceituais, e se consubstancia em instrumento de organização do conhecimento e da própria consciência humana. Acreditamos que tais questões devem sempre permear as discussões pedagógicas, cotidianamente, visto que o conjunto das atitudes tomadas e atividades realizadas é o resultado da interligação de vários fatores e múltiplas determinações. (BARROS *et al.*, 2013, p. 14).

Essa polifonia de vozes que se pensam e se dizem nos leva a perceber que, se, por um lado, a reiteração de experiências docentes frustrantes tem o efeito de banalizar o fazer docente, fazer calar sentimentos e reflexões sobre as práticas cotidianas de sala de aula, o investimento em projetos autorais, visando à autonomização dos participantes, por outro lado, tem o poder de resgatar o sentido da docência – como processo de conduzir a apropriação e externalização de saberes –, minimizando a aridez dos discursos e enriquecendo o processo de formação seja no âmbito dos professores (formados e em formação), seja no âmbito dos alunos da educação básica que se veem mais enxergados e atendidos em suas demandas.

### **Novas vozes docentes: memorial de formação em construção**

Investindo nesse processo, tão bem-sucedido, de imersão do sujeito docente em si (visualizando concepções, crenças, processos formativos, etc.) foi proposto e aprovado um projeto de pesquisa, em que dois gêneros acadêmicos são abordados, trabalhados em termos de constituição, relevância, objetivos, etc. – o Memorial de Formação (1º semestre/2015) e o Artigo Acadêmico (2º semestre /2015) – e produzidos pelos participantes – 30 (trinta) bolsistas ID (iniciação à docência) e 6 (seis) professores supervisores atuantes nos ensinamentos fundamental e médio, da área de Letras (Português e Inglês). Na primeira versão do Memorial (maio /2015), já se fazem ressoar importantes vozes, que trazem representações dos docentes sobre si, sua formação, sua atuação.

Embora incipiente esse trabalho, por meio de alguns fragmentos da primeira versão, já se confirmam nuances das crenças e representações discutidas anteriormente:

“Aos poucos sem que percebesse eu me tornara “Professora”, com gosto por ser, dedicada a sempre estudar e planejar aulas que fizessem com que meus alunos aprendessem a matéria. Continuei a trabalhar em Morro do Pilar durante mais alguns anos, lá tive a alegria de ver inúmeros alunos que formavam como meus alunos, iam para Belo Horizonte fazer faculdade e sempre que voltavam à cidade, procuravam-me para agradecer e dizer o quanto o que aprenderam em Português comigo havia os ajudado. E isto me enchia de orgulho, e olha que naquele tempo o salário já não era nem de longe aquele que me entusiasmou a começar a trabalhar como professora. Naquele tempo eu já havia realmente me transformado em Professora e a magia de ensinar já fazia parte de mim.” (professora E, supervisora do PIBID, Memorial de formação – 1ª versão, maio/2015).

Curiosamente, percebem-se duas concepções de docência – “Professora” e “professora”, a primeira recebendo conotação positiva (é Professora, com letra maiúscula), em oposição à segunda forma (com letra minúscula). Há uma representação positiva do ofício (a despeito das dificuldades também delineadas) – “Professora, com gosto por ser.”, “alegria”, a menção ao retorno recebido (em que se ressaltam outros aspectos que não apenas o salarial).

Mais adiante, a mesma professora diz:

“O trabalho com o PIBID apesar de naquele primeiro momento ter sido direcionado às turmas dos terceiros anos, ajudou-me com as turmas do PAV – Projeto “Acelerar para Vencer” – e também com o nono ano, pois em conversa com os pibidianos eu conseguia ver através do olhar deles soluções e/ou formas de enxergar aquelas situações como casos que havia ainda como serem trabalhados, o que às vezes na visão cansada e com pouca motivação do professor que está na sala de aula há muito tempo fica quase impossível perceber. Nas nossas reuniões, expunha acontecidos naquela turma e discutia o que fazer. E, muitas vezes, este “o que fazer” era além do planejado de aulas que visassem sanar as dificuldades encontradas, muitas vezes o necessário era trabalhar a imagem desse aluno, era trabalhar a estima da turma, e isto só consegui perceber através do olhar desses jovens que trabalhavam comigo no PIBID”. (*Idem.*)

De relevante neste fragmento, nota-se a aprendizagem compartilhada (a troca de experiências e saberes), o estudo e a discussão para planejamento de metodologias mais atrativas (muitos dos pibidianos têm quase a mesma idade dos educandos do ensino médio, o que gera identificação e empatia), o reconhecimento da oposição “vista cansada” / olhar não opaco, inovador dos jovens. Tudo isso vem sendo considerado uma grande oportunidade de crescimento para todos os envolvidos.

Uma das professoras participantes do PIBID, num dos encontros da área, disse que “no PIBID a gente pode errar”. Nota-se, por esta fala, a pressão que muitos dos professores sentem com relação a seu fazer; outra representação amplamente difundida é que o professor de escola pública “não está nem aí”, o que, certamente, é uma generalização apressada, que não recobre o conjunto dos docentes. O grupo de professores coformadores dos pibidianos se mostra, em suas falas, bastante focado na melhoria da formação própria e dos bolsistas por elas tutelados.

Retomando o que discutimos teórica e empiricamente sobre as RS (representações sociais), verifica-se que são bastante dinâmicas as estruturas que permeiam os discursos, as relações e os comportamentos dos docentes aqui iluminados. Diversas falas nos remetem à estereotipagem de que se reveste a visão do magistério: ainda se nota um pouco da antiga representação de que o professor “ajuda” seus discípulos, abre-lhes caminhos; com seu fazer, o “mestre” ensina conteúdos que beneficiam aos “discípulos”, auxiliando-os a conquistar seus objetivos. Essa visão romantizada faz parte, ainda, do *ethos* dos docentes da educação básica brasileira, embora muitos, atualmente, já evidenciem uma visão mais “profissional” do ofício.

### **Considerações finais**

A atividade representativa constitui um processo que permite detectar de que forma se manifestam os discursos (assumidos como próprios, porém consolidados a partir de um intercruzamento de vozes sociais). A situação ou objeto representado pelo discurso deixa de existir em si mesmo e se converte numa relação com outras situações e objetos a que foi vinculado, a partir de escolhas (conscientes ou não) dos indivíduos, as quais são orientadas por experiências (cf. LARROSA; MOSCOVICI). Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha, a qual é orientada por experiências e valores do sujeito (cf. ALVES-MAZZOTTI, *op. cit.*).

Notamos, por meio da análise dos dados, brevemente exposta aqui, que há o imbricamento daquilo que o sujeito é (ou diz ser) com aquilo que é por ele vivido, testemunhado e avaliado.

Os sentidos não são imutáveis, assim como as crenças e representações não se alteram de forma radical. Há uma transição, uma mesclagem de valores, em que interferem fatores como o crescimento/amadurecimento, a atuação profissional (em um lugar específico, com características específicas), a rede de relacionamentos, etc. Dessa forma, conhecer um pouco do que pensam os docentes é um indicador relevante para os que atuamos como formadores, pois nos permite repensar currículos e rumos da formação, seja na instituição acadêmica em si, seja no âmbito das ações do PIBID.

No presente, para muitos a participação no PIBID é uma forma de “revisitação” da própria história de ingresso no magistério, com a oportunidade de maior qualificação profissional, por meio do retorno à universidade e da presença desta no seio da escola básica, cenário em que tudo transcorre.

Ainda que indicadores e instrumentos sistematizados de avaliação dos impactos desse Programa encontrem-se em construção, por meio do contato cotidiano com os bolsistas, dos relatos e do que evidenciam em artigos (com que participam de eventos acadêmicos) ou outros, como o memorial (que vêm construindo no projeto de pesquisa em curso), algumas transformações e conquistas rumo à valorização do magistério e à perspectiva de permanência dos jovens licenciandos na profissão se fazem notar. O breve relato das reflexões a partir de um projeto de intervenção realizado nos mostra que é possível fazer algo necessário de outra forma, mais prazerosa, o que traz autoconfiança, eleva a autoestima e resgata a crença em novas possibilidades para uma carreira bastante desgastada atualmente.

A partir dos desafios e precariedades que emergem das falas das entrevistadas, percebe-se que são necessários investimentos urgentes na construção de um novo projeto de Educação, que deve partir da avaliação dos valores, crenças e representações que se contrapõem na ambiência escolar, da detecção de quais são os valores a serem sustentados, contra quais crenças vale a pena o embate, enfim, qual o projeto que se deseja alicerçar e construir – em termos filosóficos, políticos e pedagógicos.

Para manter na carreira os bons profissionais, reconquistar a confiança e renovar o interesse das novas gerações por este ofício, há longo caminho a percorrer, o qual inclui, necessariamente, um investimento maciço e sistemático na formação e na

melhoria das condições de trabalho dos professores que atuam na educação básica, mas que passa também pela mudança na representação difundida – na mídia, nos discursos políticos sobre e para os professores. E certamente, isso inclui, ainda, priorização radical da educação nos investimentos públicos e uma compreensão de que os professores são peça-chave nesse processo.

## Abstract

As an important public policy, investment in the initial teaching training, through a specific program – the PIBID – has gained some promising results in the rapprochement between future teachers and public school. At the University in which I work, the best guiding principle of the Program is to expand the dialogue between universities and basic education, enabling all the participants moments of study, discussion and personal, cultural and professional enrichment through various activities. Going through times ranging from ideation, planning and implementation of intervention projects, as well as the reflection on the problems faced in everyday life and more concerted return to pedagogical action, has allowed emerging important aspects related to teaching, promoting deautomatization of proceedings, allowing perceive how to see yourself and the reality, in the professional scope and more widely. As a culmination, it has fostered and enabled the participation of involved in seminars (internal and external) with presentation of their papers. In this article we will discuss some social representations (cf. Moscovici, 2010), which constitute the ethos of the teaching profession, from the speeches of five teachers of Portuguese Language, all of them high school teachers at public schools. To Larrosa (2002), we are “living beings with words,” and our lives are mediated by words. Thus, the answers brought to discussion, from questionnaires, sketches some speeches of teachers about how they perceive themselves and their pedagogical practice, and we can outline some senses and feelings attributed to their performative space, basic school.

Keywords: Social representations. Speeches about the practice. *Ethos*.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008
- ASSIS, Juliana Alves; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. *Ethos*, discursos e representações na atividade de avaliação de textos escritos: pistas de um processo de formação de professores. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 71-94, 1. sem. 2009.

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martin Fontes: São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal>>.

BARROS, Ev'Angela Batista Rodrigues de; SOUZA, Girlene R.; ROCHA, Raiane Chaves da. Memorial e validação do saber da experiência: diferentes perspectivas sobre uma prática docente bem sucedida. In: **CBE**, 4., UNESP, 2013.

BARROS, Ev'Angela Batista Rodrigues de; SOUZA, Girlene R.; ROCHA, Raiane Chaves da. **O gênero memorial e a validação do “saber da experiência”:** três perspectivas sobre uma prática docente bem sucedida. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/issue/current>>.

BRANDÃO, Giliard Dutra. **Crenças sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira: Práticas Discursivas de Professores Formadores e em Formação Inicial**. Dissertação (Mestrado) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2014.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

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

FLATH, Esther; MOSCOVICI, Serge. *Social Representation*. In: HARRÉ, Rom; LAMB, Roger (Ed.). **The Dictionary of Personality and Social Psychology**. Londres: Basil Blackwell Publisher, 1983.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

NÓVOA, António S. da. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

SOARES, Magda Becker. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

Submetido em: 31 de maio de 2015.

Aceito para publicação em: 02 de outubro de 2015.



# O interacionismo social de Vigotski e o constructo de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Ana Lucia Cheloti Prochnow\*  
Ana Nelcinda Garcia Vieira\*  
Maria Tereza Nunes Marchesan\*\*\*

## Resumo

As pesquisas de investigação de crenças de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas, no Brasil, têm buscado fundamentos, dentre outros estudiosos, em Vigotski, uma vez que são compreendidas como parte da experiência social do indivíduo. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo estabelecer relações entre o Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Entende-se que o ponto de convergência entre essas formulações reside na perspectiva descendente para a explicação e a definição dos seus respectivos objetos de investigação, ou seja, de que a linguagem, o desenvolvimento das funções superiores, assim como a constituição das crenças, partem do social até atingirem o individual. Trata-se de um estudo bibliográfico, que abarca a psicologia da linguagem em consonância com os pressupostos norteadores dos estudos de crenças. Para tanto, está embasado em autores como Vigotski (2007, 2009) e Friedrich (2012), cujo aporte teórico enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, bem como concebe a interação social como o principal fator do desenvolvimento cognitivo humano; e em Barcelos (2004, 2006, 2007) e Silva (2010), que tratam dos estudos e investigação de crenças de professores de língua.

Palavras-chave: Interacionismo. Crenças. Ensino. Aprendizagem. Línguas.

## Introdução

Este trabalho realiza um apanhado de conceitos norteadores da abordagem Interacionista de Vigotski e dos estudos de crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de duas abordagens que têm despertado o interesse de várias áreas do conhecimento e que buscam investigar, analisar e compreender as ações humanas.

\* Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

\*\* Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

\*\*\* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Conceitos fundamentais formulados por Vigotski, como mediação, internalização e interação social, dentre outros, parecem possibilitar o entendimento de crenças, advindas da interação do indivíduo com o contexto que o cerca. Para Vigotski (2007), no processo de evolução, o homem foi dotado de capacidades comportamentais particulares, o que chama de funções psicológicas superiores. Isso lhe permitiu criar instrumentos mediadores para se relacionar com o meio, organizar uma cooperação no trabalho e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares.

Em consonância com esse pensamento, Barcelos (2004) entende que crenças são ideias, opiniões e pressupostos construídos socialmente e têm origem nas experiências pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Elas são adquiridas e atualizadas, construídas e reconstruídas pelo contexto cultural e sócio-histórico do qual o indivíduo faz parte.

Dessa maneira, embasado teoricamente em Vigotski (2007, 2009); Friedrich (2012), Barcelos (2004, 2006, 2007) e em Silva (2010), este artigo tem como objetivo demonstrar a aproximação existente entre a teoria de Vigotski e os estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Para tanto, está dividido em três partes. Na primeira, são abordados três dos principais pressupostos do interacionismo social de Vigotski: mediação simbólica, internalização e interação social. Na segunda parte, é realizado um breve panorama dos estudos de crenças, em que se priorizam seu histórico e conceito. E, na terceira, são feitas considerações a respeito do caráter descendente das duas abordagens, já que compreendem o desenvolvimento psicológico do ser humano e a aquisição das crenças a partir das interações sociais.

### **Interacionismo Social de Vigotski**

Vigotski dedicou seus estudos a várias áreas do conhecimento. Interessou-se em investigar e refletir sobre questões da Psicologia, da Filosofia, da Literatura, da Educação, do Direito, das Artes, da Medicina, o que justifica ter tido as carreiras acadêmica e profissional muito diversificadas, mas a sua forte atração pela Psicologia fez com que se tornasse psicólogo de profissão. Em 1919, Vigotski passou a atuar como professor de língua e literatura russa, lógica, psicologia, história, ética e filosofia. A sua primeira grande obra, *A psicologia pedagógica*, conforme Friedrich (2012), configura-se como um resumo e análise da experiência de Vigotski adquirida durante esse período de exercício da docência.

Psicólogo de formação, fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia, que, diante da chamada “crise da psicologia”, buscava construir uma “nova psicologia”, uma espécie de síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século XX. A psicologia como ciência natural, por um lado, cujo maior expoente foi o biólogo Jean Piaget, e a psicologia como ciência mental, por outro, a qual descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência e espírito. Na sua avaliação e na de seus colaboradores – Luria e Leontiev – tanto a psicologia experimental quanto a mentalista eram consideradas insuficientes. Enquanto a primeira ignorava as funções superiores mais complexas do ser humano, a segunda era limitada nas descrições desses processos mais complexos. Por essa razão, buscavam uma abordagem alternativa, que estabelecesse uma interface entre as duas abordagens que predominavam naquela época.

Frente a esse quadro, dedicaram-se a criar uma abordagem que integrasse o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Nessa perspectiva, o cérebro é reconhecido como uma base material em permanente desenvolvimento e considera-se que o indivíduo passa de um ser biológico a um ser sócio-histórico. Para Vigotski (2007), essa transformação ocorre em virtude do meio, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. O desenvolvimento psicológico, dessa forma, ocorre não de forma descontextualizada, mas nos modos culturalmente construídos de ordenar as atividades práticas do dia a dia. Portanto, a premissa de Vigotski é que o ser humano se constitui como tal por meio das interações sociais.

Também, a relação do indivíduo com o mundo é compreendida não como uma relação direta, mas, sim, que acontece de forma mediada. Segundo Vigotski (2007), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada, por meio dos elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. O processo de mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Vigotski distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, os quais devem ser compreendidos cada um com suas especificidades, apesar de possuírem papéis similares. Enquanto os instrumentos são criados e utilizados puramente para se atingir um dado objetivo, agindo como auxiliares

no trabalho, os signos são criados e usados como meios para solucionar um dado problema de caráter psicológico, agindo como instrumentos da atividade psicológica.

Vigotski apresenta três possibilidades para a relação entre signo e instrumento. A primeira delas, que discute a analogia e os pontos em comum aos dois tipos de atividades, considera o caráter mediador desses elementos. A segunda, a qual esclarece os pontos distintos entre signo e instrumento, aborda a diferença essencial entre ambos: o signo é orientado internamente; e o instrumento, externamente.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

E a terceira possibilidade de relação é a ligação real dos desenvolvimentos do signo e do instrumento na filogênese e na ontogênese. “O controle da natureza e o controle do comportamento humano estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

É importante destacarmos o conceito de internalização, definida por Vigotski (2007) como sendo a reconstrução interna de uma operação externa. O autor explica como o processo de internalização ocorre no indivíduo dando o exemplo do desenvolvimento do gesto de apontar realizado por uma criança. O significado primário desse gesto é o de pegar algo, mas, à medida que outras pessoas reagem a esse gesto, o movimento orientado para o objeto torna-se dirigido para o outro. O movimento de pegar se transforma no ato de apontar. Esse exemplo deixa claro que todo processo de internalização ocorre do social para o individual, ou seja, aquilo que inicialmente representa uma atividade externa ao indivíduo é reconstruído social e historicamente e passa a ocorrer internamente. Assim, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

No desenvolvimento da linguagem, a internalização ocorre no momento em que aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica interiorizam-se, tornando-se a base da fala interior. Isso implica que todas as funções mentais e superiores ou modos de participação social são relações internalizadas, em razão do caráter descendente de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, de ocorrer do social para o individual.

Em um primeiro momento, o indivíduo realiza ações externas, que interpretará de acordo com os significados estabelecidos pela cultura. A partir dessa interpretação, passará a atribuir sentido às suas próprias ações e a desenvolver processos psicológicos internos. Segundo Vigotski (2007), o processo de internalização é marcado por uma série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Assim, no processo de desenvolvimento e aprendizagem social e histórica do sujeito, as contribuições da cultura, da interação social e da linguagem são destacadas pelo autor. Segundo a concepção interacionista de ensino de língua, a linguagem se constrói na interação homem/meio, e o contexto sociocultural determina *o quê* e a *forma* como será aprendida essa linguagem e também a maneira como ela será utilizada na comunicação.

A interação social, portanto, é o “motor” do desenvolvimento cognitivo humano e possui fundamental papel na construção do ser humano, já que é por meio da relação interpessoal que o indivíduo internaliza as formas culturalmente estabelecidas.

### **Estudo de crenças**

Refletir as crenças de alunos e de professores é um dos modos de se compreender melhor os processos educacionais, tendo em vista que influenciam o que tanto um quanto outro realizam, sentem e sabem a respeito de seus próprios atos, práticas e condutas dentro do ambiente escolar.

### **Histórico dos estudos de crenças**

No exterior, os pioneiros no estudo de crenças foram Horwitz (1985) e Wenden (1986) e, no Brasil, as pesquisas em torno de crenças iniciam-se na década de 90, com autores como Leffa (1991), Almeida Filho (1993), Gimenez (1994), Barcelos (1995), dentre outros.

Conforme Barcelos (2004), o interesse pelas crenças surgiu devido a uma mudança de visão sobre o ensino de línguas na Linguística Aplicada, ou seja, surge em um momento de mudança nessa ciência, em que se passou do enfoque na linguagem, no *produto*, para o enfoque no *processo* de aprendizagem. Esse novo paradigma passou a perceber o aprendiz na sua íntegra como indivíduo, com dimensões não só comportamentais e cognitivas, mas, também, afetivas e sociais.

Nos anos de 1950, os aprendizes eram vistos como mímicos, pois o foco era a imitação. Na década de 1960, como cognitivos, pois sua faculdade mental não era ignorada. Na década de 1970, passaram a ser vistos como afetivos e sociais. Na década seguinte, foram reconhecidos como *aprendiz estratégico*, uma vez que cada um possui diferentes estilos de aprendizagem. E, na década de 1990, os aprendizes passaram a ser vistos na sua dimensão política também.

Desde a década de 1970, os estudos de crenças vêm crescendo, o que para Barcelos (2004) se deve à Abordagem Comunicativa de Ensino e Aprendizagem de Língua. O foco central dessa abordagem é o aprendiz, uma vez que busca reconhecer seus anseios, preocupações, necessidades, estratégias, e também as suas crenças sobre o processo de aprender uma determinada língua.

Na Linguística Aplicada, o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* surgiu pela primeira vez em 1985. Foi utilizado quando surgiu um instrumento de pesquisa chamado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), criado com o objetivo de serem levantadas sistematicamente as crenças de alunos e professores de línguas.

No Brasil, de acordo com Barcelos (2004), três marcos teóricos foram decisivos para que o conceito de crenças ganhasse força a partir da década de 1990. Um deles, de 1991, é a investigação que Vilson Leffa, professor da Universidade Católica de Pelotas, realizou sobre as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série. Um outro marco é a definição de *cultura de aprender* de Almeida Filho em 1993. Trata-se de formas de estudar e de se preparar para a utilização da língua-alvo. E um terceiro é a utilização dos pressupostos de Almeida Filho a respeito do

conceito de *cultura de aprender* por Barcelos, em 1995, em uma investigação das crenças de alunos formandos de Letras. Ademais, a autora destaca que os estudos de crenças em Linguística Aplicada ganham ainda mais força com Almeida Filho em 1993, uma vez que as coloca no modelo de *operação global de ensino* como um dos principais fatores.

A investigação das crenças tem se dado em três momentos básicos. Em um primeiro momento, de 1990 a 1995, as crenças eram investigadas com questionários fechados. Segundo Barcelos (2004), esse momento inicia com os estudos de Horwitz (1985), a partir dos quais as crenças começaram a ser identificadas por meio da aplicação de questionários fechados, em sua maioria, do tipo *Likert-scale*. Nesse processo, aprendiz e crenças eram colocados lado a lado.

Nesse primeiro momento, temos o aluno de um lado e suas crenças do outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz – distancia o aprendiz (ideal) do aluno (real) porque investiga suas crenças de maneira abstrata. O foco passa a ser o que os alunos precisam saber, ao invés de o que eles sabem. (BARCELOS, 2004, p. 134-135).

Em um segundo, a investigação de crenças aproximou-se mais do ensino autônomo e do treinamento do aprendiz. Esse momento concebe crenças como um conhecimento metacognitivo, “definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes” (BARCELOS, p. 135).

E, em um terceiro momento, a investigação de crenças passou a se caracterizar por uma maior diversidade de metodologias e de percepções diferentes a respeito de como fazer pesquisas sobre crenças. Definitivamente, o contexto passou a ser um aspecto a ser investigado de extrema relevância.

Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais. (BARCELOS, 2004, p. 137).

O contexto começou a ser considerado no final dos anos 1990, momento em que as pesquisas de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas passaram a reconhecer e a enfatizar o seu papel. A partir desse momento, as crenças, compreendidas como parte da experiência do indivíduo, passaram a ser reconhecidas como condicionadas pelo meio social e relacionadas ao contexto.

Barcelos considera que, no primeiro momento, apesar de as crenças terem sido tratadas de forma desconectada das ações dos alunos e, no segundo, serem entendidas como conhecimento metacognitivo, elas coexistem ainda nos dias de hoje e não são estanques. Uma fase de mudança de paradigma é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno.

No contexto atual, em direção a esse novo olhar e entendimento de crenças, questões como crenças e sua relação com o contexto e experiências, crenças e o processo de reflexão, crenças e identidade, relação entre as crenças de alunos e do professor, dentre outras, possibilitam uma compreensão maior das funções das crenças no processo de ensino e de aprendizagem. As crenças são investigadas e analisadas através do papel que exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou em torno de como elas interferem na relação professor/aluno.

### **Terminologia e conceitos de crenças**

Barcelos (2004) afirma que o conceito de crenças não é exclusividade da Linguística Aplicada, nem se trata de um conceito novo. Cita que importantes filósofos americanos como Charles S. Peirce e John Dewey já tentavam definir crenças.

Segundo a pesquisadora, na Linguística Aplicada, não existe um conceito único para crenças, o que o torna uma questão difícil de ser investigada. São encontrados termos como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “Filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1998; BARCELOS, 1995), entre outros, para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004).

Silva (2010) elaborou uma tabela em que apresenta os diferentes termos e definições já usados em pesquisas brasileiras para se referir a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. No Quadro 1, reproduzimos parte das definições de crenças listadas pelo autor, destacando aquelas que consideram tanto o contexto social quanto o aspecto individual e que estão intimamente ligadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com que interage.

QUADRO 1 – Diferentes termos e definições para Crenças no ensino/aprendizagem de línguas (CEAL).

Termos	Definições
Crenças (Barcelos, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. (p. 72)
Crenças (Barcellos, 2004a)	“As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’”. (p. 132)
Crenças (Barcelos, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes ‘constructos’ sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. (p. 20).
Crenças (Barcelos, 2006)	“(…) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. (p. 18).

FONTE: SILVA, 2010, p. 28-29.

As definições de crenças apresentadas na tabela têm enfatizado o seu aspecto cultural e a sua natureza social, colocando-as como ferramentas que auxiliam os sujeitos a interpretar suas experiências. Isso quer dizer que as crenças emergem das experiências dos indivíduos, da sua interação com o contexto, e com a sua capacidade de refletir e pensar sobre o que o cerca, atestando que a constituição das crenças se dá do âmbito social até atingirem o âmbito individual.

### O Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças

Um ponto de contato que nos parece significativo entre o Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças diz respeito ao conceito de internalização. Para

Vigotski (2007), conforme já expusemos anteriormente, os elementos fornecidos pela cultura, uma vez internalizados pelo indivíduo, passam por uma espécie de transformação. É como se o indivíduo absorvesse esses elementos, num processo em que se articulam as atividades externas (fora dele) e as funções interpessoais (dentro dele), e os transformasse em atividades internas intrapsicológicas.

Em conformidade com esse princípio vigotskiano, o construto de crenças reflete a visão social com que realiza a investigação e a análise dos seus objetos, uma vez que as crenças são compreendidas como produtos sociais, históricos e políticos. A natureza das crenças, sob esse viés, é modificada, não sendo mais concebidas somente como um conceito cognitivo, mas também social, indicando uma perspectiva mais situada e contextual.

E um outro ponto que aproxima o Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de crenças diz respeito à importância, ao peso que atribuem à interação social para o desenvolvimento do indivíduo. Ambos compreendem o desenvolvimento do ser humano a partir da sua interação com o meio. Através da observação e análise da relação entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social e da relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, Vigotski buscou compreender como os aspectos tipicamente humanos de comportamento se desenvolvem durante a vida do indivíduo e se caracterizam.

Nessa mesma perspectiva, Barcelos (2006) defende que as crenças são adquiridas e construídas no meio social e a partir das experiências e problemas de cada indivíduo. As crenças são caracterizadas como experienciais e socialmente construídas, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

Assim, a aproximação entre esses dois referenciais se deve ao fato de conferirem grande valor ao processo de interação social e por compreenderem que o indivíduo se constitui por meio das relações que estabelece com os outros. Tanto o desenvolvimento psicológico do indivíduo quanto a aquisição e (re) construção das crenças são de natureza social e se desenvolvem numa perspectiva descendente, ou seja, ocorrem do social para o individual.

### **Considerações finais**

O presente trabalho, de cunho bibliográfico, teve como objetivo relacionar os pressupostos teóricos do Interacionismo Social de Vigotski e os estudos de

crenças. Para tanto, foi realizado um apanhado de conceitos fundamentais do arcabouço teórico de Vigotski e dos estudos de crenças sob a perspectiva histórica e terminológica.

A partir desse esboço, foram estabelecidas relações entre essas abordagens, tendo em vista que ambas têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída.

Considera-se, portanto, que o estreito vínculo entre o Interacionismo social de Vigotski e os estudos de crenças de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas se deve ao fato de que o desenvolvimento do ser humano e, da mesma forma, a constituição e natureza das suas crenças, compreendidos sob o viés histórico e social, são produtos da interação do sujeito com o meio em que está inserido.

## Resumen

Las investigaciones de creencias de profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Brasil, han buscado fundamentarse de, entre otros estudiosos, en Vigotski, ya que son comprendidas como parte de la experiencia social del individuo. Por ese motivo, este trabajo tiene como objetivo establecer las relaciones entre el interaccionismo social del Vigotski y los estudios de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Se entiende que el punto de convergencia entre esas formulaciones reside en la perspectiva descendiente para la explicación y la definición de los respectivos objetos de investigación, o sea, de que el lenguaje, el desarrollo de las funciones superiores, así como la constitución de las creencias, parten de lo social hasta alcanzar lo individual. Se trata de un estudio bibliográfico, que incluye la psicología del lenguaje de acuerdo con los supuestos que guían los estudios de creencias. Por lo tanto, se basa en autores como Vigotski (2007, 2009) y Friedrich (2012), cuya aportación teórica enfatiza el proceso histórico y social y el papel del lenguaje en el desarrollo de la persona, así como concibe el diseño de la interacción social el principal factor de desarrollo cognitivo humano; y en Barcelos (2004, 2006, 2007) y Silva (2010), que tratan de los estudios e investigaciones de creencias de profesores de idiomas.

Palabras clave: Interaccionismo. Creencias. Enseñanza. Aprendizaje. Lenguas

## Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2007\\_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf)>.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 1.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2009. cap. 7, p. 395-486.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em: 09 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 09 de novembro de 2015.

# Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa?<sup>1</sup>

Anderson Carnin\*

Ana Maria de Mattos Guimarães\*\*

## Resumo

Este artigo dedica-se à discussão da formação continuada de professores em uma perspectiva cooperativa. Para tanto, efetua a análise de um dos pilares do projeto de pesquisa “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”:<sup>1</sup> a noção de interação e sua relação com o conceito de cooperação na formação continuada de professores. Problematisa-se a noção de cooperação no escopo desse projeto e produzem-se reflexões que permitem entender como a interação entre universidade e escola pode produzir novos espaços de interlocução e produção de conhecimento sobre a formação e o trabalho do professor e sua relação com a pesquisa acadêmica. A experiência discutida permite refletir sobre a (re)significação de propostas de formação continuada docente na área de ensino de língua portuguesa a partir do modelo proposto.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Interação. Cooperação. Projetos didáticos de gênero.

## Considerações iniciais

Em diferentes momentos, mostramos nossa preocupação com o fato de o ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira ainda se pautar pela gramática, ou, no pior dos cenários, pela agenda vazia de identificações e classificações (GUIMARÃES, 2010). Para tentar propor alternativas a esse quadro, desde 2003, vimos pesquisando possibilidades de ensino que colocam os gêneros textuais como centralizadores da tarefa do professor de língua materna (GUIMARÃES, 2006; GUIMARÃES; KERSCH, 2012a; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015).

---

<sup>1</sup> A pesquisa aqui relatada recebeu apoio da Capes/Inep, através do edital 038/2010 do Programa Observatório da Educação, da Capes/Prosup, através de bolsa de doutoramento ao primeiro autor, além de apoio do CNPq através de bolsa de produtividade em pesquisa à segunda autora.

\* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/CNPq.

\*\* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/CNPq.

Iniciando com o trabalho de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entendemos que deveríamos chegar mais próximo dos professores para entender melhor suas razões para permanecerem no cenário de identificar e classificar os objetos da língua.

Essa foi a origem do projeto: “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”, desenvolvido de 2011 a 2014, com apoio da CAPES-Programa Observatório da Educação.<sup>2</sup> Esse projeto teve sua base no trabalho cooperativo entre os professores pesquisadores e professores do Ensino Fundamental, incluindo professores das séries iniciais. Foi justamente a partir da noção de cooperação que desenvolvemos o conceito de Projetos Didáticos de Gênero – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) e é sobre essa noção que versará o presente artigo.

Começamos trazendo a voz da professora Daniela,<sup>2</sup> uma de nossas primeiras colaboradoras da pesquisa, em entrevista anterior à aplicação de seu primeiro PDG, no momento em que ele avalia sua participação no projeto:

Professora Daniela: ↑a eu acho que tá sendo bem- bem produtiva  
assim eu tô- entrei esse ano (.) nesse projeto  
não foi só assim por a:i vou participá do projeto  
mas pra tentá mudá realmente  
mhm  
pra tentá aplicá assim eu tô tentando assim  
>às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a  
gente falô lá que não é legal eu vou começá  
a não fazê porque nem sempre tu se dá conta  
de que as coisas que tu faz não são legais<  
mhm  
muitas vez- se tu se desse conta > que não era  
legal tu não fa↑ria né<  
(.)  
sim  
e com o projeto tu consegue se dá conta a::i eu  
faço i:sso eu posso mudá eu tenho que mudá nem  
sempre a mudança vem na ho:ra né  
mhm

A intenção de mudança da professora Daniela era compartilhada pela maior parte de seus colegas, só que, sozinhos, eles não conseguiam dar os passos para mudar. Era necessária a formação de um grupo, que participasse de uma formação

2 Por questões éticas, o nome de nossa colaboradora é fictício.

continuada, com características próprias, não apenas de exploração de conteúdos e saberes a ensinar, mas também de exploração das práticas e saberes para ensinar. Formou-se, então, o cenário da pesquisa que discutiremos neste texto. Para compreendê-la melhor, focalizaremos, em nossa próxima sessão, a construção de nossa proposta cooperativa de formação continuada de professores e a sua relação com o projeto de pesquisa citado.

### **A formação continuada de professores de língua portuguesa: uma proposta cooperativa**

Sabe-se que, por muito tempo, a universidade foi vista como sendo a instância que produz conhecimento, e a escola, como a instância que o aplica. E que formação continuada de professores era/é a forma como a universidade atualiza os professores em atuação, “transmitindo” conhecimentos que ela produz(iu). Mas não compartilhamos desse pensamento. Assim como Pereira (2010, p. 29), acreditamos que “[...] o processo de formação continuada não se dá com base em transmissão de técnicas”. A formação continuada é, antes, um exercício de aprimoramento da profissionalidade do professor e de sua relação com seu objeto de trabalho: a língua(gem). A partir dessa relação, a formação continuada pode ser compreendida, na esteira das discussões de Pereira (2010, p. 31),

[...] como um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e de análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional.

Desse modo, compreender que uma formação continuada possa ser cooperativa, no sentido de que a interação entre os saberes advindos da prática profissional e das reflexões de professores de distintos níveis de ensino podem, sim, ser articulados em função de um objetivo comum, parece atender tanto as expectativas da academia quanto daqueles que estão atuando no sistema de ensino básico. Sobre isso pensaremos um pouco mais, a seguir. Antes é necessário explicitar parcialmente o contexto sócio-histórico que permeia essas reflexões.

## Um projeto, duas comunidades em ação

Os princípios que regem a pesquisa que orienta as reflexões que aqui empreendemos são baseados na perspectiva qualitativa de investigação, mais especificamente, da pesquisa-ação (KEMMIS, 1997) em contextos educacionais. Dessa perspectiva, que prevê a participação dos envolvidos na pesquisa, de maneira a, além de descrever, intervir nesse contexto, é que partimos. Pensamos que nossa pesquisa deveria dar outro sentido à relação entre pesquisadores universitários e professores (afinal, já havíamos ouvido, quando da entrada em campo, que “lá da uni vão vir avaliar meu trabalho e dizer que é ruim”), sentido esse que desse mais espaço (e mais voz) ao professor da educação básica no processo de construção do conhecimento e da pesquisa. Assim, propusemos, ainda que incipientemente, uma formação que se caracterizasse por um movimento de cooperação, em que o processo de ensinar (imbricado na formação) fosse construído de forma conjunta entre pesquisadores e professores de ensino básico. Guimarães e Kersch (2012b), inspiradas em Wells (2006), propuseram, então, a (co)construção de uma “comunidade de indagação” nessa formação continuada.

Essa “comunidade de indagação” teve como característica maior ser um grupo que problematiza e reflete sobre a realidade escolar, contribuindo para que professores e pesquisadores fossem descobrindo e significando aquilo que faziam ou pensavam e, no diálogo com o outro, (co)construindo uma relação de parceria entre universidade e escola que possibilitasse desenvolvimento e aprendizado, não apenas crítica ao trabalho do professor. Essa “comunidade de indagação” formouse, a partir de janeiro de 2011, quando foi estabelecida a parceria entre a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS) e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

Em encontros semanais, ao redor de uma mesa oval, em que todos os sujeitos estavam alinhados de modo a participarem igualmente das discussões realizadas, passamos a fazer parte, juntamente com mais seis professores da educação básica vinculados à rede municipal de ensino, seis bolsistas de iniciação científica, três mestrandas e três doutorandos, além de mais uma professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, desse grupo que passou a se reconhecer como “comunidade de indagação”. Embora tenham ocorrido variações nos participantes (saída de professores, entrada de outros, trocas de bolsistas, variação no papel de alguns integrantes dessa comunidade – que passaram

de professor a bolsista de mestrado ou doutorado, por exemplo), a estrutura dessa comunidade de indagação se manteve até o final do projeto, em dezembro de 2014. Nela, nosso papel não foi neutro: atuamos como pesquisadores-formadores, o que contribuiu para a produção dessa cultura de pesquisa e de desenvolvimento de professores que se deu, em grande parte, baseada nas concepções de linguagem como interação, gênero de texto e produção de material didático, letramento e desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos aprendizes, entre outros.

Inicialmente, as reuniões da “comunidade de indagação” trataram de estabelecer uma base teórico-conceitual de alguns conceitos-chave para a realização do projeto de formação cooperativa. Ao estudarmos sobre letramento, prática social, gêneros de texto e sequências didáticas, fomos, paulatinamente, estabelecendo uma relação singular na “comunidade de indagação” que estávamos criando. Aos poucos, os formadores foram ganhando espaço para adentrar nas salas de aula dos professores-bolsistas “fisicamente” (através das visitas de bolsistas de iniciação científica, por exemplo), para gravação das aulas, e também pelos relatos que eram feitos em nossos encontros e que orientavam as discussões e interpretações dos estudos que realizávamos. Estabelecia-se, assim, uma cultura de interação entre os saberes teóricos da academia com os saberes experienciais dos professores, pautada no diálogo, na mediação e na prospecção de novas possibilidades de ação.

Um segundo momento, depois de estabelecido esse vínculo de parceria e interação, comprometeu-se com o desenvolvimento de propostas metodológicas de inserção do conhecimento (co)construído pela “comunidade de indagação” nas práticas de ensino de língua materna desses professores-bolsistas em suas “comunidades de aprendizagem” (as turmas nas quais os professores-bolsistas atuavam). Assim, na articulação dos diferentes saberes que eram trazidos à discussão e ressignificados pela “comunidade de indagação”, emergiu, de uma construção coletiva, a proposta de trabalho intitulada de “Projeto Didático de Gênero” – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012b). Nessa proposta, que parte da conhecida noção de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), influências advindas dos estudos do letramento (como os projetos de letramento, que podem ser vistos em Kleiman (2000) e Tinoco (2008)) levaram o grupo a propor que práticas de ensino de leitura e letramento fossem incorporadas ao lado das práticas de produção textual das sequências didáticas. Assim, compreendidas na perspectiva dos estudos de letramento, as práticas de leitura e escrita que compõem um projeto didático de gênero emergem (ou devem emergir)

de outras práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos. Com esse objetivo, o projeto didático de gênero serve como um termo guarda-chuva que abriga, em seu escopo, um trabalho de ensino da língua materna que almeja que o aluno domine o gênero trabalhado, mas que também tenha, à semelhança dos projetos de letramento, um produto, um resultado que permita que os alunos sejam legitimados a participarem/protagonizarem práticas sociais mediadas pela leitura e escrita. Em recente conferência, Guimarães (2014) apresentou uma reconfiguração do conceito de PDG. Nas palavras da autora:

Um Projeto Didático de Gênero é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos, etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo, etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; *curriculum vitae*) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades). (GUIMARÃES, 2014).

Toda essa construção não se deu de maneira tão rápida. Foram cerca de 20 encontros, com duração aproximada de três horas, durante um semestre inteiro, dedicados ao estudo e construção dessa proposta metodológica. E, claro, às primeiras aplicações dos PDGs desenvolvidos pelos professores-bolsistas em suas salas de aula.

Nossa participação na “comunidade de indagação” permitiu o acompanhamento sistemático do desenvolvimento desse trabalho. Enquanto pesquisadores, um primeiro questionamento acerca desse trabalho emergiu ainda em 2012: qual a relação entre o modelo de formação assumido e os impactos que ele vinha demonstrando? Ao determos nosso olhar sobre a questão do trabalho docente e formação continuada, o conceito de cooperação emergiu como elemento carente de problematização e teorização nesse cenário, pois a discussão sobre a compreensão desse conceito na formação continuada de professores permanecia

em aberto. A partir dessa percepção, propomo-nos a pensar sobre a “competência” e o “problema” desse conceito no âmbito de nossa pesquisa. Apresentamos, a seguir, um pouco dessas reflexões.

### **Qual a “competência” e qual o “problema” da noção de cooperação?**

Inicialmente, retomamos a compreensão inicial de formação cooperativa apresentada no projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”. Segundo Guimarães *et al.* (2009, s.p.), pode-se compreender a formação cooperativa como sendo algo que

“[...] da ponta da formação à ponta da profissionalização, (co) constrói-se uma forma de agir docente como uma ponte entre dois mundos: o acadêmico e o da práxis, numa cultura de trabalho em que o professor realmente tenha espaço para fomentar e gerir sua formação”.

Trata-se de um entendimento de formação continuada cooperativa bastante preliminar, que carecia de maior aprofundamento e reflexão. Foi preciso, a partir do entendimento exposto, delimitar qual o conceito de cooperação que sustenta a afirmação apresentada. Pensar com e pensar sobre isso é que coloca(re)mos em jogo agora, já que entendemos a cooperação como um aspecto essencial do/no trabalho e desenvolvimento profissional docente no escopo da formação continuada realizada em nosso projeto de pesquisa.

Lembramos que o trabalho em grupo é uma das formas de organização social mais empregadas para dar encaminhamentos aos problemas (especialmente aqueles de ordem material) de uma determinada parcela da população. Em sua base está a ideia de trabalho conjunto para que se alcance determinado objetivo. Nesse sentido, a organização associativa proposta pelo trabalho conjunto assume o papel de abrigar práticas de trabalho que atendam a um interesse comum e a uma meta a ser atingida. No âmbito dessa cultura de trabalho que partilha de interesses em comum, o conceito de cooperação é proposto para definir as relações existentes entre os indivíduos que tomam parte dessa cultura de trabalho ou, ainda, como um conceito de organização institucional. Franz (2007, p. 20) oferece-nos uma definição de cooperação que foi assim formulada:

Em princípio, a cooperação pode ser entendida como uma ação conscente entre indivíduos ou grupos associativos com vistas a um determinado fim. A cooperação pode ser definida como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns. Organizações cooperativas são empreendimentos dessa natureza.

Franz (2007) prossegue afirmando que a cooperação, enquanto prática social, enquanto lugar de argumentação e realização, configura-se como um espaço no qual a organização de seus aspectos práticos exige que os sujeitos se comuniquem, o que, a nosso ver, requer que expressem seus pensamentos através de sua linguagem, de seus discursos. Ou seja: que interajam verbalmente. Sobre isso ainda nos deteremos, adiante. Interessante agora, nessa perspectiva inicial de caracterização da competência<sup>3</sup> da noção de cooperação, ressaltar que, como vimos na definição de Franz (2007), os interesses comuns são essenciais à cooperação. Assim, num projeto de formação continuada de professores, a cooperação assume um papel de princípio pedagógico, no qual, em oposição à competição, a relação de busca por resultados implica uma soma de saberes, sejam eles acadêmicos, práticos, experienciais... Enfim, num caminho inverso ao de fragmentação do conhecimento, visamos a um amalgamamento de diferentes saberes. Esses diferentes saberes, vindos das diferentes partes que compõem essa relação de trabalho, entram em interação com vistas a atingir um objetivo/interesse em comum: a construção de uma “inteligência coletiva”, que atenda aos desafios enfrentados pelos professores (e seus alunos) nos processos locais e, quiçá, globais de desenvolvimento (profissional, pessoal, acadêmico...).

Observamos que, nessa competência cooperativa, a centralidade não está no ideal em relação ao trabalho do professor, mas na necessidade concreta, apresentada pelos professores da rede municipal de Novo Hamburgo, da “re-organização” de seu trabalho, conforme vemos em discussão efetuada por Kersch e Guimarães (2012), entre outros. Numa perspectiva de desafio, pois os saberes em interação nessa cooperação são diferentes, busca-se realmente operar em conjunto, “cooperar”, para que o trabalho docente, a formação continuada, sejam, de fato, partes

---

3 A noção de competência de que lançamos mão neste texto compartilha a posição de Drey (2011), segundo a qual pode-se entender a competência como algo dinâmico, processual e construído na (inter)ação, lugar em que também pode ser apreendida e analisada.

de uma cultura de cooperação na qual o objetivo em comum é a qualificação do ensino público básico, do agir docente em suas diferentes dimensões. Do ponto de vista da sociocognição, cooperar (co-operar) envolve um processo bastante complexo que, de acordo com Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 13) “[...] caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo”. A partir desse entendimento, compreendemos que a cooperação, como processo essencialmente social, é interativa, colaborativa e pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, temos estabelecida, ainda que sumária e provisoriamente, a cooperação como competência em nosso pensar como aqui proposto. Mas, em que ela se diferencia de outras abordagens relacionadas ao trabalho em conjunto já apresentadas no campo dos estudos aplicados da linguagem? Especialmente em relação às abordagens colaborativa e reflexiva no trabalho docente, muito difundidas no espaço educacional brasileiro (p. ex. HORIKAWA, 2004; MAGALHÃES, 2004, 2011; MELLO; DUTRA, 2011; SCHÖN, 2000).

Damiani (2008, p. 214), em trabalho baseado em uma ampla revisão de literatura, afirma que “[...] os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo”. Costa (2005 *apud* DAMIANI, 2008) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, segundo Damiani (2008, p. 214-215), “[...] para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros”.

Seguindo o raciocínio da autora,

na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215).

Também é relevante apresentar uma diferenciação possível a que a autora chega, ao referir-se a Torres, Alcântara e Irala (2004) quando salientam que,

apesar de suas diferenças teóricas e práticas, ambos os termos (*cooperação e colaboração*) derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Eles argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final (DAMIANI, 2008, p. 215, destaque do autor).

Deprendemos que há, no trabalho da autora, um esforço em apresentar uma diferença entre os conceitos de cooperação e colaboração embasado em diferentes autores que já pensaram sobre isso. E concordamos com esse esforço. Não concordamos, no entanto, com o possível engessamento que a diferenciação apresentada possibilita. Será mesmo que colaboração e cooperação são conceitos que não podem coexistir conjuntamente? Seriam esses conceitos de fato incongruentes do trabalho docente, na profissão professor? Nossa tese é de que há uma catálise possível entre a colaboração e outros elementos (como a reflexão e a interação) que redundam em uma nova compreensão da cooperação (e de seu papel) no trabalho e formação docente. Antes de discutir mais diretamente sobre isso, retomamos o conceito de reflexão, de abordagem reflexiva do trabalho docente, amplamente difundido no Brasil a partir dos estudos de Donald Schön.

De acordo com Menezes e Santos (2002), esse é um conceito relacionado à formação de professores e que entende esses profissionais como intelectuais em processo contínuo de formação. Segundo os autores,

foi na década de 80 que começaram a ser difundidas as ideias de Donald Schön, que despertaram considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores. Schön fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. De acordo com Dewey, ‘a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento’. Dessa forma, a ação reflexiva envolveria intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. Os formadores de professores deveriam, então, propor situações de experimentação que permitem a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o papel de ensinar. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Os autores ainda recorrem à educadora brasileira Selma Garrido Pimenta para esclarecer que a ideia de professor reflexivo opõe-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores durante muito tempo. No pensar com a autora, Menezes e Santos (2002, grifo do autor) afirmam que,

neste sentido, pensar a formação do professor significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. A ideia de professor reflexivo entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, ‘uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática’.

Concordamos que essa abordagem reflexiva do saber e do trabalho docente proposta por Schön traz ao pensar sobre o agir docente uma grande colaboração à formação (inicial e continuada) do professor. Concordamos, ainda, que a validade desse conceito de *praticum* é inestimável ao processo de desenvolvimento de professores na formação continuada. Acreditamos, por fim, que essa abordagem realmente concorre para a melhoria do trabalho docente se fizer parte dos saberes que são mobilizados pelos professores em seu agir. É preciso, no entanto, que outros elementos entrem em ação nesse processo de catálise que é a mudança do agir docente através de sua (auto)formação. É preciso que esses elementos estejam em interação. É preciso que esses elementos estejam em colaboração. Enfim, acreditamos que é preciso que esses elementos estejam em cooperação na profissão professor, para que o objetivo almejado seja ou possa ser alcançado.

Temos, assim, de admitir que a proposta de cooperação não quer suprimir o trabalho já realizado sob o escopo da noção de colaboração,<sup>4</sup> que muito

---

4 A noção de colaboração (crítica) na formação de professores (CELANI, 2002; GIMENEZ, 1999; LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2009) tem demonstrado ampla empregabilidade no cenário acadêmico brasileiro. Embora remeta à ideia de ajuda mútua entre pares no desenvolvimento de determinada atividade, especialmente em termos de pesquisa e formação continuada de professores – com a qual concordamos – propomos, aqui, que essa noção seja aglutinada pela de cooperação. Esta, em nosso entendimento, deve ser também ampla e capaz de dar ao(s) professore(s) da educação básica um papel ativo, de quem também decide o que pode ou deve ser feito, avalia os resultados obtidos e socializa o conhecimento coconstruído. No entanto, em termos de papéis sociais dentro de uma organização cooperativa, reconhecemos que pode, sim, haver relações assimétricas no desenvolvimento do trabalho conjunto. Isso, no entanto, não invalida nossa proposta em termos colaborativos, uma vez que temos na noção de “parceiro mais experiente” (VIGOTSKI, 2001) apoio para compreender que os papéis exercidos na formação cooperativa podem intercambiar-se e que, eventualmente, determinado

tem beneficiado os estudos sobre o professor e seu trabalho. Em lugar do notório esvaziamento do termo, cujo rótulo abriga todo e qualquer trabalho em parceria, propomos um saber situado, sob a égide da noção de cooperação, que visa a pôr em relevo o eixo da experimentação e reflexão conjuntas, que, mediadas pela linguagem, pela comunicação entre pares, leva à valorização dos múltiplos saberes profissionais dos atores envolvidos no processo de formação cooperativa, desenvolvendo não só um saber que é interpessoal, mas também o compartilhamento de significados e a criação de intersubjetividades, que são características de um grupo que coopera.

Esse é o nosso problema da noção de cooperação: como alinhar teoricamente elementos que até então eram compreendidos de maneira relativamente autônoma no trabalho do professor (a colaboração e a reflexão, por ex.), de forma que ambas façam parte de uma concepção cooperativa de trabalho? Há um caminho possível para isso?

Um pouco de nosso pensar sobre isso já foi apresentado ao longo desta seção. A seguir, buscaremos esquematizar/sistematizar nossa compreensão de cooperação (na formação continuada) como forma de explorar a competência da noção de cooperação enquanto elemento integrador de aspectos relacionados ao trabalho e formação docente.

### **Explorando a competência da noção de cooperação: uma reflexão inicial**

Considerando que na cultura da cooperação diferentes elementos e atores entram em ação, numa postura dialógica, e tendo em vista a realização de uma atividade que apresenta um objetivo em comum, adotamos uma postura de contestação à divisão dos saberes oriunda do Positivismo de Comte, dado nosso alinhamento à tradição sociológica e filosófica de Marx. Esse alinhamento, obviamente, dá-se através de nossa adoção do Interacionismo Sociodiscursivo como teoria de base. Melhor dizendo: dá-se através de nossa filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo como uma corrente da ciência do humano, que, adotando todos os princípios fundadores do interacionismo social, rejeita a atual divisão das ciências humanas e sociais e propõe a adoção de uma posição logocêntrica moderada (BRONCKART, 2006).

---

ator pode exercer um papel “mais significativo” no processo de desenvolvimento de (seus) pares, ao trazer sua experiência como elemento impulsionador do desenvolvimento de outrem, sem, contudo, restringir esse papel a um ou outro participante da formação.

Esse logocentrismo moderado, que põe em evidência a palavra, que dá privilégio à linguagem na investigação ontológica da realidade, afina nosso conceito de cooperação ao de desenvolvimento de Bronckart (2006), pois em ambos a linguagem, o discurso, são essenciais, uma vez que é por meio deles que o homem medeia sua relação com o mundo e com o outro. Nas palavras de Bronckart (2006, p. 10), “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”. Temos, então, uma associação possível entre a cooperação como forma de desenvolvimento no trabalho e do trabalho docente, da profissão professor. E esse desenvolvimento, se é de fato mediado pela linguagem, pode ser por meio dela também descrito e analisado. Como?

Esse é um dos desafios de nossa pesquisa. Esse é o elemento que está em falta no nosso processo de catálise sobre a cooperação na formação e trabalho docente. Uma tentativa, no entanto, de forjar uma resposta possível e provisória, um pensar como e sobre isso vem da união de tudo o que foi discutido até agora. Para tanto, reunimos nossos conceitos-chave e os colocamos em uma “conexão visual” possível (dado que a conexão no mundo, no trabalho, já existe). Remetendo à clássica figura que representa o triângulo didático (a saber: professor, alunos e conhecimento), adaptamos essa ideia à formação continuada cooperativa, que, de um ponto de vista meramente didático, também pode ser representada/compreendida a partir de uma imagem que visa a ilustrar sua constituição. A seguir, apresentamos como compreendemos os conceitos que estão interligados nesta Figura 1:



FIGURA 1 – Da cooperação na formação continuada e seus princípios

Fonte: CARNIN (2015, p. 47).

É momento de retomar um pouco de tudo que conceituamos anteriormente, não como forma de repetição exaustiva, mas sim como forma de realocar, realinhar os saberes apresentados como produto da catálise até agora realizada. Acerca da Figura 1, podemos observar que, não por acaso, em sua base, estão “colaboração” e “reflexão” como elementos que sustentam a formação continuada de professores. Por colaboração estamos entendendo a relação entre “pares-dísparos”. Ou seja: academia e escola, representadas pelos professores que a compõem, agindo colaborativamente e comprometidamente com o lugar que ocupam, tanto em relação ao(s) saber(es) que produzem quanto em relação ao local e aos colaboradores/participantes de nossa pesquisa. Há que se ressaltar, no entanto, que, embora acreditemos em uma relação de paridade, em que ambos os integrantes atuem colaborativamente de forma bastante similar, atualmente

a academia ocupa uma parcela maior em uma de nossas concepções de base: na reflexão – o que, a nosso ver, justifica o uso da relação “pares-dísparos”. A reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo, sua prática e sua formação, é essencial ao processo de formação e de desenvolvimento docente. É parte da profissão professor. No entanto, aqui poderíamos afirmar, considerando o contexto em que estamos inseridos, que o nosso triângulo está levemente pendido para a direita, demonstrando que é no âmbito acadêmico que o processo de reflexão tem maior proeminência. Não estamos com isso querendo desconsiderar que há atividade reflexiva na prática docente dos professores que atuam na educação básica e participam de nosso projeto. Queremos é ressaltar que no espaço acadêmico essa reflexão tem, costumeiramente, ocupado um posto de destaque, pois é parte tradicionalmente esperada do agir daqueles que ali estão situados. O desafio em nossa formação continuada, nesse sentido, pareceu estar no realinhamento de nossa base: como constituir uma relação de colaboração e reflexão que seja partilhada por ambos os integrantes do projeto? Como alavancar uma relação de paridade entre os componentes básicos de nosso triângulo didático? Seria relevante, de fato, realizar esse realinhamento? Os professores em formação continuada compartilham desse interesse?

A adesão dos professores-bolsistas da “comunidade de indagação” a essa atividade de formação demonstra o compartilhamento do interesse em agir em prol do realinhamento das bases desse triângulo. A partir da análise do trabalho docente e da formação continuada, a construção de objetos de saber passíveis de reflexão teórica e analítica foi materializada em diferentes momentos de interlocução com os professores (nas reuniões de pesquisa, nos encontros de formação, nas entrevistas realizadas, nos textos por eles produzidos, etc.).

No entanto, para que haja um real desenvolvimento docente (ZEICHNER, 2008) não basta que o professor se aproprie de um “modelo” de trabalho ou se dedique a atingir objetivos definidos por outros. É preciso que o professor apoie sua reflexão e seu desenvolvimento profissional em aspectos mais amplos, como a diminuição de lacunas na qualidade da educação básica e a construção de uma sociedade mais justa. A reflexão docente não pode ser um fim em si mesmo e, por isso, é preciso que outros elementos (pessoais, acadêmicos, políticos...) entrem em ação nesse processo de catálise relacionado com a “mudança” do agir docente mediante sua formação. É preciso que esses elementos estejam em interação e em colaboração, considerando o contexto de atuação desses professores. Enfim,

acreditamos que é preciso que esses elementos estejam em cooperação na profissão professor, para que o objetivo almejado seja ou possa ser alcançado. Essa cooperação ocorre, em boa parte, mediada pela interação entre professor(es), formadores e conhecimento.

Não por acaso, sobre a ponta superior de nossa figura está a noção de interação. Para discutirmos o papel da “interação” na construção da cooperação, retomamos Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 25) quando afirmam que as interações verbais não atuam “[...] só como um objeto prioritário, mas como a principal ferramenta das aprendizagens”. Assim, fruto da perspectiva interacionista sociodiscursiva assumida neste trabalho, também retomamos Bronckart (2006), pois esse afirma que as interações humanas orientam a aprendizagem, e essas interações dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Ou seja: a interação é essencial à construção do conhecimento, à aprendizagem, à cooperação, pois é por meio dela que as ideias de colaboração e reflexão se somam, catalisam-se e refletem-se na produção de uma significação e de uma ação social que seja compartilhada pelo grupo que faz parte da formação cooperativa. Assim, temos que as três pontas de nosso triângulo (Figura 1) entram em ação de maneira conjunta, cooperativa, para sustentar a nossa concepção de cooperação da formação continuada, no trabalho e na formação continuada docente.

Em jeito de síntese e a propósito de um retorno à reflexão sobre a “comunidade de indagação” e a noção de cooperação nesse âmbito, há um artigo de Wells (2006) que relata o momento em que, como pesquisador, o autor nota que fazer observações (“ver da janela...”, poderíamos dizer) não é suficiente. E prossegue:

De modo a ganhar a confiança e a participação ativa do professor e dos estudantes, é necessário ser também um ativo participante, incorporando-se às atividades e tratando alunos e professores como *experts* no que toca à sua própria aprendizagem e a seu ensino. (WELLS, 2006, p. 4).

É um pouco disso que a noção de cooperação na formação continuada tal qual a entendemos procura evidenciar: professores da educação básica têm muito a dizer sobre o seu(s) conhecimento(s) e modo(s) de trabalho, sobre suas necessidades e anseios, sobre aquilo para o que a academia ainda precisa voltar seu olhar, a fim de auxiliar na árdua tarefa de formar professores para atuarem nas múltiplas e

complexas salas de aula deste país – e, em nosso caso, da rede municipal de ensino com a qual trabalhávamos em parceria.

Considerar a perspectiva desse professor é fundamental para se estabelecer um vínculo de cooperação, para torná-lo, de alguma forma, participante desta “comunidade de indagação”. Integrá-los no movimento de formação e de cooperação, articulando saberes e experiências, foi determinante para a produção de projetos didáticos de gênero. A percepção desse fato foi ganhando corpo e espaço em nosso processo de formação continuada, que foi se realinhando no sentido de observar o desenvolvimento profissional que ocorria no seio desse movimento de cooperação.

### Considerações finais

Encerremos este texto trazendo novamente a voz da professora Daniela, agora em entrevista após a aplicação de seu primeiro PDG. Perguntada sobre como a sua participação no projeto de pesquisa “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental” teria contribuído para sua atuação profissional, ela responde invocando o grupo, a “comunidade de indagação”. Ou seja, trazendo a cooperação desenvolvida entre os membros da formação continuada como decisiva para seu desenvolvimento profissional:

(linhas omitidas que perguntam sobre a  
contribuição da formação continuada)

Pesquisador: ↑MUito ( . ) muito [porque:.]

Professora Daniela: ↑a porque tem uma  
motivação né

Pesquisador: m:[hm]

[eu] tenho motivação de ↑ai

>eu vou fazê, eu vou mostrá pros colegas<

a: se eu tivé uma dificuldade eu vou

conversá eu vou perguntá:, eu tenho

com quem compartilhá: ( . ) tem pessoas

que entende do que eu- do que eu tô

querendo dizê:

(linhas omitidas que perguntam sobre seu  
PDG)

e: aqui eu acho que assim o projeto não

↑foi só meu o projeto foi do ↑grupo  
>eu acho que ↑todos os projetos< têm  
um pouquinho de cada um né:  
mhm  
(linhas omitidas da resposta sobre seu PDG)  
assim ó: eu acho que ( . )  
aplicar o p-d-g- não é difi:cil  
( . ) °o difícil é criá°

A voz de Daniela traz o reconhecimento da importância de se pensar formações continuadas dentro de processos cooperativos, em que tanto a academia como a sala de aula e os professores da educação básica tenham voz e participação ativa nos processos de construção do conhecimento e de uma ação pedagógica renovada.

Acreditamos na cooperação como um passo para o desenvolvimento da autonomia e para a possibilidade de formação de novos grupos cooperativos dentro das próprias escolas dos participantes da pesquisa relatada.

## Abstract

This paper is dedicated to the discussion of the continuing education of teachers in a cooperative perspective. In order to do that, it analyses the concept of interaction and its relation to the concept of cooperation in the continuing education of teachers, one of the pillars of the research project called “On a continuing cooperative training for the educational process of reading and written text production in elementary school”. It problematizes the notion of cooperation in the scope of this project and allows to understand how the interaction between university and school may produce new spaces of interlocution and production of knowledge about the education and the work of the teacher and his/her relation with the academic research. The experience discussed allows thinking about the (re)signification of proposals for the continuing education of Portuguese language teachers from the suggested framework.

Keywords: Continuing education of teachers. Interaction. Cooperation. Genre didactical projects.

## Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CARNIN, Anderson. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. 140 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane. Apresentação. In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane. (Org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 7-18.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DREY, Rafaela Fetzner. **O processo inicial de competência profissional docente**: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado. 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2011.

FRANZ, Walter. Prefácio à segunda edição. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Trabalho coletivo e educação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 19-25.

GIMENEZ, Telma. (Org.). **Os sentidos do Projeto NAP** – ensino de línguas e formação continuada do professor. Londrina: Editora UEL, 1999.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et al.* **Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental**. Projeto de Pesquisa (mimeografado), São Leopoldo, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional. In: ENCONTRO PROCAD/CASADINHO UFMG-UNISINOS, 2., Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b. v. 1, p. 21-44.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/Unisul, v. 6, n. 5, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 421-438, 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012a.

KEMMIS, Stephen. Action Research. In: KEEVES, John P. **Education Research, Methodology and Measurement**: an international handbook. Oxford: Elsevier, 1997.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 533-556, 2012.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed. 2000. p. 223-243.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. Professor reflexivo. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=442>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Ações de linguagem e prática docente: desafios e avanços na formação continuada. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 17-33.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 63-89.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELLS, Gordon. “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad”. In: ALCALDE, Ana Isabel *et al.* **Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje**. Barcelona: Editorial Grao, 2006. p. 19-28.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

## ANEXO – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação ponto final
?	Entonação de pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@@@	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível

FONTE: SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, v. 2, n. 2, 2005.

Submetido em: 08 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 15 de outubro de 2015.

# Contribuição da interação social no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o desempenho de alunos de um curso a distância de formação continuada de professores

Jany Baena Fernandez\*

Dulce Márcia Cruz\*\*

## Resumo

Muito vem sendo feito visando responder à necessidade de formação continuada de professores para potencializar as práticas pedagógicas, por meio da mediação pedagógica com o uso dos recursos da Web 2.0, mas ainda pouco se sabe do peso que a interação que ocorre nos ambientes virtuais utilizados nesses cursos tem na avaliação dos estudantes. O objetivo principal da pesquisa cujos resultados serão aqui trazidos foi investigar o quanto a quantidade de interação social no fórum virtual de um curso a distância para docentes que atuam na gestão de tecnologias nas escolas contribuiu para seu desempenho e sua avaliação. A pesquisa investigou o caso do Curso “Ambiente Virtual de Aprendizagem no contexto da Aprendizagem e Avaliação”, oferecido entre 2011 e 2013, pela Secretaria Municipal de Educação para Coordenadores de Suporte Pedagógico de Tecnologia da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e teve a participação de dois docentes mediadores e de vinte e nove professores cursistas. Verificou-se que a interação permeia positivamente todo o processo de aprendizagem, contribuindo para o desempenho dos cursistas e a produção coletiva e colaborativa. No entanto, são inconclusivas as ligações entre quantidade de interação e avaliação positiva, já que em uma turma estudada essa relação foi direta, mas em outra não, o que sugere a necessidade de mais estudos sobre essa questão.

Palavras-chave: Interação. Ambiente virtual. Avaliação.

## Introdução

Os Coordenadores de Suporte Pedagógico de Tecnologia (CSPTEC) da Rede Municipal de Educação (REME) de Campo Grande – MS – atuam na gestão do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – e são destinados a ampliar

---

\* Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande (MS) e Mestranda em Estudos de Linguagens (UFMS).

\*\* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

o êxito na aprendizagem dos alunos, bem como proporcionar à comunidade escolar a fluência tecnológica necessária à sociedade contemporânea. Para eles, foi desenvolvido, entre 2011 e 2013, o Curso Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA no contexto da Aprendizagem e Avaliação pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio da Divisão de Tecnologia Educacional (DITEC), em Campo Grande – MS. Nesse curso, os profissionais de educação desempenham o papel de docente e mediador ao mesmo tempo, não se separando a função de tutor da do professor como em muitos dos cursos a distância. O curso foi estruturado em 160h, no período de oito meses, por meio do Moodle, na modalidade a distância. Os encontros presenciais aconteciam de quinze em quinze dias, no laboratório da DITEC/SEMED, com duração de quatro horas, sendo constituídos por nove módulos, com atividades teóricas e práticas.

Essa formação teve o propósito de potencializar as práticas pedagógicas, por meio da mediação pedagógica com o uso dos recursos da Web 2.0, de maneira significativa, com a finalidade de promover a autonomia e a aprendizagem de professores e alunos no contexto escolar.

Por ser um curso com momentos presenciais e a distância, os professores mediadores acompanhavam diária e sistematicamente os trabalhos dos cursistas, em que se propunham produções textuais coletivas e colaborativas aos participantes. Nesse sentido, pressupunha uma aprendizagem mais significativa, que envolvesse atividades de interação entre os partícipes. Esse aspecto despertou o interesse em realizar um estudo sobre a contribuição da troca de informações entre os estudantes nos cursos de formação continuada EaD de professores, dada a importância da interação na educação a distância, como destaca Giordan (2006):

Em situações de educação a distância, o diálogo interativo ocupa papel central na aprendizagem, pois contribui para a (re)elaboração de significados gerados a partir das múltiplas vozes referidas em cada enunciação. A aprendizagem dialógica é um processo que promove o reposicionamento do sujeito no horizonte conceitual do outro e a apropriação de gêneros de discurso e atitudes científicas. (*Apud* TOSTES, 2011, p. 181).

Além da relevância dialógica, a interação tem uma importância histórica nos estudos voltados para desenvolvimento da aprendizagem, pois, segundo Vygotsky,

o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Ele enfatizava o processo histórico-

social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio. Segundo ele, o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado cultural. Isto ocorre graças à inclusão do indivíduo no meio cultural, permitindo a interação com outros já ricos da cultura que dispõem. Isto possibilita ao indivíduo realizar operações cada vez mais complexas, perante um aspecto cognitivo, no qual o ser humano se desenvolve a partir do aprendizado, que envolve a interferência direta ou indireta de outros seres humanos. (Apud ARAÚJO, 2011, p. 30).

Sendo assim, foi realizada uma pesquisa, defendida em forma de monografia de conclusão para o Curso de Especialização em Gestão e Docência em EaD – Rede e-Tec Brasil (FERNANDEZ, 2013), com o objetivo de investigar como se dá a interação num Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e se ela contribui para o desempenho dos alunos, bem como para a produção coletiva e colaborativa, num fórum de um AVEA, em um curso de formação continuada de professores.

Utiliza-se ‘desempenho’, neste trabalho, para se fazer referência ao resultado da avaliação obtida pelos professores cursistas, ou seja, notas que são consideradas registros formais e objetivos da atuação de estudantes. No entanto, é importante frisar que a avaliação é mais ampla e envolve aspectos quantitativos e qualitativos, conforme afirma Hoffmann (2005, p. 50):

A quantidade é apenas umas das dimensões de um objeto ou fenômeno. Poucas qualidades de um objeto podem ser expressas por medidas quantitativas, tais como peso, volume, tamanho, exigindo, na maioria das vezes, que se façam descrições de qualidade para esclarecer melhor o que os dados quantitativos mostraram, ou seja, para explicar melhor o objeto medido.

Porém, o curso investigado atribui notas na maioria das atividades, inclusive na participação dos fóruns, sendo exigidas, no mínimo, três participações por cursista. Dessa maneira, são relacionadas às contribuições nos fóruns dos professores cursistas, a fim de fazer uma análise descritiva dessas variáveis (notas e contribuições nos fóruns). As notas são públicas aos alunos, que podem visualizá-las no Moodle, o ambiente virtual utilizado no curso. Os mediadores, ao atribuí-las,

levam em consideração os critérios estabelecidos pela equipe de professores para aplicação da nota, que são: 1) atendimento à proposta, 2) coerência e coesão do texto, 3) norma culta e 4) embasamento teórico relacionado às leituras obrigatórias do módulo.

Os professores da educação básica lidam diariamente com crianças e jovens, inseridos em uma sociedade que evolui rapidamente, em virtude dos avanços tecnológicos. Nesse contexto, ressalta-se a importância desta pesquisa pela necessidade de se conhecer melhor a formação continuada oferecida aos docentes para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, a fim de atualizar e aprimorar a prática pedagógica tanto da oferta como dos cursistas.

Sob essa ótica, este estudo pretende contribuir para a democratização de cursos de formação continuada, com a expansão de acesso a várias áreas do conhecimento e divulgação dos recursos tecnológicos para a formação de educadores em âmbito educacional. Também, entende-se que os cursos a distância ou semipresenciais têm relevância econômica e social, uma vez que essas modalidades ampliam espaços e tempos para a realização de estudos, pois os professores não precisam se deslocar e seu horário de estudo é flexível.

Além disso, este estudo também pode contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de cursos na área educacional, pois trata sobre um aspecto, pertinente ao AVEA, que é o de promover a interação, visando destacar a sua importância como fator motivador para o ensino e a aprendizagem, bem como para uma discussão sobre formação continuada de professores pela identificação de abertura para futuras pesquisas.

No sentido mais restrito, a intencionalidade de se investigar o curso no contexto da aprendizagem e avaliação deveu-se à sua especificidade, ou seja, a elaboração realizada pela equipe da DITEC/SEMED/MS de forma autônoma, sem a exigência de um programa emanado de uma estrutura hierárquica. Ou seja, o projeto do curso foi produzido a partir de uma necessidade local, visando aos objetivos estabelecidos pela gestão da SEMED, que prioriza o estudo teórico, aliado à prática e a uma pesquisa docente.

### **Formação continuada de professores**

A formação continuada perpassa todos os campos educacionais e, nesse sentido, Nóvoa afirma que

importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (1992, p. 27).

Deve-se enfatizar a reflexão, conforme mencionado pelo autor, para que haja mudanças, transformações na prática pedagógica. Para isso é necessário ter claros os objetivos na elaboração das formações, a fim de que se alcance a efetiva aprendizagem. Nesse sentido, entende-se, de acordo com Nóvoa (1992), que os cursos devem priorizar a formação de professores pesquisadores que reflitam sobre a sua potencialidade e o que ela pode favorecer para a interferência na realidade escolar. Em tal perspectiva, ressalta-se a realidade escolar de cada professor, pois, em seu *locus* profissional, enfrenta dificuldades diárias, inerentes à diversidade dos estudantes que atende e de todo o contexto que envolve o seu fazer.

Entretanto, a formação continuada não deve visar somente à atuação individual, mas também à socialização dos saberes para a integração dos partícipes no grupo e do grupo, pois quando a formação é socializada e aceita na comunidade escolar, todos os profissionais envolvidos tornam-se corresponsáveis pelo sucesso escolar. Tratando a formação continuada a distância, Kenski aponta que ela deve ser

abrangente e orientada que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a seleção e adequação da proposta de curso ou disciplina às especificidades dos meios tecnológicos envolvidos, a gestão do processo educacional em rede, a produção de materiais comunicativos, a condução dos processos e estratégias para acolhimento e permanência dos alunos em estado de aprendizagem permanente, entre tantas outras necessidades que são específicas dos múltiplos tipos de oferta de modalidades de cursos a distância (2013, p. 114).

Além dos aspectos mencionados pela autora, faz-se necessária a abertura na escola para que os professores coloquem em prática o conhecimento adquirido e/ou reformulado. Essas atualizações são essenciais, devido às mudanças sofridas pela sociedade e a interferência direta na postura dos alunos que aprendem de forma diferenciada e exigem novas formas de ensino, o que se reflete na educação escolar.

Diante disso, o conhecimento continuado assume um papel de destaque e vislumbra um profissional reflexivo, autônomo, atuante e, principalmente, integrado ao seu contexto social, pois essa formação não deve atingir somente os professores, mas toda a instituição. Nesse sentido, Azanha (1990, p. 52) enfatiza que

a questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino.

Daí a necessidade de se pensar em expansão das políticas de formação continuada em atendimento a todos os envolvidos no processo educacional, além de investimento em infraestrutura física nas unidades escolares, a fim de minimizar as necessidades das instituições de ensino. Com isso, a utilização de recursos como o ambiente virtual permite uma flexibilização do ensino presencial, permitindo uma ampliação de abrangência e de possibilidades de oferta, contribuindo para a realização da formação continuada em serviço, sem o afastamento total dos professores de suas rotinas profissionais.

### **Ambiente virtual – conceitos de AVA e AVEA**

O ambiente virtual como recurso para o ensino e aprendizagem está muito presente na educação a distância (EaD), pois sua estrutura atende às necessidades de comunicação entre os participantes, ao acesso aos materiais do curso, ao desenvolvimento de atividades, à visualização dos *feedbacks* e notas de professores, entre outros. Porém ele não se limita somente à EaD, podendo ser também utilizado como complemento e apoio nas modalidades presenciais e semipresenciais, de acordo com a regulamentação estabelecida pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

Na literatura, são comuns dois termos (Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, e Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, AVEA), para designar os ambientes virtuais utilizados para fins educativos. A fim de se entender a distinção entre essas duas acepções, buscou-se em Roncarelli *et al.* (2007, p. 3-4) um detalhamento das características que os diferenciam:

Um AVA é conhecido, de modo geral, na literatura internacional como LMS (*Learning Management System* – Sistema de Gestão da Aprendizagem) ou como VLE (*Virtual Learning Environment* – Ambiente Virtual de Aprendizagem). Entende-se nesse estudo AVEA como um sistema que disponibiliza diversas ferramentas de comunicação e interação. Tem o propósito de promover aprendizagem não desvinculada de um processo de ensino que é sistemático, organizado, intencional e tem caráter formal. Um AVEA diferencia-se de um AVA porque contempla quatro pilares: sistematização, organização, intencionalidade pedagógica e caráter formal/institucional.

Dessa forma, compreende-se, para a presente pesquisa, que o AVEA é mais complexo e completo. Sua estrutura pode ser organizada de uma forma que atenda aos professores e estudantes, fazendo com que se estreite a relação entre ensino e aprendizagem. Com isso, a organização e a sistematização do ensino podem contribuir muito para a aprendizagem do estudante. Para tanto, é necessário que o professor selecione as ferramentas, os textos para estudo e pesquisa e seja autônomo na elaboração das atividades, criando espaços no AVEA a fim de que o ensino contribua efetivamente para a aprendizagem.

Porém, um determinado ambiente virtual pode ser AVA ou AVEA, dependendo da maneira como é organizado e da sua intencionalidade, pois as ferramentas de interação e comunicação dos ambientes proporcionam a elaboração de espaços que não se restringem somente a repositórios de textos. Diante disso, enfatiza-se que o AVEA possua regulamentos, formas, características institucionais voltadas especificamente para o pedagógico. Para isso, a instituição que o utiliza pode explorar várias ferramentas de comunicação e interação, a fim de levar o estudante a relacionar, problematizar, criar, produzir individualmente e, principalmente, em regime de colaboração, sempre com a presença e mediação do professor.

O AVEA utilizado na formação continuada que é alvo de nossa pesquisa é o Moodle, “uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer aos educadores, administradores e alunos um **único sistema robusto, seguro e integrado** para criar ambientes de aprendizagem personalizados” (MOODLE, 2013). Segundo a Wikipédia (2013), “em linguagem coloquial, em língua inglesa o verbo ‘to moodle’ descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo.” Para seu criador, Dougiamas (2001), o Moodle é um aplicativo *web* gratuito que os educadores podem utilizar na criação de *sites* de aprendizado eficazes.

O Moodle possui uma flexibilidade quanto ao uso dos recursos, pois os conteúdos didáticos disponibilizados no ambiente possibilitam aos professores que os apresentem de forma estruturada ou pouco estruturada, de modo hipermediático, com vistas a combinar recursos audiovisuais e interativos para expor conceitos complexos.

Assim, pode-se perceber que, nesse AVEA, existe a possibilidade de produzir e disponibilizar conteúdos, por meio de diferentes linguagens, usando as distintas mídias, para propiciar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Dessa forma, o Moodle viabiliza a visualização das informações em múltiplas perspectivas, não lineares, contribuindo para potencializar um espaço de interação para as situações de ensinar e aprender.

### **Interação e aprendizagem**

A relação entre interação e aprendizagem vem sendo abordada pelos estudiosos que contribuíram e contribuem para a concepção de educação implantada na sociedade contemporânea. Assim, observa-se, conforme estudo realizado por Rabello e Passos (2010, p. 7), um resumo das ideias de alguns dos teóricos mais representativos para essa discussão sobre a linguagem:

Piaget: o mecanismo interacionista – a linguagem faz parte de uma função mais ampla, que é a capacidade de representar a realidade através de significados que se distinguem de significantes.

Vygotsky: raízes genéticas do pensamento e da linguagem – linguagem é considerada como instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade. Sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

Bruner: Psicologia cultural – defende a visão cultural do desenvolvimento da linguagem e coloca a interação social no centro de sua atenção sobre o processo de aquisição.

Cole: Sociocultural – para que a criança adquira mais do que rudimentos de linguagem, ela deve não apenas ouvir ou ver linguagem, mas também participar de atividades que a linguagem ajuda a criar e manter.

Como se pode ver pela síntese acima, para importantes autores que pesquisam a educação, a interação e a aprendizagem possuem uma relação estreita, concretizada por meio da linguagem.

Ao interagir com um objeto, com um livro, com um professor, com um colega de estudo, acontecem trocas que podem ser mais ou menos intensas, proporcionando a aprendizagem, por meio de confirmações, contradições, acréscimos e principalmente pelas relações que a mente de quem está no papel de aprendiz estabelece. Assim confirma-se o que Vigotski (2010) menciona em seus estudos: para ocorrer o desenvolvimento intrapessoal, antes ocorre uma transformação interpessoal, ou seja, a relação com o social que determina o indivíduo. Também Vigotski (2010, p. 150) contribui na afirmação sobre desenvolvimento:

um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos.

Sob essa ótica, a aprendizagem acontece a partir da interação social. Por isso desde as primeiras formas de ensinar já se estabelecia a interação de uma pessoa com outra pessoa, que era considerada mais sábia, com o objetivo de transformar as demais. Porém, com o passar do tempo, as informações foram disseminadas de forma mais rápida e por diversas mídias, mudando o papel do professor, que agora tem a função de mediar o processo de ensino/aprendizagem.

Como afirma Kenski, “interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental. Para a transformação de um determinado grupo de informações em conhecimentos é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos, comunicados” (2002, p. 258). Uma das vantagens das TIC (tecnologias de informação e comunicação) é que elas permitem a existência de uma aprendizagem contextualizada, em que se construam realidades virtuais trabalhando os temas abordados de forma que o estudante possa assimilar e adaptar esse conhecimento em novas circunstâncias. Por essa razão, o AVEA, que é constituído de recursos que propiciam a informação e a comunicação, não pode ficar dissociado da interação. As formas do ensinar e do aprender são intrinsecamente baseadas nas relações e ações efetuadas entre professores, cursistas/estudantes e ambiente virtual.

## **Metodologia da pesquisa**

Para tentar entender as questões de investigação, foram levantados inicialmente nesta pesquisa os conceitos de Vigotski (2010), Kenski (2002, 2008 e 2013),

relacionando os conhecimentos já existentes sobre interação, aprendizagem, cooperação e colaboração. A metodologia foi pautada no teórico Gil (2010); a análise de conteúdo segue os fundamentos de Bardin (1977) na interpretação dos dados das entrevistas dos mediadores.

A pesquisa teve como sujeitos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (REME), formados nas diversas áreas, concursados para pelo menos 20 horas e que foram aprovados num processo seletivo simplificado. Sendo assim, dentro do universo de 100 professores cursistas e 10 mediadores pedagógicos do curso de formação continuada AVA, no contexto da Aprendizagem e Avaliação optou-se por realizar a pesquisa em duas turmas: B1 e B2. A justificativa é que a pesquisadora teve acesso direto às informações no Moodle, devido à liberação do ambiente virtual para o acesso a essas turmas, que, na realidade, formam a turma B do curso, dividida nos turnos matutino e vespertino. Também se teve preferência por essa turma devido à seguinte característica: os professores cursistas, na sua maioria, realizaram e postaram as atividades em tempo hábil e finalizaram o curso. Sendo assim, conseguiu-se selecionar as notas de quinze alunos da turma B1 e quatorze da turma B2.

Portanto, o processo de levantamento de dados desta pesquisa iniciou-se com o acesso ao projeto do curso de formação continuada, às legislações vigentes da SEMED que envolvem os sujeitos da pesquisa e suas atribuições. Em seguida, elaborou-se um questionário no Google Drive com o objetivo de investigar como se dá a interação social num AVEA, se ela contribui para o desempenho de alunos e se facilita a produção coletiva e colaborativa, no fórum, em um curso de formação continuada de professores. Esse questionário foi enviado por *e-mail* em um *link*, acessado a partir da internet e respondido de forma *online*, mostrando-se um recurso inovador para aplicação de questões para os alunos da EaD.

Paralelamente acessou-se o Moodle do curso para se coletarem informações referentes às interações nos fóruns dos nove módulos do curso e às notas de sete módulos, pois os dois últimos foram os momentos de prática nas escolas – oficina com alunos e professores e finalização da produção multimodal no Google Site (Trabalho de Conclusão do Curso – TCC) para comparar as duas variáveis (notas e quantitativo de interação no fórum) e verificar se houve relação entre elas.

Por último, foi feita uma entrevista individual *online* com dois professores mediadores do curso, por meio do bate-papo do Gmail. A entrevista foi composta por questões semiestruturadas, a fim de levantar informações sobre planejamento,

mediação, função dentro do curso; resultados obtidos, quanto tempo dedicaram ao trabalho; relevância e função do fórum, concepção de interação e características que ajudaram na aprendizagem. Essa ferramenta de bate-papo *online*, que gerou um texto escrito pelos entrevistados, também se mostrou um recurso inovador e útil para aplicação de questões a pesquisados envolvidos na EaD e na educação semipresencial.

## Resultados

O instrumento usado para a realização das entrevistas foi o bate-papo do Gmail, uma sala virtual que dispõe de recursos escritos, visuais e auditivos. Optou-se pelo uso das mensagens, uma vez que todo o contexto que envolveu a pesquisa se baseou nas discussões de fóruns em ambientes virtuais, prevalecendo o registro escrito. Os diálogos foram salvos no *e-mail* da pesquisadora e partiu-se dos dados brutos originais para a realização da análise.

As entrevistas realizadas com os professores mediadores foram organizadas em categorias definidas após a coleta de dados, tendo como foco os objetivos da pesquisa. Os enunciados foram agrupados em cinco categorias, sendo que todas contemplaram a relação de um aspecto ou momento do curso com a interação social: interação no planejamento do professor mediador; interação entre professor mediador e cursista; interação no fórum; interação entre os professores cursistas; interação e produção coletiva e colaborativa do cursista.

Utilizou-se a Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (1977), com objetivo de categorizar os dados, apropriando-se dos registros de frequência de aspectos relacionados à interação e à proximidade com enunciados e conceitos que envolvem o contexto do curso pesquisado. Para realizar a análise de conteúdo, primeiramente foi feita a leitura de todos os comentários dos cursistas, no questionário, e das respostas dos professores mediadores, nas entrevistas. Após a leitura foram identificadas as estruturas referentes à interação, que correspondiam ou se relacionavam com o objeto da pesquisa. Constatadas as frequências das estruturas ou vocábulos que remetiam à interação, utilizou-se o negrito para o destaque e comparação com a coluna das categorias elencadas.

A elaboração do quadro abaixo teve como base as respostas produzidas pelos professores mediadores durante a entrevista realizada por meio do bate-papo do Gmail. Os dados foram sistematizados e categorizados, considerando os aspectos relacionados à interação efetivada no curso AVA no contexto da aprendizagem e avaliação.

QUADRO 1 – Categorias, referentes à concepção e à importância dada pelos professores mediadores a respeito do fórum e das interações com os cursistas

N.	Categorias	Professor 1	Professor 2
1	Interação no planejamento do professor mediador	“Fazíamos reunião para discutirmos a temática dos módulos e escolhíamos os teóricos e textos a serem estudados.”	“Sempre levando ao grupo as possibilidades de interação e crescimento dos cursistas”
2	Interação entre professor mediador e cursista	“A mediação acontecia de maneira que os cursistas enviavam suas atividades e os mediadores faziam a devolutiva com intervenções pontuando os critérios que eles deveriam melhorar em suas produções para que eles refletissem sobre as leituras.”	“Por meio de mensagens, feedbacks das tarefas, sempre incentivando os cursistas.”
3	Interação no Fórum	“O fórum é uma ferramenta do AVEA que proporciona interação, discussão, debate aprendizagem. É importante porque devemos ser muito objeto (sic) ao produzir textos no fórum devido proporcionar esta grande interação de ideia diferenciadas e argumentativas.”	“Fórum é o momento de expor ideias, discutir, sugerir.”

4	Interação entre os professores cursistas	“Os cursistas interagem muito bem, devido os fóruns deste curso terem uma visão multimodal, isso quer dizer, muitas imagens, links, vídeos. E com isso estimula o cursista a contribuir com suas participações significativas conforme o contexto da temática.”	“A participação do fórum é enriquecedora, pois ocorre o posicionamento dos cursistas, onde se elabora um texto com o conhecimento que tinha e agrega ao novo que surgem das leituras, formando um novo conceito sobre um tema.”
5	Interação e produção coletiva e colaborativa do cursista	“Acredito que interação no decorrer do curso contribuiu muito para a produção textual coletiva e colaborativa com a utilização dos recursos da Web 2.0. O trabalho coletivo enriqueceu o potencial intelectual dos cursistas para que eles se tornassem pesquisadores, autores e autônomo.”	“Conhecer, discutir, avaliar e rever a cada instante a tarefa ou texto que é feita coletivamente. Ter uma visão geral e específica para poder contribuir com outros cursistas.”

FONTE: Dados da pesquisa retirada da Monografia do Curso de Especialização em Gestão e Docência em EaD pela Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis. (FERNANDEZ, 2013).

Constatou-se nos relatos dos professores que a interação social permeia todo o processo que envolve o curso, desde o seu preparo, pois a equipe se reunia para decidir e planejar o que seria desenvolvido no curso, perpassando a concepção de fórum, os *feedbacks* e, por fim, a produção textual coletiva.

A seguir, apresentam-se os gráficos que comparam a interação nos fóruns com as notas atribuídas aos cursistas pelos professores mediadores. Para a coleta e seleção dos dados foram utilizados mecanismos de busca e de emissão de relatório do próprio ambiente Moodle, com objetivo de verificar o número de participações de cada professor cursista e as notas atribuídas nas atividades dos nove módulos do curso. Além disso, utilizou-se a planilha de cálculo Excel para filtrar os cursistas que realmente participaram dos cursos. Por meio das fórmulas, conseguiram-se as médias das notas, maior nota e menor nota e número de

interações nos fóruns. Por último, foram gerados os gráficos, selecionando os dados que interessam à pesquisa, ou seja, contemplando os objetivos.

Observa-se que nos Gráficos 1 e 2, abaixo, que obtiveram a maior e menor nota, a interação é proporcional à nota, ou seja, quanto mais interação, maior nota. Sob essa ótica, infere-se que a contribuição da interação social é vantajosa para os cursistas, pois, ao se compararem as duas variáveis, percebe-se uma relação direta entre elas, pois, quando há alteração em uma, a outra também sofre alteração, diretamente proporcional. Enfatiza-se que essa situação é visível no caso de se trabalhar com os dados dos extremos: maior e menor nota.

Os professores cursistas que interagiram bastante nos fóruns conseguiram um melhor desempenho durante o curso. Uma hipótese para isso seria que, possivelmente, ao dar a devolutiva e receber o retorno dos professores cursistas, o mediador acabou constatando o esforço, o interesse e o seu crescimento intelectual durante o processo, retribuindo com uma avaliação condizente com o seu desenvolvimento como estudante.

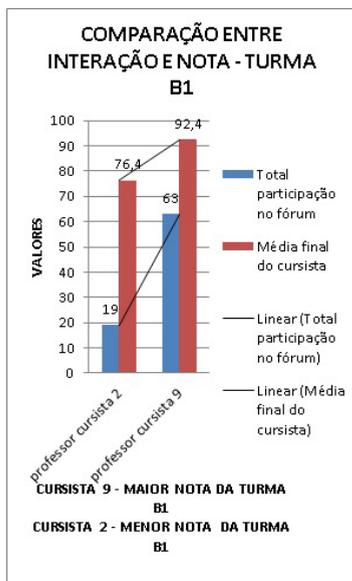


GRÁFICO 1 – Cursistas que obtiveram a maior e a menor média de notas – Turma B1.

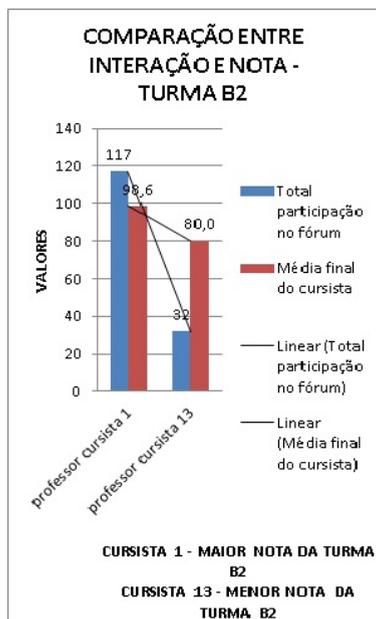


GRÁFICO 2 – Cursistas que obtiveram a maior e a menor média de notas – Turma B2.

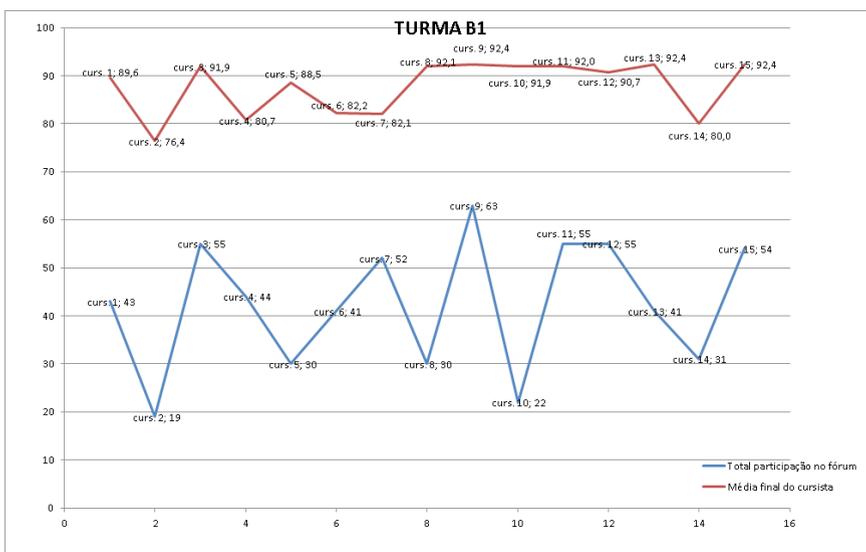


GRÁFICO 3 – Comparando interação e nota dos cursistas da Turma B1.

No Gráfico 3, percebe-se uma oscilação na turma maior da variável referente à participação no fórum, porém o início e o final das duas linhas das variáveis são coerentes e diretamente proporcionais, pois, se uma aumenta, a outra também o faz. Isso comprova que o quantitativo de interação no fórum interfere diretamente na nota atribuída aos cursistas, com exceção de dois pontos que se referem aos professores cursistas 8 e 10, sendo que esses dois tiveram menos interação, se comparados com os demais, e a nota mais elevada. Nesse caso, deve-se realizar um estudo mais aprofundado para se entender esse fenômeno com o intuito de investigar as características individuais desses dois cursistas, que pode envolver autonomia, autoestudo, etc., bem como a qualidade de interação realizada no processo de ensino/aprendizagem, entre outros fatores.

Em relação à turma B2, percebe-se que, mesmo com a oscilação da interação, houve uma homogeneidade na variável das notas. Os professores mediadores atribuíam notas de acordo com os seguintes critérios: atendimento à proposta da atividade, coerência e coesão, uso da norma culta, embasamento teórico relacionando as leituras obrigatórias dos módulos.

Isso acontece porque, no processo de ensino e aprendizagem, a mediação se faz mais ou menos necessária, dependendo do momento e do nível em que se encontra o cursista. Isso se explica pela ZDP, que, conforme define Vigotski (2010, p. 97),

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Sob essa óptica, a mediação acontece justamente para que se chegue ao nível de desenvolvimento potencial e para que haja aquisição de conhecimento, proporcionando a resolução das atividades propostas. Nesse contexto, a interação pode se revelar um aspecto primordial, pois cada pessoa, na sua especificidade, necessita de mais ou menos interação, além de outros fatores que envolvem essa relação, como a linguagem utilizada, a efetividade, a frequência e os canais de comunicação (SALDANHA; CRUZ, 2012).

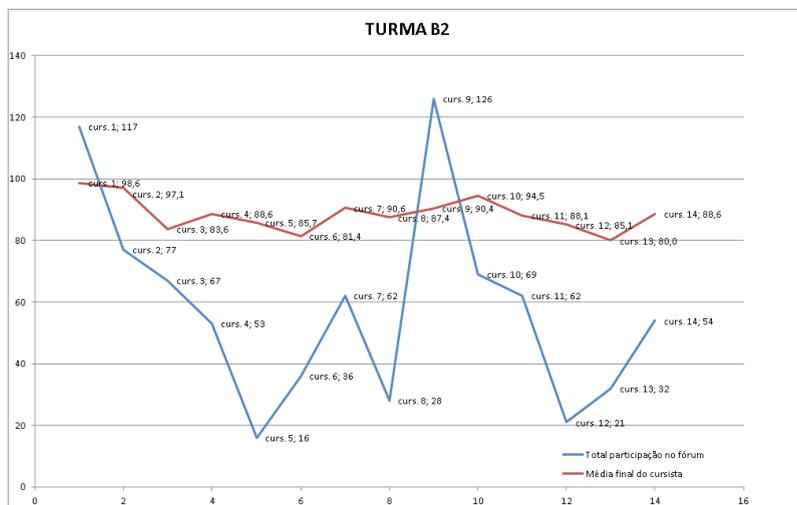


GRÁFICO 4 – Comparando interação e nota dos cursistas da Turma B2.

O Gráfico 4 mostra que houve uma oscilação maior na linha que se refere à interação, se comparado com o gráfico da turma B1. Destaca-se que não houve relação direta entre as duas variáveis (notas e interação), pois apresenta cursistas com pouca interação e notas altas e cursistas com muita interação e notas mais baixas. Mesmo as turmas sendo trabalhadas num mesmo período, num mesmo contexto houve discrepâncias entre as modificáveis. Cabe aqui um estudo mais aprofundado para verificar que aspectos interferiram para que houvesse oscilação entre as variáveis da turma B2. Relacionando os dados obtidos aos objetivos deste estudo, entende-se que, ao analisar o ponto de vista dos professores cursistas quanto ao desenvolvimento de atividades que envolvem a produção coletiva e colaborativa, propostas no fórum do ambiente Moodle, a maioria considerou importante a interação entre os colegas, mesmo afirmando que as contribuições nem sempre foram positivas.

Isso se deve ao fator motivação, pois mesmo tendo um estímulo negativo sobre sua produção, aconteceu uma reação que o estimulou a comprovar sua teoria. Dessa maneira, buscou argumentação nos teóricos estudados e enfatizou seu posto de vista. Nessa situação ocorreu que ambos os sujeitos envolvidos acabaram ampliando sua visão sobre o assunto discutido, pois, pela divergência, alargaram-se os diferentes pontos de vista, bem como os argumentos sobre o assunto.

Dessa forma, a dinâmica que aconteceu no processo de interação entre os professores cursistas no curso de formação continuada proporcionou a construção do conhecimento de forma não linear e irregular, pois os participantes lançaram os argumentos em forma de respostas, posteriormente se lançaram as réplicas e trélicas e assim se caracterizou o processo dialético.

Já em relação aos dados da entrevista (Quadro 1), que remetem à concepção e à importância dada pelos professores mediadores a respeito do fórum e das interações realizadas entre os cursistas no contexto de um curso de formação continuada de professores, por meio do AVEA, verificou-se que os professores mediadores destacaram a discussão, a argumentação, a sugestão, os *feedbacks*, as contribuições, visando a auxílio, ajuda, cooperação e a agregação de novos conhecimentos. Todos esses elementos remetem à diversidade existente nos grupos de estudo, pois cada um, em determinado tempo ou ocasião, estabeleceu uma relação de interação com seus pares e/ou com o seu mediador mediante sua necessidade. Essa diversidade é que enriqueceu as contribuições e favoreceu o aprendizado no grupo.

Caso se percebesse um professor cursista que apresentasse mais dificuldades e fosse mais lento na realização das atividades e se o grupo o isolasse, deixaria de acontecer, segundo Vigotski (2010, p. 164) “a transformação de um processo interpessoal (social), num processo intrapessoal, os estágios de internalização; o papel dos aprendizes mais experientes”. Isso dificultaria muito o desenvolvimento do potencial dos estudantes que possuem níveis diferentes.

Em relação a verificar se a interação entre os professores cursistas, no fórum, propicia a produção coletiva e colaborativa, percebeu-se que os comentários da questão 10 do questionário aplicado aos cursistas e as respostas de cursistas nas demais questões confirmaram o estímulo dado pela interação para a produção coletiva. Compreende-se que esse processo foi facilitado e motivado, pois quanto mais pessoas envolvidas na participação efetiva de uma ação de construção, menos sobrecarga individual ocorre, em decorrência da distribuição de responsabilidades. Assim, todos foram corresponsáveis pela produção e pelas múltiplas contribuições, o que acabou se tornando rico em pontos de vista, argumentos, ideias, embasamentos teóricos que teceram a produção coletiva.

## Conclusão

De uma forma geral, constatou-se que a interação social proporcionada na formação contribuiu para o desempenho dos cursistas, bem como para as produções coletivas e colaborativas. Aspecto corroborado pelos dados obtidos por meio do questionário, das entrevistas e da observação direta no Moodle, a fim de verificar as interações realizadas no fórum e as notas atribuídas pelos mediadores.

Entretanto é de suma importância destacar os dados visualizados nos gráficos que comparam as variáveis: notas e quantidade de interação, pois há grande oscilação da variável interação, enquanto a nota permanece constante. Usando uma metáfora: é como se o cursista tivesse que se “alimentar” mais ou menos da interação social, dependendo da necessidade, para manter a sua nota. Porém os gráficos quantitativos não dão respostas qualitativas, cabendo, assim, um estudo mais aprofundado relacionando notas ou conceitos atribuídos aos cursistas com as interações realizadas no AVEA. Conclui-se, então, que a nota ou desempenho do cursista nem sempre tem uma relação diretamente proporcional às interações realizadas. Houve dificuldade em trabalhar com os dados, muito inconstantes, não sendo estes suficientes para se fazer essa afirmativa. Cabem, então, alguns questionamentos: quais são os fatores que interferem na oscilação/variação das interações sociais realizadas no AVEA, uma vez que há grande oscilação durante o curso? Em quais momentos de formação os cursistas mais interagem com o mediador/tutor? Na produção coletiva, na atividade individual?

Em suma, a pesquisa esclareceu alguns dados sobre a problemática levantada, como também levantou outras situações que podem ser exploradas e investigadas com mais profundidade. Dentre elas pode-se citar a motivação e afirmação incisivas dos cursistas em relação à contribuição da interação social na produção colaborativa e coletiva, bem como as reclamações quando o mediador não fornece os *feedbacks* ou quando a comunicação entre cursista e mediador não alcança o objetivo esperado, além de outros fatores que envolvem essa relação, como a linguagem utilizada, a efetividade, a frequência e os canais de comunicação.

Destaca-se, dessa forma, a valorização e a importância da interação social nos fóruns dos cursos de formação continuada de professores, visto que todos os envolvidos e os próprios registros feitos nos ambientes enfatizam e concretizam essa relação, a fim de alcançarem o seu objetivo na formação e, conseqüentemente, obterem um bom desempenho no curso.

## Abstract

Much has been done by answering the need for continuing education of teachers to enhance teaching practice, by the pedagogical mediation through the use of Web 2.0 features, but still little is known about the weight that the interaction that occurs in virtual environments used in these courses has on student ratings. The main objective of this research was to investigate how the amount of social interaction in the virtual forum of a distance course for teachers who work in technology management in schools contributed to their performance and their evaluation. The research investigated the case of the Course “Virtual Learning Environment in the context of Learning and Assessment”, offered between 2011 and 2013 by the Municipal Education Coordinators Teaching Support Technology Municipal Education Network Campo Grande, Mato Grosso do Sul and had the participation of two teachers mediators and twenty-nine participant teachers. It was found that the interaction positively permeates the whole process of learning environment, contributing to the performance of the course participants and the collective and collaborative production. However, the links between amount of interaction and positive evaluation are inconclusive, because, in one of the investigated classes, this relationship was direct, but not in the other, suggesting the need for more studies on this issue.

Keywords: Interaction. Virtual environment. Evaluation.

## Referências

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo. Tese (Livro-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter C. **Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle**. 2002. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/herdsa 2002/>>. Acesso em: 11 set. 2013.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter C. **Moodle**: Software open-source para a produção de cursos baseados na internet, 2001. Disponível em: <<http://moodle.com/>>. Acesso em: 11 set. 2013.

FERNANDEZ, Jany Baena. **Contribuição da interação no ambiente virtual de ensino e aprendizagem no desempenho de alunos de um curso de formação continuada de professores**. Monografia do curso de Especialização em Gestão e Docência em EaD. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005. História do MOODLE. Disponível em: <[http://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Moodle](http://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle)>. Acesso em 14 ago. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Cadernos Pedagogia Universitária, USP. Adaptado do capítulo 8 do livro “Tecnologias e ensino presencial e ensino a distância”, de Vani Moreira Kenski. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

**MOODLE (Sobre o)**. Disponível em: <[http://docs.moodle.org/26/en/About\\_Moodle](http://docs.moodle.org/26/en/About_Moodle)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/caiogrimberg/vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

RONCARELLI, Dóris *et al.* **EaD**: uma ferramenta para escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200743710PM.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

SALDANHA, Camila Teixeira; CRUZ, Dulce Marcia. Estratégias linguísticas interacionais em Fóruns de discussão na EaD: Uma análise linguística. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL – Intercom Sul, 13., 2012, Chapecó. **Esportes na idade média**: diversão, informação e educação. Chapecó: Uno Chapecó, 2012. p. 1-14, v. 1.

TOSTES, Simone Correia. Estratégias mediadoras no ambiente virtual. **Revista brasileira de Linguística Aplicada (online)**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 177-197, 2011. ISSN 1984-6398. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 maio 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. de Michel Cole *et al.*; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WIKIPÉDIA. **Moodle**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>> Acesso em: 8 out. 2010.

Submetido em: 13 de maio de 2015.

Aceito para publicação em: 08 de outubro de 2015.

# Os benefícios interacionais do uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia

Mônika Miranda de Oliveira\*

## Resumo

Este estudo objetiva investigar os benefícios interacionais do uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia, fundamentando-se em abordagens interacionais em linguística (TANNEN, 1989; SCHELY-NEWMAN, 2009) e afasia (HENGST *et al.*, 2005; WILKINSON *et al.*, 2010). Para tal, é realizada uma análise qualitativa e interpretativista em dados de fala extraídos de um *corpus* de gravações em vídeo de interações face a face entre pessoas com e sem afasia, transcritas de acordo com as convenções de transcrição propostas pelos analistas da conversa. A análise dos dados de fala revela: construção de enunciados inteligíveis, turnos sem atraso e narrativas; inclusão da fala de personagens ausentes na interação; polidez e gerenciamento da comunicação. Conclui-se que tais benefícios interacionais poderiam não ser alcançados sem o uso do discurso reportado direto devido às limitações impostas pela afasia.

Palavras-chave: Afasia. Linguística. Interação. Discurso reportado direto.

## Introdução

Da Antiguidade Clássica ao século atual, o interesse em compreender o cérebro humano, a linguagem e os seus comprometimentos toma a cena de diferentes campos de estudo. Nesse cenário, este estudo se insere na interface entre os saberes do campo das ciências da saúde e do campo das ciências humanas; em outras palavras, entre os saberes da fonoaudiologia e os saberes da linguística.

Assumo aqui a visão de Jackson (1931) e Goldstein (1948), que defendem que um organismo lesionado neurologicamente age como uma unidade integrada, e o comportamento linguístico de falantes com afasia pode ser visto, no mínimo em parte, como uma manifestação da adaptação aos efeitos da lesão subjacente, em vez de simplesmente ser um reflexo direto dessa lesão.

Penn (1987) argumenta que falantes com afasia se comunicam através da utilização de uma variedade de estratégias, desenvolvendo métodos de

---

\* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

comunicação particulares, dentre eles, a estratégia de simplificação, como o uso de discurso reportado direto. De acordo com a autora, a utilização dessas estratégias por falantes que apresentam afasia reflete sua aptidão para adaptar suas capacidades linguísticas à demanda do meio social com o qual eles interagem e, por conseguinte, possibilita uma interação mais efetiva entre esses falantes e o meio.

A visão da autora, ao conceber o comportamento linguístico de falantes que apresentam afasia em termos de adaptação ao ambiente, vai ao encontro de estudos seminais acerca das afasias no campo da neurologia, como os de Jackson (1931) e Goldstein (1939; 1948), que entendem que o comportamento linguístico de falantes com afasia pode ser visto, no mínimo em parte, como uma manifestação da adaptação aos efeitos da lesão subjacente, em vez de simplesmente ser uma reflexão direta dessa lesão.

No estudo aqui apresentado, a participante cujos dados de fala serão analisados, tendo duas possibilidades linguísticas para se remeter a um evento passado – o discurso reportado direto e o discurso reportado indireto –, faz uso apenas do modo direto (no domínio do *corpus* estudado) como uma estratégia de simplificação que lhe possibilita adaptar sua linguagem ao seu comprometimento linguístico.

A fim de fundamentar teoricamente as análises que serão desenvolvidas, nas seções 1 e 2 farei uma explanação acerca da patologia apresentada pela participante do estudo, a afasia, e de estudos interacionais sobre discurso reportado, respectivamente. Os estudos apresentados nessa explanação, por se afiliarem a perspectivas interacionais de estudo da linguagem, compartilham a visão de linguagem como um sistema simbólico social e culturalmente construído (cf. SCHIFFRIN, 1994). Tal concepção de linguagem subjaz às análises realizadas na seção *Analisando conversas entre pessoas com e sem afasia*, bem como informam as conclusões apresentadas na seção seguinte.

### **Sobre as afasias e suas repercussões linguísticas e interacionais**

Classicamente, a afasia é concebida como uma perturbação da linguagem caracterizada por uma alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto no seu aspecto produtivo (relacionado com a produção da fala) como no seu aspecto interpretativo (relacionado com a compreensão e com o reconhecimento de sentidos), causada por uma lesão estrutural adquirida no Sistema Nervoso Central

(SNC), em virtude de acidentes vasculares encefálicos (AVEs), traumatismos cranioencefálicos (TCEs), tumores, ou outras afecções (COUDRY, 2001).

As afasias, em geral, costumam ser acompanhadas por alterações de outros processos cognitivos e de sinais neurológicos como a hemiplegia (perda total da força de um dos lados do corpo), a hemiparesia (perda parcial da força de um lado do corpo), as agnosias (distúrbios do reconhecimento), as apraxias (distúrbios da gestualidade), a discalculia (distúrbio do cálculo), entre outros.

Existem diversas abordagens a partir das quais se pode estudar as afasias, como também um grande número de terminologias que classifica as várias síndromes afásicas. Porém, em vez de realizar uma explanação acerca das classificações das afasias, volto meu foco ao uso da linguagem, por considerar que o discurso de pessoas com afasia nos oferece ferramentas para compreender esse distúrbio da linguagem sem a necessidade de associá-lo a uma classificação.

De acordo com a literatura afasiológica, o comprometimento da linguagem pode se manifestar no discurso de pessoas com afasia por meio de anomia (dificuldade de encontrar palavras), parafasia verbal (substituição de palavras), parafasia literal (substituição de partes da palavra), agramatismo (dificuldade de estruturação gramatical dos enunciados), ecolalia (repetição de palavras ou expressões), jargonofasia (fala ininteligível), fala estereotipada (fala isenta de conteúdo comunicativo adequado ao contexto), e linguagem perseverativa (marcada pela repetição de fonemas, sílabas, palavras ou frases por diversas vezes) (MURDOCH, 1997). As dificuldades linguísticas apresentadas pelo afásico têm repercussões que se estendem para além da estrutura da língua, alcançando cenários discursivos e interacionais. Esses sujeitos costumam lidar, no seu dia a dia, com limitações linguísticas que os submergem em um processo de “adaptação” ao déficit ao usarem a linguagem. São exemplos de tal adaptação o uso de recursos prosódicos, como por exemplo, prolongamento de vogais, para sinalizar a posse da palavra (LANINI; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) e o uso do discurso reportado direto, de modo a tornar os enunciados mais simples do ponto de vista gramatical (PENN, 1987; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014). Não obstante a estratégia ou o recurso utilizado, os efeitos dessa adaptação, resultados de seu emprego, tornam-se evidentes nos benefícios interacionais alcançados, conforme veremos nas análises.

Em relação ao uso de recursos prosódicos, Lanini, Oliveira e Vieira (2010) observam que o elemento “e” (acompanhado de prolongamento), presente no

discurso de uma pessoa com afasia, constitui uma estratégia prosódica utilizada para lidar com a presença de comprometimentos linguísticos, como a anomia e o agramatismo. Esse recurso prosódico, segundo as autoras, é classificado como preenchedor de pausa com função discursiva de índice de posse de palavra, uma vez que a falante lança mão de tal recurso como uma forma de se manter com a posse da palavra.

Na visão de Penn (1987), as estratégias utilizadas por pessoas com afasia para lidar com o déficit linguístico envolvem adaptação do uso de recursos linguísticos limitados. A autora defende a tese de que o uso do discurso reportado direto consiste em uma estratégia de simplificação. Tal tese constitui o pilar sobre o qual este estudo é construído.

É relevante destacar que o uso de estratégias adaptativas pode ser considerado produtivo desde que (i) atinja o propósito comunicativo do falante e (ii) propicie entendimentos mútuos entre os participantes da interação em curso. Portanto, ao utilizar determinadas estratégias em situações interacionais, como é o caso do contexto deste estudo, o falante tem grande possibilidade de alcançar construções de sentidos que não seriam possíveis de outra forma.

## **As contribuições de abordagens interacionais em linguística e em afasia acerca do discurso reportado direto**

### ***Abordagens interacionais em linguística***

As abordagens interacionais de estudo da linguagem se afiliam aos métodos qualitativos de pesquisa, mantendo o foco nas trocas interacionais. Segundo Gumperz (1999, p. 454), “interagir, por sua vez, implica se engajar em um processo de negociação em curso, tanto para inferir o que os outros querem dizer, quanto para monitorar como nossas próprias contribuições de fala são recebidas”. O que, de fato, está em jogo são interpretações partilhadas, e nesse sentido, o objetivo de vertentes interacionais em linguística é demonstrar como os participantes utilizam a fala para alcançar seus objetivos comunicativos.

No que diz respeito ao discurso reportado direto, estudiosos desse campo, como Tannen (1989) e Schely-Newman (2009), interessam-se pelos efeitos/funções interacionais do seu uso no cenário conversacional. Em um estudo seminal acerca do discurso reportado, Tannen (1989) inaugura a tese de que a fala

reportada (ou fala direta, ou discurso direto, ou citação direta) consiste em um diálogo construído, ao invés de reportado, pois é criativamente construído por um falante corrente em uma situação corrente.

A autora destaca que muito do que é revelado no discurso como fala reportada nunca foi enunciado anteriormente, ou, talvez, pode ter sido enunciado, embora não utilizando necessariamente as mesmas palavras que foram usadas pelo falante que as reportou. Mesmo em casos em que o enunciado for repetido utilizando exatamente as mesmas palavras outrora proferidas, ainda assim, não se trata do mesmo enunciado, mas, sim, nas palavras da autora, de um diálogo construído pelo falante corrente em uma situação corrente.

Tannen (1989) argumenta que o sentido do enunciado reportado está associado ao contexto reportado (o contexto em que esse enunciado foi primeiramente proferido), ao passo que quando o enunciado é repetido por um falante corrente, ele existe primariamente, se não somente, como um elemento do contexto da reportagem (contexto da situação corrente, o “aqui e agora” da interação). Isso ocorre porque a fala enunciada em um contexto, ao ser repetida em outro contexto, é fundamentalmente modificada, mesmo se ela for repetida exatamente com as mesmas palavras, uma vez que o sentido da fala reportada é inevitavelmente transformado pelo contexto da reportagem.

Nesse sentido, a repetição de um enunciado representa um movimento conversacional de transformação ativo e criativo realizado pelo falante corrente, que expressa a relação entre a parte citada e o ouvinte para o qual a citação é proferida, transformando fundamentalmente a natureza do enunciado (TANNEN, 1989). Em outras palavras, o falante corrente, ao repetir o enunciado, não realiza uma ação passiva de reportar, mas uma ação ativa de criar um ato de fala inteiramente novo e diferente, utilizando o que foi reportado como uma fonte material a serviço de algum objetivo interacional imediato.

Portanto, através do diálogo construído, o falante utiliza uma estratégia discursiva que estrutura a informação de uma determinada maneira, permitindo a criação de drama e envolvimento, e uma comunicação efetiva (cf. TANNEN, 1989). Sendo assim, deve-se ter em conta que, por meio do diálogo construído, o falante “fornece voz” ao personagem, representando o que foi dito ou não foi dito e, até mesmo, o que foi dito, porém, não exatamente com as mesmas palavras, criando drama, envolvendo o personagem, bem como a si mesmo e ao ouvinte em uma interação dinâmica.

Complementando as contribuições de Tannen (1989) a respeito dos efeitos interacionais do uso do discurso reportado direto, e a elas se alinhando, o trabalho de Schely-Newman (2009) sustenta que a fala reportada fornece drama ao evento reportado, autentica e valida o relato, aumenta o envolvimento dos participantes quanto ao conteúdo referencial, assim como ajuda o narrador a acessar, explicar, posicionar, definir, justificar e defender suas ações, consistindo em uma poderosa estratégia discursiva.

Além das funções que acabei de mencionar, a autora destaca que a fala reportada dota o enunciado de algum valor e força do enunciado do autor original, adiciona perspectiva de outras pessoas ao que é reportado, e acrescenta um aspecto avaliativo ao enunciado no seu novo contexto (contexto da enunciação) quando essa fala reportada apresenta o uso de *verbum dicendi* (verbo de fala).

Por fim, de acordo com a autora, a animação das palavras de outras pessoas permite ao narrador uma distância flexível dos eventos reportados de modo que ele possa acessá-los criticamente. Além disso, tal animação promove uma redução da responsabilidade em relação ao conteúdo reportado, mitigando as atitudes prejudiciais e derogativas.

### ***As funções comunicativas do uso da fala reportada direta por pessoas com afasia***

O estudo pioneiro de Hengst *et al.* (2005) nos apresenta as funções comunicativas do uso da fala reportada por indivíduos com afasia em interações comunicativas cotidianas. Pautando-se em estudos que abordaram a fala de indivíduos sem afasia, a autora defende a posição de diversos autores sociolinguistas de que a fala reportada, ao direcionar a atenção para as palavras e vozes dos falantes ausentes, amplia a estrutura de participação (*i.e.* os participantes da cena interacional: falantes, ouvintes e espectadores) para além dos participantes presentes.

Conforme Hengst *et al.* (2005, p. 139), “a partir dessa vertente, enquanto recurso comunicativo, a fala reportada rotineiramente contribui para diversas funções interacionais, referenciais, discursivas e sociais”. As funções interacionais, todavia, voltam o foco de atenção para a estrutura de participação e servem para estruturar a interação, apontando quem fala e para quem, e como a fala é direcionada.

Em relação às funções referenciais da fala reportada, deve-se considerar que, segundo Hengst *et al.* (2005), elas estão relacionadas a “como a referência é feita” e a “o que está sendo referenciado”. A autora destaca que as três funções referenciais

fundamentais da fala reportada em interações face a face consistem em descrever, demonstrar e indicar, e que essas funções estão relacionadas a “como a referência é feita” e a “o que está sendo referenciado” (cf. CLARK; GERRING, 1990 *apud*. WILKINSON *et al.*, 2010). Por meio da fala reportada direta, ao contrário da indireta, que somente serve à demonstração, o falante pode descrever ou demonstrar uma situação passada, bem como usar recursos dêiticos, para reportar a fala do outro para a situação presente. Nesse sentido, a fala reportada direta, ou melhor, aquilo que está sendo referenciado, é construído estrategicamente ao invés de ser meramente reportado.

A função discursiva da fala reportada compreende o seu uso em narrativas breves que ocorrem no fluxo das conversas (*e.g.* narrativas pessoais ou fofocas), e em narrativas mais longas e formalizadas (*e.g.* histórias de família, lendas ou contos populares). Tal uso fornece drama às histórias, permite que os falantes restabeleçam vividamente os eventos no momento em que eles foram originalmente desenvolvidos (cf. BESNIER, 1992; HICKMAN, 1993), acentuando o envolvimento do ouvinte ou da audiência (cf. TANNEN, 1989).

No que diz respeito à função social, a fala reportada direta possibilita ao falante se alinhar a uma identidade social ou se distanciar da responsabilidade do enunciado (cf. IRVINE, 1996). Além disso, a fala reportada, pelo fato de representar seletivamente as palavras de outro, atribui ao falante a posição de sinalizar suas avaliações da fala e do falante que está sendo reportado (cf. GUNTNER, 1999; KOVEN, 2001 *apud* HENGST *et al.*, 2005).

No contexto das afasias, Hengst *et al.* (2005) destacam que, dentre os tipos de fala reportada utilizados por indivíduos com afasia, a fala reportada direta corresponde ao tipo mais utilizado. No estudo por ela realizado, a fala reportada utilizada por indivíduos com afasia serviu a diversas funções, como as seguintes: (i) permitir não somente a exibição da fala de outros, mas também a estratégica representação da fala ou do pensamento de outros, pelo fato de ser uma prática discursiva criativa; (ii) propiciar a reunião de objetivos comunicativos diversos e imediatos; (iii) possibilitar a estruturação discursiva e o gerenciamento das interações comunicativas cotidianas e dinâmicas; (iv) atribuir a outros os julgamentos hipotéticos e negativos sobre o personagem da história que está sendo reportada, permitindo um partilhamento e uma distância do narrador em relação a esses julgamentos; (v) trazer facilidades ao processo comunicativo, contribuindo para seu sucesso; (vi) promover a contextualização das palavras do narrador e das palavras de outros.

A autora alega que é a preservação da competência pragmática e metapragmática a responsável pela produção, pelo uso funcional e pelo sucesso comunicativo do uso da fala reportada por pessoas com afasia.

***A fala reportada como performance: um método interacional utilizado por pessoas com afasia***

Ao mesmo tempo que produz a fala reportada direta, o falante pode apresentar comportamentos paralinguístico prosódico e/ou cinésico do falante reportado, incluindo uma representação de aspectos do falante reportado, tais como aparência, estado emocional, registro linguístico. Isso possibilita que o falante demonstre diversos aspectos de uma cena ou um evento reportado, cujas representações seriam mais embaraçosas ou difíceis se realizadas através de palavras e descrições, o que faz com que a fala reportada direta seja um modelo econômico na interação (cf. HOLT, 1996).

Wilkinson *et al.* (2010) utilizam o termo *performance* para tratar do emprego de fala reportada direta e/ou outros comportamentos por falantes afásicos, como o uso de movimento corporal, gestual e/ou prosódia para representar iconicamente alguns aspectos das cenas ou dos eventos reportados. Assim considerando, as *performances* realizadas por falantes afásicos no estudo mencionado não compreendem representações autênticas daquilo que se acredita ter sido verdadeiramente dito ou realizado na situação reportada, mas representações construídas a fim de serem ricamente interpretadas por seus recipientes. De acordo com o autor, tal emprego revela ser um método que permite a pessoas com afasia que apresentam agramatismo tentarem lidar com a demanda envolvida na construção de ações sociais consequenciais e particularmente significativas em um turno de fala, na fala em interação.

O estudo de Wilkinson *et al.* (2010) sustenta que a *performance* no uso do discurso reportado (i) possibilita que falantes com afasia representem o que um falante, cuja fala é reportada, disse ou não disse, sem a necessidade de parafrasear ou descrever esse enunciado reportado; (ii) pode ocorrer em um enunciado com poucas restrições sintáticas e ser produzida como um elemento relativamente autossuficiente; (iii) pode conduzir algo da relação do enunciado ou ação original com contexto ou situação em que ele é produzido; (iv) permite que pessoas com afasia façam uso significativo de seus recursos cinésico e/ou paralinguístico

prosódico regularmente e relativamente preservados em muitos desses falantes; v) fornece um método de construir turnos com formulações de ações e de minimizar atraso de construção do turno (atraso da progressividade da fala), que geralmente ocorre quando falantes afásicos tentam utilizar recursos linguísticos mais convencionais, como verbos e, em particular, verbos produzidos em construções gramaticais, em direção a uma possível finalização do turno.

Em suma, podemos concluir que, como defendido por Wilkinson *et al.* (2010), as estratégias performáticas utilizadas por pessoas com afasia que apresentam agramatismo são consideradas recursos úteis e extremamente relevantes para que esses falantes formulem ações e eventos na presença de recursos linguísticos (gramaticais e lexicais) limitados, consistindo em um exemplo de um método interacional utilizado por tais falantes. Em outras palavras, por meio dos enunciados que dão corpo à *performance*, pessoas com afasia constroem turnos de fala/ação, engajando-se na interação.

### **Analisando conversas entre pessoas com e sem afasia**

Inserido no quadro teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional, este estudo tem como objetivo investigar os benefícios interacionais do uso do discurso reportado direto por uma afásica. Com tal propósito, é realizada uma análise qualitativa e interpretativista em dados de fala extraídos de um *corpus* de aproximadamente 15 horas de gravações em vídeo de interações face a face entre pessoas com e sem afasia, transcritas de acordo com as convenções de transcrição propostas por Gail Jefferson, que se encontram em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), com algumas adaptações de Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

Os dados sob investigação consistem em recortes das transcrições de modo a privilegiar trechos de conversas nos quais a participante desse estudo, cujo pseudônimo é Laura, serve-se frequentemente, e exclusivamente, do discurso reportado direto para reportar falas outrora proferidas. Laura apresenta dificuldade de estruturação de enunciados, o que, de acordo com a literatura afasiológica, é considerado um agramatismo, uma dificuldade de construção sintática dos enunciados. Tal comprometimento linguístico, no caso de Laura, é decorrente de uma lesão no Sistema Nervoso Central (SNC) ocasionada por um Acidente Vascular Cerebral (AVC).

Para a constituição do *corpus*, três mulheres afásicas e uma pesquisadora se reuniam em grupo semanalmente em um laboratório vinculado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora para discutirem tópicos relacionados a AVCs e afasias. Durante essas discussões, outros tópicos além daqueles que compunham a agenda da pesquisadora eram levantados pelas participantes, que consideravam aquele grupo um grupo de apoio, um espaço para conversar sobre suas vidas cotidianas.

Os dois primeiros segmentos que serão analisados a seguir foram recortados de uma interação em que as participantes discutem sobre relacionamento pessoal. Nesses segmentos, Laura fala sobre o relacionamento com seu namorado Roberto (a pessoa com quem morava e com a qual tinha tido dois filhos, Luana e Roberto).

EXCERTO 1: O relacionamento de Laura com seu namorado Roberto

- 01 Laura: eu acho assim (.) amo:r (.) uma vez só. depois, (pausa)  
 02 Lívia: você acha? mas você é tão nova↓ (.) você acha (.) que  
 03 amor é só uma única[vez?]  
 04 Laura: [hunrum.] assim ( ) eu (.) gostava  
 05 pá caramba do roberto. nó: e como↓ dez anos atrás. e:  
 06 (.) roberto (.) é machucou <bastante>. ... às vezes eu  
 07 é: às vezes é:: ... felicida::de (.)muita (.)depois (.)  
 08 um pouquinho só. depois (.) infelicidade. ... o tráfico  
 09 o ( ) ri de ja (.) ri de ja (.) janeiro. na penha. eu  
 10 não aceitei. porque meu filho↓ não (.) tem que pa-ga.  
 11 Lívia: ele morava lá?  
 12 Laura: hunrum.  
 13 Lívia: no rio de janeiro? na penha?  
 → 14 Laura: hunrum. (pausa) ( ) eu >pensei assim oh,< “eu (.) meu  
 → 15 filho não pagar.” (.)eu fugi.(.)do rio e voltei pra cá.

No trecho acima, a fala dos turnos iniciais nos permite inferir que a narradora Laura reporta seu pensamento na ocasião em que ela passava por um conflito conjugal com seu namorado, e que tal pensamento reportado compreende o motivo que a fez tomar a decisão de abandonar a companhia do seu namorado no Rio de Janeiro e se mudar para outra cidade.

A partir de um prisma interacional, observamos que Laura, enquanto narradora, ao fazer uso do discurso direto (“eu (.) meu filho não pagar.”), toma posse da perspectiva da personagem Laura, trazendo para a cena interacional

tanto a perspectiva de Laura enquanto personagem como a perspectiva de Laura enquanto narradora. O fato de vermos a perspectiva de Laura (narradora) revelada através do uso do discurso reportado direto corrobora a tese de Tannen (1989) de que o discurso direto consiste em um diálogo construído por um falante corrente em uma situação corrente, uma vez que temos a perspectiva do narrador somada à perspectiva do personagem, construindo um novo discurso. Nas palavras de Schely-Newman (2009), a fala reportada dota o enunciado de algum valor e força do enunciado do autor original e adiciona a perspectiva de outras pessoas ao que é reportado, nesse caso, a perspectiva da narradora Laura.

Podemos verificar, nesse trecho, a presença de dois relevantes benefícios interacionais advindos do uso do discurso direto: (i) em vez de parafrasear o discurso reportado, Laura (narradora) se comunica por meio de um tipo mais simples de construção de discurso reportado, o que, levando em conta sua dificuldade, lhe possibilita construir um turno de fala sem a presença de atrasos, conferindo fluidez ao seu discurso e propiciando uma comunicação efetiva (cf. WILKINSON *et al.*, 2010); e (ii) o emprego desse modo de discurso também auxilia Laura (narradora) a expressar sua perspectiva (seu pensamento) a fim de justificar e defender sua atitude de abandonar a companhia do seu namorado (cf. SCHELY-NEWMAN, 2009).

#### EXCERTO 2: O relacionamento de Laura com seu namorado Roberto

- 01 Laura: >eu falei assim oh,<“meu filho não pagar por tudo não ↓”  
02 o roberto paga. por tudo. (.) meu filho não. oh, meus  
03 filhos, o roberto, é: junior (.) trabalha (.) três  
04 anos ↓ (.) trabalha. ... é começou, é é: treze anos.  
05 Livia: novi[:nho, ( ] )  
06 Laura: [hunrum.] e: (.) tu:do é:: é (.)eu não compro nada.  
07 nada. o:: (.)eu chamo de Beto. o Beto compra tudo.

No contexto interacional, existe uma diferença significativa quanto ao efeito advindo do uso, por Laura (narradora), no excerto 2, na linha 01, do verbo *falar* seguido da citação direta (“meu filho não pagar por tudo não↓”), em comparação ao uso do verbo *pensar* seguido da citação direta (“eu (.) meu filho não pagar.”), no excerto 1, na linha 14. Ao usar o verbo *falar* antecedendo a citação direta, Laura

(narradora) assume que a interação por ela reportada de fato aconteceu, o que não se sustenta com o uso do verbo *pensar*, ao mesmo tempo em que exhibe suas experiências (do evento reportado) para as participantes da cena presente. Isso traz mais vivacidade, validação e autenticidade ao evento reportado, envolvendo e aproximando as participantes da interação do evento reportado (cf. TANNEN, 1989; SCHELY-NEWMAN, 2009). Uma vez próximas à situação, as participantes da interação estão mais aptas a desenvolverem sentimentos provocados pela cena reportada e, por conseguinte, a partilhar da opinião de Laura (narradora). Desse modo, podemos considerar que o uso do modo direto garante sua extrema importância no jogo argumentativo, e isso é significativo para uma pessoa com afasia, cujos recursos linguísticos, embora limitados, podem ser habilidosamente utilizados.

O próximo segmento foi extraído de uma interação na qual as participantes falam sobre amizade e apresenta o relato de Laura a respeito de sua amiga Nilma.

### EXCERTO 3: A amiga Nilma

- 01 Lívia: você quer contar↑ quer contar↑ contar pra gente?  
02 Laura: não é:: ... eu esperava a nilma, minha amiga né↑ é::  
03 é:: (.) minha amiga assim, de co::pó, ... noita:da. eu  
04 contava com ela é hospital, ficar comigo. não ajudou  
05 em nada↓ depois, (.) uma pessoa é não<esperava °nada↓°>  
06 Lívia: ( ) a pessoa que você menos [esperava],=  
07 Laura: [hanram.]  
08 Lívia: = ( ).  
09 Laura: ajudou. pa caramba.  
. . .  
14 Laura: >eu acho assim oh,< é minha amiga de copo.  
15 Lívia: só disso.  
16 Laura: hanram. eu falei- depois, eu melhorei e falei a  
→ 17 verdade. oh, “nilma, você ... pra mim, amiga não↓ você  
→ 18 era↓ de copo.”  
19 Lívia: °o quê que ela falou↑°  
→ 20 Laura: “°ah, não↓ desculpa.” “>desculpa não< é: você- ... eu  
→ 21 viver minha vida e você na dela↓”

Podemos considerar que, ao proferir “°ah, não↓ desculpa.” (linha 20),

a narradora Laura está reportando a fala da sua amiga Nilma, e ao proferir “>desculpa não< é: você- ... eu viver minha vida e você na dela↓” (linhas 20-21), ela está reportando sua própria fala, sendo que ambas as citações diretas compõem a resposta à pergunta que Lívia fez na linha 19 (°o quê que ela falou↑°). Temos, então, nesse trecho, a narradora reportando um diálogo entre ela e sua amiga para as demais participantes da interação. A partir de uma perspectiva interacional, podemos dizer que Laura está construindo um diálogo na interação em curso, e que, ao fazer isso, ela dá vida aos personagens, uma vez que os mesmos ganham voz (cf. TANNEN, 1989).

Através do uso do discurso reportado direto juntamente com outros comportamentos, no caso, o prosódico, que possibilita verificar a transição da fala de Nilma para a fala de Laura na linha 20, representando alguns aspectos da cena reportada, podemos observar a *performance* da narradora Laura (cf. WILKINSON *et al.* 2010), demonstrando, sobretudo, que ela, diante de suas limitações linguísticas, faz uso significativa da prosódia, que se encontra preservada, para representar aspectos da situação reportada. Ademais, o uso do discurso reportado nesse trecho amplia a estrutura de participação, ao trazer a voz de Nilma, além da voz de Laura como personagem do evento narrado, para a cena interacional (cf. HENGST *et al.*, 2005).

Os próximos três segmentos sob análise consistem em trechos da narrativa do AVC sofrido por Laura.

#### EXCERTO 4: O episódio de AVC de Laura

- |    |        |   |
|----|--------|---|
| 01 | Lívia: | como foi?   |
| 02 | Laura: | eu eu é: cinco horas <eu tive avc>, né↑ eu (.)              |
| 03 |        | trabalhando, ((direciona o olhar para carla e tereza        |
| 04 |        | que estavam mantendo uma conversa paralela))                |
| 05 | Lívia: | ((direciona o olhar para carla e tereza)) gente, a          |
| 06 |        | história dela é diferente,=                                 |
| 07 | Laura: | =trabalhando, né? cinco horas↓ é: é:=                       |
| 08 | Lívia: | =ah↓ ( )?   |
| 09 | Laura: | hanram. escuta só. é:: ... eu é: levantei↓ e ...            |
| 10 |        | a cabeça doía↓ eu é:: >sentei de novo.< ... e ... cinco     |
| 11 |        | minutos depois eu levantei de novo. eu (.) quase caí. a     |
| →  | 12     | lícia (.) me segurou. “ <u>Laura</u> ↑ brincadeira é essa?” |
| →  | 13     | eu brincava muito. ... “brincadeira? é: brincadeira é:      |

- 14                   laura↑” eu(.)não falava ... e o braço doía demais↓ e::=  
 15   Lívia:           =dava um formigamento?  
 16   Laura:          hunrum. e: ... ro-xeou meu braço e:: ... minha boca.  
 → 17                   a: a: a:: zeneide>falou assim oh,< “a laura, não  
 → 18                   brincando não↓ é é é:::- chama a ambulança.” é:: eu é-  
 19                   (.) oh, de manhã- >não,< do <almoço,> eu falei a  
 → 20                   zeneide assim, (.) “é eu rolando a língua.” ... é::  
 21                   no almoço. eu enrolando a língua, né? e:: a zeneide é  
 → 22                   “brincadeira (.) sem graça laura↑ você-” eu é- >eu acho  
 → 23                   assim oh,< eu acho é eu derrame. ... é: a zeneide  
 24                   >não acreditou não↓<<minha língua enrolando↑>acabou.  
 25                   eu trabalhei normal. cinco horas e: (.)em ponto. ... eu  
 26                   desliguei a máquina, né↑ e ... levantei e (.) voltei  
 27                   de novo. na cadeira né↑ depois eu levantei, (.) quase  
 28                   caí. a lígia me segurou. e:: ... o braço doía e: ... e:  
 29   Carla:          desmaiou não?  
 30   Laura:          não.

Nas linhas 17-18 (a: a: a:: Zeneide >falou assim, oh,< “a Laura, não brincando não↓ é é é:::- chama a ambulança.”), a narradora Laura, ao fazer uso do modo direto de discurso reportado, traz para a cena conversacional não somente a perspectiva da personagem Zeneide de que a personagem (Laura) estava apresentando os primeiros sintomas de AVC, mas, principalmente, toma posse de tal perspectiva, fazendo sua a perspectiva assumida pela personagem Zeneide. Desse modo, no “aqui e agora” da interação, temos a perspectiva da personagem Zeneide incorporada à perspectiva da narradora Laura. Em outras palavras, ao narrar sua história, Laura parece assumir que, assim como enunciado pela personagem Zeneide, ela não estava brincando e que havia algo de grave acometendo sua saúde, de modo a necessitar que se chamasse uma ambulância.

O uso da forma direta “ ‘a laura, não brincando não↓ é é é:::- chama a ambulança.’ ”, (linhas 17 e 18), pela narradora Laura fornece alguns benefícios interacionais, visto que, por meio do uso da citação direta, está sendo possível para Laura construir sua narrativa, não obstante de uma forma não canônica, de modo a não interromper o curso da narração nem o entendimento mútuo das participantes da conversa. Em outras palavras, o uso do discurso reportado direto está possibilitando a estruturação discursiva e o gerenciamento da

interação comunicativa (cf. HENGST *et al.*, 2005), funcionando, diante do déficit lingüístico, como um recurso alternativo para construção de sentido (cf. OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Na linha 22 (“a Zeneide é “brincadeira (.) sem graça Laura↑ você-”), Laura (narradora) está reportando a fala de Zeneide (personagem), em outras palavras, o comentário de Zeneide (personagem) diante da descrição dos sintomas de AVC apresentada por Laura (personagem). Nesse caso, o uso do discurso reportado direto fornece drama à história, permitindo que Laura restabeleça vividamente seu episódio de AVC (cf. BESNIER, 1992; HICKMAN, 1993 *apud* HENGST *et al.*, 2005), ao mesmo tempo em que, por se tratar de citação direta, válida e autêntica a fala de Zeneide, por conseguinte, a narração do evento (cf. TANNEN, 1989; SCHELY-NEWMAN, 2009).

#### EXCERTO 5: O episódio de AVC de Laura.

- 01 Laura: [e depois,] depois, eu é:: é cheguei policlínica, né↑  
 02 <bu>lância é- me levou e, (.) é:: (.) baixo da língua,  
 03 ((apontando com o dedo para embaixo da língua)) o  
 → 04 remédio, ... é:: “meia hora, (.) você levanta↓ na  
 → 05 cadeira, é:: vai embora.” minha filha- é minha colega é:  
 06 tava. o a maria do carmo é: telefonou e: filha e: a  
 07 vizinha, né↑ é:: me é avisou, né↑ ( ) eu  
 → 08 o- a Luana me- eu olhava a Luana “olha. olha.”  
 09 ((segurando e mostrando o braço direito)) ... a mãe  
 10 chegou, ... e ... não encontrou tudo não. m- é: eu (.)  
 → 12 eu (.) é: “olha. olha.” ((segurando e mostrando o  
 13 braço direito)).  
 .  
 .  
 .  
 → 20 Lívia: só estava falando “olha.” [“olha?”]  
 21 Laura: [é:](movimentou a cabeça  
 22 para baixo e para cima sinalizando afirmação)) doendo  
 23 muito o braço, né↑ a a mãe<percebeu> avc↑

Nesse segmento, excerto 5, a narradora Laura narra sua chegada à policlínica e os momentos iniciais que sucederam esse evento. Durante o relato dos momentos iniciais, a narradora faz uso, nas linhas 04 e 05, do discurso direto “ ‘meia hora, (.) você levanta↓ na cadeira, é: vai embora.’ ”, reportando a fala, ou melhor, a ordem dirigida à personagem Laura por alguma pessoa presente na situação narrada. Uma vez que Laura estava na policlínica, essa pessoa podia ser o enfermeiro ou o médico da policlínica ou, até mesmo, algum acompanhante. Nesse caso, temos que, por um lado, o discurso direto utilizado pela narradora Laura evoca algum aspecto do evento reportado que não foi reportado por ela, funcionando como uma âncora que liga o enunciado à situação original e conduzindo a informação de que a narradora Laura poderá estar reportando a fala do enfermeiro, do médico ou de algum acompanhante (cf. WILKINSON *et al.*, 2010).

Um pouco mais adiante, nesse mesmo trecho da interação, podemos verificar que Laura (narradora) utiliza a citação direta, “ ‘olha. olha.’ ” (linhas 08 e 12), novamente não introduzida por um verbo *dicendi*, que, naquele contexto discursivo se refere à fala que Laura (personagem) dirigiu à sua filha Luana (personagem) ao mostrar-lhe seu braço na cena narrada. Diante do comprometimento linguístico por ela apresentado, Laura faz uso de gestos associados à fala, exibindo sua *performance* na tentativa de que a comunicação se dê de modo efetivo.

No que tange aos gestos, por meio de sua *performance*, Laura (narradora) representa iconicamente alguns aspectos da interação com sua filha Luana (personagem), que não seriam contemplados pela utilização somente da citação direta, ou seriam mais difíceis de serem ditos de uma outra maneira, devido a suas limitações linguísticas (cf. WILKINSON *et al.*, 2010). Devemos ter em conta que ao se valer desses recursos (discurso direto e gesto), que consistem em comportamentos paralinguístico prosódico e/ou cinésico, Laura demonstra diversos aspectos da cena reportada, cujas representações seriam mais embaraçosas ou difíceis de serem realizadas através de palavras e descrições, o que faz com que a fala reportada direta seja um modelo econômico na interação (cf. WILKINSON *et al.*, 2010).

Sumarizando, no “aqui agora” da interação, tais usos acarretam, sobretudo, os seguintes benefícios: (i) possibilidade de construção do turno de fala dentro do tempo estimado (breve ou longo) para a finalização de turno, ou seja, sem atraso na construção do seu turno de fala (cf. WILKINSON *et al.*, 2010); e (ii) sucesso na construção do sentido, logo, na comunicação (cf. HENGST *et al.*, 2005).

Laura também nos apresenta um enunciado por meio do qual ela reporta o discurso de seus irmãos a respeito de sua fala pós-acometimento neurológico, e que

faz parte de um recorte de uma interação na qual as participantes falam sobre suas vidas após o AVC.

EXCERTO 6: A fala de Laura após o AVC.

- 01 Lívia: e você↑ laura. conta pra gente o que voc- da sua  
02 melhora, o que você está (.) o que você está percebendo  
03 que está tendo, da sua fala,  
04 Laura: ah↓ (.) eu leio é: (.) agora é:: (.)melhorou a:: ...  
05 leitura, é: escrita, ... eu não <completava> as frases.  
06 ago::ra, ... completo. às vezes (.) uma coisa esqueço.  
07 Lívia: mas você completa=  
08 Laura: =hunrum.=  
09 Lívia: =na escrita e na fala↑=  
10 Laura: =hunrum.=  
11 Lívia: =você está percebendo isso?  
12 Laura: hunrum.  
13 Lívia: °ah↓ que bom↓°  
→ 14 Laura: e:: muitas pessoas acompanham e falam assim oh, “laura,  
→ 15 é melhorou pa caramba↑” ... minhas colegas, ... meus  
16 vizinhos, meus irmãos, ... meus irmãos↑ ... é:: ... vejo  
17 (.) é: domingo somente. meus irmãos. dois irmãos. e  
→ 18 meus irmãos falou que “você (.)melhorou pa caramba↓”  
19 ... eu <completo °as frases.°>hoje. não completava as  
20 frases. oh. eu (.) por exemplo ... eu vou ao banheiro.  
21 ... eu (.) completava não. >eu dizia assim< ...  
→ 22 “banheiro.” somente. né↑  
23 Carla: é::↓  
→ 24 Laura: e::: “eu vou almoçar.” ... almoçar só.

No recorte acima, que compreende o excerto 9, o enunciado “ ‘e meus irmãos falou que “você (.) melhorou pa caramba↓” ’ ” (linha 18) nos revela uma estruturação sintática diferente daquelas apresentadas anteriormente pela narradora Laura, tanto quando ela reporta a fala de uma outra pessoa como quando ela reporta sua própria fala. Conforme podemos observar nesse enunciado, a narradora Laura faz

uso das expressões linguísticas *meus irmãos* (pronome e nome), *falou* (verbo) e *que* (conectivo), o que nos sinaliza que ela irá reportar o discurso de seus irmãos através do modo indireto. Porém, quando Laura, como narradora, enuncia em seguida “ ‘você (.) melhorou pa caramba↓’ ”, verificamos que ela não parafraseia o discurso de seus irmãos, mas, em vez disso, reporta-o através do modo direto, realizando um hibridismo de discurso indireto com discurso direto. Tal hibridismo nos revela uma dificuldade de estruturação de enunciados apresentada pela narradora Laura em relação ao modo indireto de discurso reportado, que, no enunciado “ ‘e meus irmãos falou que “você (.) melhorou pa caramba↓’ ”, pode estar relacionada à sua dificuldade com a dêixis de pessoa e tempo.

No enunciado sob análise, Laura (narradora), ao se servir das palavras e do conteúdo da perspectiva de seus irmãos (personagens), realiza uma autoavaliação positiva sem se autoengrandecer, pois, por meio do uso do discurso direto, a narradora se distancia da perspectiva do personagem. Tal distanciamento possibilita que Laura se autoavale positivamente com as palavras do outro, ou seja, expresse a avaliação positiva e o elogio de seus irmãos em relação à sua fala. Podemos sustentar que se trata de uma autoavaliação positiva e de um autoelogio porque, ao fazer uso do modo direto de discurso reportado, o narrador compartilha da perspectiva do personagem. Desse modo, Laura comunica uma informação importante sobre ela mesma, sem se comprometer diretamente, logo, sendo polida (cf. HENGST *et al.*, 2005; SCHELY-NEWMAN, 2009).

### Considerações finais

Este estudo nos permitiu corroborar a tese de que o uso do discurso direto consiste em uma opção da parte do falante afásico, uma escolha de um caminho alternativo para alcance da efetividade da comunicação. Pessoas que não apresentam afasia costumam alternar entre o uso dos dois modos de discurso reportado, ao passo que a participante deste estudo utiliza exclusivamente o modo direto para reportar a fala do outro.

Ademais, este estudo advoga que, ao reportar a fala de um personagem, a narradora não assume uma postura neutra (isenta de intenção/opinião) em relação à perspectiva do personagem, mas sim se posiciona criticamente ou favoravelmente a tal perspectiva, como, por exemplo, endossando autoelogios ou criticando pontos de vista no simples ato de reportar. Portanto, pessoas com afasia, assim como

peçoas que não apresentam comprometimentos linguísticos, podem recorrer ao uso do discurso reportado direto para realizar algumas ações, como, por exemplo, criticar ou se autoelogiar; ações que não seriam polidas se realizadas diretamente/ abertamente. Afinal, no “aqui e agora” da interação, o discurso direto é criativamente construído pelo falante corrente (cf. TANNEN, 1989), apresentando algum valor e força do enunciado do autor original, o que acaba adicionando a perspectiva de outras peçoas ao que é reportado (cf. SCHELY-NEWMAN, 2009).

No que tange aos benefícios interacionais advindos do uso do modo direto de discurso reportado revelados neste estudo, temos que o emprego de tal construção possibilita que a participante (i) construa enunciados inteligíveis, cujas interpretações não carecem de reparos para serem alcançadas; (ii) não prolongue a construção de seus turnos de fala diante da dificuldade de estruturação de enunciados, conferindo fluidez ao seu discurso e evitando falas sobrepostas em decorrência de um atraso da construção do turno; (iii) construa diversas narrativas de modo habilidoso, o que seria impossível de ser alcançado de outro modo, dada a complexidade estrutural desse gênero discursivo; (iv) demonstre diversos aspectos das cenas por ela reportadas, conferindo maior vivacidade ao seu discurso e, por conseguinte, envolvendo os participantes da interação; (v) confira dramaticidade, ênfase, validação e autenticidade ao seu discurso; (vi) expresse sua perspectiva (seu pensamento) a fim de justificar e defender sua atitude; (vii) traga a voz de outros personagens para a interação; (viii) expresse a avaliação positiva e o elogio de outros personagens em relação à sua fala, assumindo, ao mesmo tempo, a perspectiva dos personagens, logo, realizando uma autoavaliação positiva e um autoelogio por meio da fala do outro, o que confere polidez à sua ação; e (ix) obtenha sucesso no gerenciamento da comunicação.

Podemos, então, sustentar que, ao fazer uso do modo direto de discurso reportado, peçoas com afasia podem promover diversos benefícios interacionais, contribuindo para o sucesso da comunicação. Enquanto participantes ativas do processo de construção de sentidos em contextos interacionais, peçoas com afasia podem ser capazes de demonstrar (nos e através de seus discursos) reconhecimento de tais benefícios, recorrendo a estratégias (como por exemplo, o discurso reportado direto) para lidar com o déficit linguístico por elas apresentado. Ademais, quando a estratégia utilizada é o discurso reportado direto, conforme este estudo nos possibilita defender, ao fazerem uso desse modo de discurso reportado, peçoas com afasia, por um lado, constroem um discurso simplificado (econômico), e, por outro, demonstram não negligenciar o efeito retórico desse uso.

## Abstract

This study investigates the interactional benefits of direct reported speech used by a person with aphasia, basing itself on interactional approaches in linguistics (TANNEN, 1989; SCHELY-NEWMAN, 2009) and aphasia (HENGST *et al.*, 2005; WILKINSON *et al.*, 2010). The analysis of speech data reveals: construction of intelligible utterances; speech turns without delay and narratives; engagement of the interactants; drama creation; validation of discourse; posture defense; inclusion of absent characters speech in the interaction; politeness; and communication management. It is possible to conclude that such interactional benefits could not be achieved without the use of direct reported speech due to limitations imposed by aphasia.

Keywords: Aphasia. Linguistics. Interaction. Direct reported speech.

## Referências

COUDRY, Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso**: discurso e afasia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Original publicado em 1988.

GOLDSTEIN, Kurt. **Language and Language Disturbances**. New York: Grune and Stratton, 1948.

GUMPERZ, J. J. On Interactional sociolinguistic method. In: Sarangi & Robert, **Talk, work and institutional order**. Berlin, New York: Mouton Gruyter. (pp. 453-471), 1999.

HENGST, Julie A.; FRAME, Simone R.; NEUMAN-STRITZEL, Tiffany; GANNAWAY, Rachel. Using Others' Words: Conversational Use of Reported Speech by Individuals With Aphasia and Their Communication Partners. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 48, p. 137-156, Feb. 2005.

JACKSON, John Hughlings. **Selected Writings of John Hughlings Jackson**. James Taylor (Ed.). London: Hodder and Staughton, 1931.

LANINI, Aline Gruppi; OLIVEIRA, Mônika Miranda de; VIEIRA, Amitza Torres. A utilização da prosódia por uma pessoa com afasia como um recurso para lidar com o déficit linguístico. **Gatilho**, Juiz de Fora, UFJF, ano 5, v. 10, p. 1-21, jun., 2010.

MURDOCH, Bruce E. **Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem** – uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

OLIVEIRA, Mônica Miranda de. **O uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia**: um estudo à luz da interface entre as vertentes linguísticas cognitiva e interacional. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

OLIVEIRA, Livia Miranda de; OLIVEIRA, Mônica Miranda de. O uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia na construção de uma narrativa. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 1, p. 131-146, jan./fev. 2014.

PENN, Claire. Compensation and language recovery in the chronic aphasic patient. In: **Aphasiology**, v. 1, p. 235-245, 1987.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, Dec. 1974.

SCHELY-NEWMAN, Esther. Defining Success, Defending Failure: Functions of Reported Talk. **Research on Language and Social Interaction**, v. 42, n. 3, p. 191-209, 2009.

SCHIFFRIN, Deborah. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SCHIFFRIN, Deborah. Interactional Sociolinguistics. In: SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to Discourse**. Oxford: Blackwell publishers, 1994.

TANNEN, Deborah. “Oh talking voice that is so sweet”: constructing dialogue in conversation. In: TANNEN, Deborah. **Talking voices**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

WILKINSON, Ray; BEEKE, Suzanne; MAXIM, Jane. Formulating Actions and Events With Limited Linguistic Resources: Enactment and Iconicity in Agrammatic Aphasic Talk. **Research on Language & Social Interaction**, v. 43, n. 1, p. 57-84, jun. 2010.

Submetido em: 15 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 09 de novembro de 2015.



# Diante das limitações linguísticas de um paciente afásico: a interlocutora-terapeuta como conarradora

Livia Miranda Oliveira\*

Layanne Ferreira dos Santos Carmo\*\*

## Resumo

O estudo aqui apresentado é informado teórica e metodologicamente pelo arcabouço da Sociolinguística Interacional e tem como objetivo investigar a participação da interlocutora-terapeuta na construção da história de AVE de um paciente afásico por meio de um olhar para as ações da interlocutora que penetram o turno a turno da narração. Os dados analisados foram gerados em vídeo, através do método de entrevista em profundidade, e transcritos de acordo com convenções dos analistas da conversa com algumas adaptações de autoras da área da interação. As análises qualitativas de cunho interpretativista nos permitiram observar que as ações da terapeuta contribuíram para o desenho/formatação da narrativa, para sustentação dos *footings* operantes na interação em curso e para a manutenção da intersubjetividade. Tais ações se configuraram como cooperativas e motivadoras, além de terem possibilitado o engajamento ativo do paciente na narração.

Palavras-chave: Interação. Narrativa. Afasia.

## Introdução

No cenário das interações sociais, o conteúdo e a direção que as estruturas narrativas assumem são, conforme consideram Ochs e Capps (2001), contingências do *input* narrativo dos interlocutores, que fornecem, eliciam, criticam, refutam e esboçam inferências. A partir dessa concepção, as narrativas vão sendo coconstruídas pelos narradores primários e pelos interlocutores, configurando-se como uma realização interacional. Cabe destacar que os papéis assumidos pelos interlocutores (conarradores) e pelos narradores primários não são fixos, mas sim intercambiáveis, dado o caráter interacional dessa construção que se revela na dinamicidade dos *footings* assumidos pelos participantes.

---

\* Universidade Federal de Sergipe (UFS).

\*\* Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Alguns contextos interacionais favorecem sobremaneira a participação colaborativa do interlocutor na construção da narrativa, como é o caso do contexto de geração dos dados deste estudo, que consistiu em uma sessão terapêutica de fonoaudiologia em que o terapeuta conduzia a interação por meio do estabelecimento de tópicos e da apresentação de perguntas, mediando/orquestrando-a, bem como por meio da intervenção no desenvolvimento do tópico e no direcionamento do rumo da interação. Nessa sessão terapêutica, a fonoaudióloga utilizou o método de entrevista em profundidade (cf. BRITTEN, 2006) para coletar dados que possibilitassem a avaliação da linguagem do paciente e que compusessem o *corpus* da pesquisa por ela coordenada. Mishler (1999, p. 105) considera que “a presença do entrevistador como um coparticipante é um componente do discurso inevitável e essencial, e o modo de o entrevistador questionar influencia a produção de uma história”.

Não obstante o contexto em que foram construídas, quando olhamos para as narrativas a partir de uma perspectiva que concebe tal construção como não exclusiva do narrador primário, mas que conta com a colaboração do interlocutor-conarrador, identificamos nuances que revelam que a formatação turno a turno da narrativa é uma contingência interacional (OLIVEIRA, 2013). Acerca das atividades discursivas em meio às quais narrativas são construídas, Ochs e Capps (2001), em seus estudos sobre narrativas cotidianas, chamam nossa atenção para propriedades das conversas que se refletem nas histórias contadas no curso dessa atividade discursiva. São elas: (i) o caráter em aberto (*open-ended*) da conversa (*i. e.* o fluxo da fala está nas mãos dos interlocutores, sendo a conversa uma realização interacional que emerge de momento a momento); (ii) o meio comum de anunciar eventos não resolvidos (*i. e.* a interação conversacional realiza a função de tentar construir e reconstruir sentido das experiências de vida); e (iii) o envolvimento como marca de familiaridade (*i. e.* a conversa informal estabelece e mantém relacionamentos íntimos em muitas comunidades). Embora o contexto interacional dos estudos das autoras tenha sido situações conversacionais cotidianas, suas contribuições são extremamente valiosas para este estudo, visto que também nos interessa olhar para situações interacionais, embora menos ordinárias que as conversas, mas não menos interacionais.

Ochs e Capps (2001), ao olharem para histórias contadas em conversas cotidianas, destacam a penetração de ações ditas conversacionais, como, por exemplo, *perguntas, clarificações, desafios e especulações*. A exemplo das autoras,

o objetivo deste estudo consiste em investigar a participação da interlocutora-terapeuta na construção da história de AVE de um paciente afásico por meio de um olhar para as ações da interlocutora que penetram o turno a turno da narração. Pretendemos, com isso, por um lado, buscar entender como as ações da interlocutora-terapeuta atuam na formatação da narrativa (*i. e.* o caráter das ações é colaborativo ou corretivo), e por outro lado, compreender algumas possibilidades de participação do fonoaudiólogo nesse empreendimento interacional que é a narração de uma história.

Uma vez que este estudo é informado teórica e metodologicamente pelo arcabouço da Sociolinguística Interacional (doravante SI), ele assume a concepção de linguagem como “um sistema simbólico social e culturalmente construído, usado de forma que reflete significados sociais em um nível macro (identidade do grupo, diferenças de *status*) e cria significados sociais em um nível micro (*i. e.*, o que alguém está dizendo e fazendo em um dado momento no tempo)” (SCHIFFRIN, 1994, p. 102). Essa visão de linguagem, por sua vez, encontra fundamentos no modelo interacional de comunicação, cuja proposta será apresentada na seção que segue aquela em que abordaremos as afasias e alguns aspectos de interações que envolvem pessoas com afasia. Subsidiados pelos fundamentos desse modelo de comunicação, cabe-nos adentrar a cena interacional, se temos a pretensão de investigar o que ali se passa, e, para isso, um caminho consiste em investigar os papéis dos participantes na interação, que podem ser alcançados por meio de um olhar para os *footings* por eles assumidos. Na seção 3, dissertaremos sobre a noção de *footing*, inaugurada por Erving Goffman. Por fim, na seção 4, apresentaremos a visão de narrativa com a qual lidaremos neste estudo, que consiste na visão de narrativa como uma construção social, cultural e interacional.

### **Interações face a face com pessoas com afasia**

A afasia é clássica e tradicionalmente definida como um distúrbio de linguagem decorrente de lesão cerebral adquirida em virtude de Acidente Vascular Encefálico, tumor, traumatismo cranioencefálico entre outras afecções neurológicas. Embora essa definição possa ser aplicada a todos os casos de afasia, não há como especificar/predeterminar um padrão de fala para cada tipo dessa patologia, uma vez que ela se manifesta de modo peculiar em cada caso, dependendo sobretudo do local e da extensão da lesão, bem como do tipo de acidente vascular (isquêmico

ou hemorrágico). Segundo Coudry (2008, p. 32), “para além da lesão cerebral, um sujeito é afásico quando lhe faltam recursos de produção e interpretação para exercer a linguagem”.

Encontramos no discurso de pessoas com afasia diferentes estratégias de adaptação à lesão (cf. WILKINSON *et al.*, 2010, 2007; PENN, 1987; GOLDSTEIN, 1939, 1948; JACKSON, 1931), que funcionam como recursos alterativos de significação (cf. COUDRY, 2008), ou seja, que consistem no modo que elas encontraram para construir sentidos, para se fazerem entender, diante das limitações linguísticas que apresentam. O modo que o afásico encontra para se comunicar com o outro desenha a singularidade do seu discurso. Há casos, por exemplo, em que essas pessoas utilizam discurso reportado direto como uma estratégia de simplificação que lhes possibilita dizer aquilo que, sem o uso dessa construção, seria impossível (cf. OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014), como também, há casos em que essas pessoas se valem da prosódia como índice de posse da palavra (cf. LANINI; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Torna-se relevante destacar que, mesmo interessados em compreender as construções discursivas de pessoas com afasia, conforme consideram Heesch e Schegloff (2003), não podemos transformar seres humanos em meros usuários da língua por, presumidamente, pertencerem a um grupo que apresenta desordens da linguagem. Os autores destacam que, na vida cotidiana, podemos de fato ver quem, além de afásicos, são essas pessoas, ou melhor, quem ou o que elas estão sendo e como elas são o que são, e com isso compreender o que, em relação a uma pessoa com afasia de Broca, é afásico e o que não é.

A postura de buscar compreender o que pessoas com afasia conseguem fazer com (e através) da linguagem, em vez de investigar os déficits por elas apresentados (*i. e.* aquilo que elas não conseguem fazer por meio da linguagem), acaba por clamar aos estudiosos das afasias, sobretudo aos profissionais da área da saúde, a desviar um pouco o foco de interesse da patologia para a pessoa que a apresenta, voltando o olhar para seu discurso, para suas construções discursivas via uso da linguagem (OLIVEIRA, 2013). No que tange às narrativas, podemos considerar que as limitações linguísticas do afásico podem não impossibilitar as construções narrativas (em outras palavras, podem não afetar a competência narrativa) se não nos limitamos a olhar para a estrutura da língua e se tornamos relevante, nas investigações, a colaboração do outro na construção de narrativa, conforme propõe este artigo.

Ao investigar situações interacionais que envolvem pessoas com afasia com acometimentos semelhantes ao do paciente deste estudo, vemos ratificada a tese de que a linguagem é uma forma de ação conjunta. Em muitas situações, essas pessoas não conseguem construir seus enunciados sozinhas ou, em outros momentos, constroem enunciados ininteligíveis que necessitam de reparo da parte do outro. Aqueles que interagem com pessoas com afasia necessitam ser mais tolerantes, concedendo a elas um tempo maior para produzirem seus enunciados, ou seja, devem maximizar os turnos do afásico, não obstante essa maximização de turnos esteja em contraste com as regras de organização da conversa com sua preferência por minimização de turnos (HEESCHEN; SCHEGLOFF, 2003).

Segundo Heeschen e Schegloff (1999), as pessoas que interagem com pessoas com afasia tendem a agir como terapeutas diante dos erros das mesmas, o que, segundo os autores, reforça o impedimento. Para eles, fornecer um modelo corretivo como uma possível ajuda para pessoas com afasia é o mesmo que tratá-las como debilitadas. Neste artigo, propomo-nos a investigar as ações do interlocutor de modo a alcançar o caráter dessa ação (corretivo ou colaborativo) e poder traçar algumas considerações acerca do papel do terapeuta em casos de afasia.

Goodwin (1995) demonstra que, em interações com afásicos, quando os interlocutores coordenam seus papéis de participação de forma particular e atentam para a sequência dos eventos interacionais, eles podem conjuntamente superar as limitações impostas pelo vocabulário repetitivo e severamente reduzido do participante.

Em sua pesquisa sobre narrativa de afásicos, Oliveira (2013) observou que a fala afásica, com suas limitações linguísticas, impostas por um comprometimento da linguagem decorrente de lesão cerebral adquirida, não impossibilitou a atuação dos afásicos como narradores e seu engajamento ativo em construções discursivas (de sentido, princípios, valores, posturas, identidades, etc.) no curso da narração, e que a colaboração do outro enquanto conarrador foi extremamente significativa para as construções alcançadas, para o sucesso da comunicação. Nesse sentido, atribuir coautoria à audiência consiste em reconhecer a necessidade de uma parceria para sustentação de uma interação (DURANTI, 1986).

## Contribuições do modelo interacional de comunicação

O modelo interacional de comunicação abarca os fundamentos necessários para melhor compreender a comunicação humana na interação. De acordo com a proposta de Schiffrin (1994), este modelo considera que a base da comunicação é o comportamento, seja ele intencional ou não, verbal ou não. A partir dessa visão, comportamentos como silêncio e direcionamento do olhar, informações físicas como suor e rubor, qualidades paralinguísticas de elocuições verbais, gestos, posturas e expressões faciais, entre outros, transmitem mensagem mesmo não sendo intencionais nem conscientes.

Assim sendo, a comunicação ocorre quando um indivíduo encontra-se em uma situação interacional, ou seja, quando seus comportamentos, intencionais ou não, estão disponíveis às observações do outro. No que diz respeito ao caráter intencional da informação transmitida por um comportamento, Goffman (1959 *apud* SCHIFFRIN, 1994) argumenta que existem informações intencionais (*information given*) e não intencionais (*information given-off*). A primeira é aquela informação intencionalmente designada a ser percebida como comunicativa, ao passo que a segunda é aquela informação transmitida sem intenção de ser percebida como comunicativa (*apud* SCHIFFRIN, 1994). A esse respeito, Schiffrin (1994, p. 398) argumenta que “devido ao fato de qualquer dos dois tipos de informação poder ser interpretado por um interlocutor, qualquer dos dois tipos é comunicativo”.

Ademais, esse modelo modifica a concepção tradicional de falante e ouvinte ao delegar ao ouvinte um papel muito mais ativo no processo de comunicação. Diante da informação advinda do falante, o ouvinte recorre ao seu conhecimento de mundo e realiza inferências que lhe possibilitam construir sentidos. Dessa forma, o sentido não viria encapsulado na mensagem, nos pensamentos do falante, e não seria de responsabilidade do falante/emissor (como no modelo do código), não seria fruto de inferências das intenções do falante (como no modelo inferencial), mas, sim, emergiria da interação entre (i) a informação intencional ou não intencionalmente emitida por um falante, (ii) a forma como a informação é situada e (iii) as interpretações que o ouvinte designa a essa informação (SCHIFFRIN, 1994).

Nesse modelo, portanto, tanto falante como ouvinte têm responsabilidade na construção do sentido, não sendo este de responsabilidade apenas do falante, como nos outros modelos, e estando atrelado ao contexto (*i. e.* o sentido depende

de como a informação é situada). O ouvinte, assumindo um papel mais ativo no processo comunicativo, deverá encontrar sentido no comportamento situado do falante e tentar atribuir múltiplas interpretações (referencial, emotiva, social) a qualquer informação que se torne disponível (SCHIFFRIN, 1994).

Levando em conta que o ouvinte tem responsabilidade na construção do sentido (que não emana da mensagem e nem mesmo está na intenção do falante) daquilo que o falante pretendeu comunicar, mal-entendidos podem acontecer, o que nos possibilita argumentar que ocorre comunicação mesmo na ausência de entendimentos mútuos (WATZLAWICK, 1967 *apud* SCHIFFRIN, 1994).

A partir da perspectiva da Sociolinguística Interacional, uma informação só tem sentido se for interpretada no contexto, que abarca, além dos sinais emitidos pelo código, informações não intencionais como as pistas de contextualização (cf. GUMPERZ, 1982) que auxiliam na sinalização de pressuposições contextuais disparadoras de inferências, por sua vez, situadas. Para se alcançar as inferências (situadas) que permitem a construção de sentidos, o processo comunicativo também conta com informações advindas do ouvinte, como, por exemplo, seu conhecimento de mundo e seu estado psicológico.

De acordo com Schiffrin (1994, p. 402), “a proposta de que as pessoas utilizam pistas de contextualização para fazer inferência (para Gumperz, inferência situada) indica que a habilidade para contar com informação *given-off* é parte da capacidade cognitiva através da qual os interactantes interpretam o que está em curso”. Além de sinalizar pressuposições contextuais e possibilitar inferências, as pistas de contextualização indicam mudanças de *footing*, noção que será melhor entendida na seção seguinte.

### **Compreendendo o papel do outro por meio de um olhar para os *footings* da interação**

Em um dos seus estudos sobre interação social, Goffman (1979) introduz a noção de *footing*, que chama a atenção, entre outros, para os papéis de participação dos interactantes. O autor sugere que uma forma de capturar a sinalização do falante de seus *status* de participação na interação é através do *footing*. Essa noção representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção (RIBEIRO; GARCEZ, 2002). Os *footings* dos participantes são sinalizados na maneira como

eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições. Goffman faz um reexame das noções clássicas de falante e ouvinte, abordando a complexidade das relações discursivas presentes na estrutura de produção (relativa ao falante) e na estrutura de participação (relativa ao ouvinte).

A começar pela noção de ouvinte, que Goffman (1979) substitui pela noção de estrutura de participação, e que está relacionada ao processo de examinar o que um falante diz e de acompanhar o essencial de suas observações, o autor nos chama a atenção para o fato de que nos encontros face a face podem estar presentes não apenas ouvintes ratificados, mas também, ouvintes não ratificados, que ele chama de “ouvinte intrometido” (escuta às escondidas) e de “ouvinte por acaso” (escuta sem intenção de ter escutado). Esses participantes eventuais são considerados por Goffman como “circunstantes”. Por outro lado, os ouvintes oficiais, ou seja, os ouvintes ratificados, em um momento podem ser o interlocutor endereçado, e em outro, o interlocutor não endereçado, conforme coloca o autor. Além dessa tipificação, o autor nos apresenta possibilidades de relações entre falante, interlocutor endereçado e interlocutor não endereçado. São elas: jogo paralelo, que envolve um subgrupo de participantes ratificados; jogo cruzado, que ocorre entre participantes ratificados e circunstantes; e jogo colateral, que envolve os circunstantes.

Uma vez que nos interessamos pelo *status* de participação, ou seja, pela relação de um participante com uma dada elocução, vemo-nos obrigados a olhar para o cenário onde relações mais amplas se desenvolvem como a relação de todos os participantes com essa elocução, que se configura na “estrutura de participação” do momento de fala em que tal elocução foi proferida. Estamos alegando, portanto, que precisamos olhar para a “situação social”, que, segundo Goffman (2002, p. 17), consiste em

“um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante”.

O autor argumenta que “a fala é socialmente organizada, não em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social” (p. 19).

Voltando, agora, o foco para a noção de falante, para tratar dos formatos de produção, como sugere Goffman (1979), devemos ter em mente que o indivíduo engajado na posição de produzir elocuições pode ocupar os seguintes papéis: animador (quem profere o discurso), autor (quem produz o discurso) e responsável (quem motiva o discurso e dele se beneficia). Ao assumir qualquer um desses papéis, o falante se esforça para estabelecer um alinhamento recíproco da parte daqueles a quem essa tomada de posição é endereçada. Esse delineamento da estrutura de participação e do formato de produção, segundo o autor, fornece a base estrutural para a análise das mudanças de *footing*, uma vez que as mudanças de *footing* são constituídas e evidenciadas, em grande parte, através de mudanças na estrutura de participação da conversa. Como o próprio autor considera, processos discursivos induzem mudanças no *footing*.

*Footings* envolvem alinhamentos, os quais podem ser mantidos através de um trecho de comportamento que pode ser mais logo ou mais curto do que um enunciado. Em outras palavras, uma pessoa pode, por exemplo, manter um alinhamento após finalizar sua produção verbal ao manter sua orientação corporal (postura) e/ou seu direcionamento de olhar. De acordo com Goffman (2002, p. 113), “uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução”. Os participantes mudam constantemente seus *footings* ao longo de uma interação, sendo essas mudanças muito comumente vinculadas à linguagem, porém, quando este não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralinguísticos estarão presentes. Quando cedemos a palavra, assumindo, assim, o *footing* de interlocutor (endereçado ou não), fica-nos garantida a expectativa de reingresso no mesmo *footing* em que a deixamos. Os falantes se realinham (mudam de alinhamento) em uma conversa quando sentem necessidade de reajustar seu *status* de participação (GAVRUSEVA, 1995).

Segundo Duranti (1986), falantes e ouvintes são iguais não meramente porque seus papéis são intercambiáveis (eles podem não ser em algumas situações), mas porque todo ato de fala é dirigido a (e deve ser ratificado por) uma audiência. Ainda segundo o autor, em trocas verbais menos rotinizadas, como, por exemplo, contar histórias, a forma e o conteúdo da fala são continuamente reformatados/remodelados pelos coparticipantes através de suas habilidades para criar certos alinhamentos e sugerir ou impor certas interpretações.

Por meio da narração, o falante, através de gestos, da entonação, da seleção de palavras, da disposição dos eventos, propõe um certo alinhamento à história que está sendo contada. Entretanto, a audiência pode oferecer possibilidades de interpretação (do que está sendo narrado) e de alinhamento que diferem da proposta do falante, dado o caráter ativo conferido à participação da audiência em situações interacionais (GOODWIN, 1986, p. 283). Assim considerando, “o sentido da história emerge não apenas das ações do falante, mas, ao invés, como um produto de um processo interacional colaborativo em que a audiência exibe um papel extremamente ativo”. Essa visão interacional de narrativa, que dá respaldo a este estudo, será tratada na seção a seguir.

Cabe ressaltar que os *status* de falante e ouvinte são desmembrados em diferentes *status* dependendo da atividade discursiva na qual falantes e ouvintes encontram-se imersos, como, por exemplo, na atividade de narrar, em que falantes assumem o *footing* de narradores primários e ouvintes se alinham como conarradores. Nas palavras de Oliveira e Bastos (2012, p. 199) “quando se instaura um enquadre de narração, temos a seguinte configuração de *footings*: um participante da interação em curso se alinha como narrador e os demais se alinham como interlocutores da história e conarradores”. Porém, conforme as próprias autoras colocam, “deve-se ter em conta que a projeção de uma dada atividade discursiva (narração) por uma das partes pode ter como resposta a adoção ou o abandono dos *footings* até então assumidos (narrador, ouvintes da história)”. Desse modo, “os *footings* são interacionalmente contingentes, ao invés de pré-determinados, consistindo em categorias flutuantes na interação”.

### **Narrativa sob o prisma interacional**

Entre as diferentes disciplinas que se interessam por estudar narrativas, encontramos concepções bastante distintas acerca do que seria uma narrativa, de modo que tal definição assume o formato de uma problematização muitas vezes conflitante. Dentre os estudiosos que abraçam essa discussão, neste artigo, a voz de Riessman (2008, p. 4) se sobressai na defesa de que “narrativa está em todo lugar, mas nem tudo é narrativa”. Conforme destaca a autora, no contexto contemporâneo, quando alguém fala ou escreve algumas linhas, o produto final é chamado de narrativa, visão esta que vai de encontro à sua tese de que “nem toda fala e texto é uma narrativa” (p. 5).

Ao nos alinharmos à concepção da autora, cabe-nos definir, então, *o que é uma narrativa* (o que define um trecho de fala como uma narrativa), já que nem todo trecho de fala é uma narrativa, e, para isso, podemos optar por uma dentre as diversas definições que se espriam nesse campo de estudo. No caso deste artigo, assumimos, em termos de definição, a concepção laboviana de que uma narrativa consiste em uma sequência de orações narrativas, com verbo no passado simples, ordenadas de modo a haver uma correspondência entre a sequência dessas orações e a sequência real dos eventos descritos nessas orações. A partir desse prisma, até mesmo uma sequência de duas orações narrativas conectadas por uma junção temporal consiste em objeto de interesse. Assumir a concepção de Labov (1972) de narrativa não implica entender a narrativa exatamente conforme o tratamento do autor, ou seja, como um método de recapitulação de experiências passadas e como uma produção exclusiva do narrador. Portanto, sem negligenciar (ao contrário, assumindo) a visão de Labov acerca dos elementos que compõem uma narrativa, este estudo admite que narrar também é construir experiências, construir sentidos, não sendo tais construções exclusivas do narrador primário, mas, sim, construções que contam com a participação/colaboração do conarrador.

A ideia de coconstrução está na base de qualquer perspectiva interacional em linguagem ou discurso, sendo que o prefixo “co” pretende cobrir uma gama de processos interacionais, incluindo colaboração, cooperação e coordenação. Segundo Jacoby e Ochs (1995), a coconstrução se refere à “criação conjunta de uma forma, interpretação, atitude, ação, atividade, identidade, instituição, capacidade, ideologia, emoção ou outra realidade culturalmente significativa” (p. 171). Ainda segundo as autoras, “uma das mais importantes implicações de se tomar a posição de que tudo é coconstruído através da interação é que existe uma responsabilidade distribuída entre interlocutores para a criação de coerência sequencial, identidades, sentido e eventos” (p. 177).

Sob um prisma interacional (e também social e cultural), “a narrativa passa a ser vista como uma construção social e não mais uma representação do que aconteceu. Operam nessa construção o filtro afetivo que guia a lembrança, as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada, a ordem sociocultural mais ampla (BASTOS, 2004, p. 121).

Narrativas, então, são construções discursivas situadas em contextos interacionais que podem abarcar desde situações de entrevista, em que o entrevistador assume um papel de mero eliciador da história, gerando dinâmicas

interpessoais assimétricas e carentes de intimidade, até situações conversacionais, que, em geral, primam pela espontaneidade das produções e tendem a reduzir assimetrias interacionais.

No arranjo interacional negociado para a narração, o narrador costuma ter a posse da palavra por um período maior que o interlocutor, que, por sua vez, exibe breves participações, não tendo, no entanto, que se manter em silêncio, mas podendo contribuir com a construção da história, ao menos, sinalizando entendimento e acompanhamento (*i. e.* mínimos *feedbacks*). Os turnos do interlocutor, geralmente, são do tipo “mm” e “ahm ram”, não quebrando o fluxo do relato (SACKS, 1992; BASTOS, 2005), ou então consistem em pedidos de esclarecimentos ou comentários, e até mesmo em reações por meio de expressões faciais, gestos ou interjeições, mostrando atenção à história (cf. OLIVEIRA; BASTOS, 2011). Conforme proposta deste artigo, serão investigadas as participações do interlocutor na história de AVC contada por um homem afásico.

Independentemente de os interlocutores estarem ou não fisicamente presentes, se participam verbalmente ou se estão em silêncio, eles (os interlocutores) exercem forte influência no que pode e deve ou não ser dito, bem como no modo como será dito. A partir da visão da interpretação como um processo local, situado, a dependência mútua entre as palavras do falante e as respostas do interlocutor é considerada o ponto de partida para qualquer empreendimento hermenêutico, uma vez que o sentido é tido como coletivamente construído (DURANTI, 1986). Desse modo, entra em jogo a intersubjetividade entre narrador e interlocutor, de modo que, se o narrador entende que um determinado sentido/conceito/conhecimento não é partilhado por seu interlocutor, torna-se relevante que ele forneça explicações que propiciem o alcance da intersubjetividade, que, por sua vez, irá sustentar a colaboração do interlocutor na construção da narrativa, já que narrativas não são expressões de uma única subjetividade, mas, sim, coconstruções (cf. RIESSMAN, 2008).

Por outro lado, os interlocutores fornecem provas e contrapontos, apresentam os detalhes que estão faltando, exibem emoções, demonstram alinhamentos e não alinhamentos com o narrador, o que ilumina o fato de que a narração dos eventos não é algo predeterminado, mas uma construção conjunta (do *aqui e agora* da interação) entre narrador e interlocutores, em que ambas as partes estão engajadas ativamente na construção da narrativa. Nesse sentido, de acordo com Duranti (1986, p. 242),

quando nos voltamos para trocas verbais menos roteirizadas, como, por exemplo, contar histórias, descobrimos que a forma e o conteúdo da fala são continuamente reformatados/remodelados pelos coparticipantes, através de suas habilidades para criar certos alinhamentos e sugerir ou impor certas interpretações.

Acerca do trabalho conjunto de construção da narrativa, Norrick (2007) alega que

da mesma forma que o narrador trabalha para desenhar uma história apropriada à audiência e ao contexto local, a audiência impõe seu próprio desenho: interrompendo, corrigindo, co-narrando. Narrativa conversacional é sempre uma narração interacional, mais ou menos polifônica, mas necessariamente negociada entre os participantes. O ouvinte não está em um estado passivo, mas em um envolvimento ativo no processo de narração (p. 136-137).

O autor também destaca que tão logo os interlocutores são ratificados como conarradores, eles passam a ser coautores da história, ajudando a determinar a trajetória, a estrutura e o ponto da narrativa, através de perguntas, comentários entre outras ações. As respostas dos interlocutores, ademais, ressaltam a natureza da narração como um evento narrativo, um evento de fala com suas próprias normas características que governam a cena, o direito de participação, o conteúdo da mensagem, a forma da mensagem e as regras de interpretação (NORRICK, 2007).

Embora o autor se refira a narrativas conversacionais, em outros contextos interacionais que não se caracterizam como de conversas, como é o caso deste estudo, podemos encontrar a penetração dessas mesmas ações que formatam o turno a turno da narração (cf. OLIVEIRA, 2013), sobretudo porque narrativas geradas em situações de entrevista semelhantes à deste estudo não são menos interacionais que narrativas conversacionais. Quando o cerne da questão está nas implicações do contexto interacional na formatação/construção da narrativa, não importando se o que se passa na interação é uma conversa ou uma entrevista, os estudos de narrativa conversacionais têm muito a contribuir.

Dentre os diversos estudos sobre narrativa, é notório o reconhecimento e a aplicabilidade no campo científico daqueles trabalhos que ocupam lugar de destaque na contemporaneidade, cujos autores se afiliam a uma vertente interdisciplinar que conjuga, sobretudo, contribuições advindas da antropologia e de uma linguística interacional no entendimento da atividade narrativa, esboçando uma interface entre perspectivas culturais e interacionais.

## Aspectos metodológicos

Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, intitulado *Narrativa como instrumento de investigação clínica das afasias*, o qual vem sendo desenvolvido desde 2013 na clínica escola de fonoaudiologia e compõe a linha *Intervenção fonoaudiológica com adultos e idosos*, que faz parte do grupo de pesquisa *Intervenção fonoaudiológica e interdisciplinar nos diferentes ciclos da vida*.

No início da execução do projeto acima referido, todos os pacientes com diagnóstico fonoaudiológico de afasia foram incluídos na pesquisa e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido em voz alta pelo terapeuta e acompanhado pelo paciente ao final de uma sessão de atendimento clínico. Após a leitura do TCLE, foram feitos esclarecimentos aos pacientes de acordo com as dúvidas por eles apresentadas, e os pacientes levaram o documento para uma releitura atenta em casa, retornando com este assinado no próximo atendimento. No TCLE desta pesquisa constam informações (claras e precisas) sobre a participação voluntária dos pacientes, os objetivos da pesquisa, as metas previstas, os procedimentos que serão adotados, o sigilo da identidade dos pacientes, a ausência de custos de parte dos pacientes para participação na pesquisa, a possibilidade de retirada do consentimento ou interrupção da participação a qualquer momento, o acesso aos resultados da pesquisa pelos pacientes, entre outras informações afins. Mediante a confirmação das participações dos pacientes na pesquisa por meio da assinatura dos termos, teve início a geração dos dados. Os dois únicos critérios de exclusão consistem na não assinatura do TCLE e na presença de mutismo; todavia, todos os pacientes assinaram o termo e nenhum apresenta quadro clínico de mutismo.

Conforme estabelecido no TCLE, os encontros para a coleta de dados foram gravados em vídeo, de modo a possibilitar a captação de aspectos verbais e não verbais envolvidos na narração. Para uma posterior análise, os dados coletados foram transcritos de acordo com as convenções de transcrição desenvolvidas por Gail Jefferson, que se encontram em Sacks, Schegloff e Jefferson (2005), com adaptações sugeridas por Schiffirin (1987), para marcação de pausas, e Tannen (1989), para marcação do discurso reportado (cf. anexo).

A geração de dados foi realizada através do método de entrevista em profundidade, em que foram apresentadas aos pacientes perguntas eliciadoras de narrativa. Tais perguntas foram do tipo *open-ended* (cf. RIESSMAN, 2008), demandando como resposta um relato/narração/história.

Segundo Carrasco (1999), a entrevista, ao ser introduzida na clínica fonoaudiológica, ressignificou-se, favorecendo a emergência de aspectos subjetivos da linguagem do sujeito. No que tange à entrevista em profundidade, temos que consiste em um método menos estruturado, que busca detalhamento das informações concedidas pelo entrevistado por meio de perguntas adicionais baseadas no que a pessoa entrevistada disse, consistindo, principalmente, em esclarecimentos e busca de detalhes.

Uma vez que se trata de um estudo qualitativo, não há a pretensão de quantificar (mensurar) a linguagem dos participantes, nem mesmo de tipificar patologias, mas sim a intenção de analisar, com um olhar interpretativista, a fala em interação no cenário de uma consulta fonoaudiológica da qual participam um paciente afásico e uma terapeuta. Assim sendo, não será aplicado nenhum tratamento estatístico aos dados. A tarefa analítica será identificar e analisar as ações da interlocutora no curso da narração de uma história, ancorando-se em uma visão de narrativa como uma construção conjunta, resultado de um trabalho interacional entre narrador primário e narradores secundários (conarradores) (RIESSMAN, 2008; OCHS; CAPPS, 2001).

O contexto institucional de geração dos dados consiste em uma consulta fonoaudiológica. O dia em que foi realizada a entrevista aqui analisada consistiu no primeiro dia de atendimento dos pacientes após as férias e o primeiro dia de contato dos alunos com seus novos pacientes. A terapeuta que realizou a entrevista já conhecia o paciente, pois acompanhava seu atendimento desde 2013. Diante da necessidade de repensar o planejamento terapêutico para o semestre que se iniciava, foi realizada uma reavaliação da linguagem por meio da entrevista que eliciou a narrativa sob análise.

## **Análise**

A narrativa a ser analisada consiste na história de AVE de um paciente que apresenta afasia, cujo pseudônimo é Clóvis, construída durante uma sessão fonoaudiológica em que a terapeuta presente se chama Lívia. Em decorrência do AVE, além do comprometimento linguístico, Clóvis adquiriu uma hemiplegia de dimídio direito, que acarretou em afastamento da sua função laboral de mecânico e, posteriormente, em aposentadoria. Houve, com isso, uma alteração na dinâmica de suas relações sociais, sendo que Clóvis, aos poucos, foi se isolando do convívio social.

A terapeuta, conforme mencionado anteriormente, utilizou o método de entrevista em profundidade para geração de dados que se constituiriam em material linguístico para avaliação clínica da linguagem do paciente. Torna-se relevante destacar que não havia um protocolo predeterminado para a realização da entrevista, tendo sido utilizada apenas uma pergunta inicial estimuladora da narração com a finalidade de eliciar uma narrativa que se constituiria em material para análise linguística. As demais perguntas realizadas pela terapeuta emergiram no turno a turno da narração por contingências interacionais, não tendo sido, portanto, definidas *a priori*. A narrativa será apresentada abaixo em recortes que respeitam sua sequencialidade.

01	Lívia	fique à vontade, [tá↑] pro senhor me contar sua história=
02	Clóvis	[arram.]
03	Lívia	= do derrame. como é, como foi↓(0.4)<o derrame do senhor>(0.3)
04	Clóvis	o derrame, >o derrame< foi quan: quando, quando eu ta: quando-
05		eu tava normal né↑ quando eu tava normal, foi no: foi domin:
06		foi no domingo ( . ) uma:: umas seis horas, né↓ tava deitado,
07		tava deitado, aí quando deitei assim umas seis horas da tarde,

Na linha 3, Lívia elicia a narrativa através de uma *open-ended question* (como foi?), que abre um espaço para Clóvis contar sua história sobre o AVE que o acometeu. A opção por utilizar o termo derrame em substituição a AVE na pergunta eliciadora se deve ao desconhecimento da parte de Clóvis acerca da sigla e da expressão Acidente Vascular Encefálico. Podemos considerar que Lívia, por meio de sua ação (convite à narração), projeta o *footing* de narrador para Clóvis, que se alinha como tal na linha 4 ao iniciar sua história por meio de uma orientação (nos termos de Labov) do ouvinte/interlocutor acerca do dia, do horário, dos personagens e do local em que teve início a sua história de AVE.

Devido às manifestações, no discurso oral, do distúrbio da linguagem de

Clóvis, como perseverações, digressões e sobretudo anomia, a inteligibilidade de seu discurso é comprometida, o que afeta, à primeira vista, o entendimento de sua narrativa pelo outro. Portanto, ao longo das análises, as orações narrativas (ON) serão isoladas para melhor visualização dos dados; todavia, elas serão apresentadas inicialmente no contexto discursivo de sua ocorrência, conforme pode ser observado nos trechos abaixo, que apresentam a transcrição na íntegra.

No excerto abaixo será apresentado o início da narração propriamente dita.

08	Clóvis	aí, quando quando deitei assim, aí::>ligeirinho ligeirinho<.né↑
09		aí, a cabeça cabeça ficou ( (passa a mão na cabeça) ) - quando
10		eu sai::, quando eu sai:: aí:, minha minha mulher e minhas
11		filhas chegou “QUE FOI↑QUE FOI↑” aí:,falaram comigo. aqui,
12		(( mostra o braço direito ) ) aí, ela disse “QUE FOI↑” aí oi esse
13		lado já tava, já tava assim. só aqui, né↑ aqui tava normal.
14		aqui tava normal. ( (mostra o braço direito) ) só assim ( . ) no
15		domingo. aí, quando ela, “o que foi?” aí.( . ) falei com elas.
16		quando foi umas sete horas da noite, aí ela chegou e:: “>vamo,
17		vamo< vamo comer pra:: o café” eu “>vamo, vamo<” aí ta:: tava
18		assim, aí(.) ela me deu, ela me deu a:: o café os (negócios
19		do café) assim, né↑ aí quando eu botei aqui, quando botei
20		assim: aí caiu. aí quando caiu, quando caiu assim ( . ) o café.
21		aí caiu assim, ela disse “eita↑foi:: foi (0.2) foi o derrame.”=

No trecho acima, as manifestações discursivas da sintomatologia afásica, como as (i) inúmeras repetições, (ii) os diversos autorreparos, (iii) os alongamentos frequentes, as interrupções abruptas e as pausas que sugerem anomias, (iv) os circunlóquios, que, no discurso de pessoas que não apresentam afasia podem estar presentes não tão frequentemente quanto no discurso de afásicos, comprometem a inteligibilidade da história. Tais manifestações ocasionam uma desorganização

sintática dos enunciados, que pode ser fruto da dificuldade de seleção lexical (cf. PACHECO; PINTO, 2010), uma vez que o narrador primário apresenta afasia. Para facilitar a visualização das construções que de fato são o foco de interesse deste estudo, ao longo das análises, tais manifestações patológicas serão subtraídas em um procedimento de limpeza dos dados.

Nesse primeiro excerto da narrativa, o narrador primário apresenta o início do episódio de AVE pelo qual passou em sua casa, em um domingo, às seis horas da tarde, por meio de uma sequência de 16 (dezesesseis) orações narrativas (ON) que se estendem da linha 2 à linha 30 (ON 1: deitei; ON 2: cabeça ficou ( ); ON 3: eu saí; ON 4: minha mulher e minhas filhas chegou; ON 5: “QUE FOI↑ QUE FOI↑”; ON 6: falaram comigo; ON 7: eu fiz assim ((mostra o braço direito)); ON 8: ela disse “QUE FOI↑”; ON 9: falei com elas; ON 10: ela chegou; ON 11: “vamo, vamo, vamo comer”; ON 12: eu “vamo, vamo”; ON 13: ela me deu o café (os negócios do café); ON 14: eu botei aqui; ON 15: caiu; ON 16: ela disse “eita”). Conforme pode ser observado, a ON 5 pode ser parafraseada por *minha mulher e minha filha me perguntaram o que estava acontecendo*, a ON 11 pode ser parafraseada por *ela me chamou para comer* e a ON 12 pode ser parafraseada por *eu disse vamos*. O uso do discurso reportado direto por afásicos é entendido como uma estratégia de adaptação ao déficit linguístico (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2011; PENN, 1987).

Por meio de orações narrativas, o narrador primário relata que sentiu algo na cabeça quando estava deitado e que, quando foi tomar café, a convite da sua mulher e da sua filha, os utensílios do café (aos quais ele se refere por “negócios do café”) caíram da sua mão e alguém que estava presente à mesa proferiu um comentário (“eita↑”, linha 21) de um modo exclamativo, conforme marcado pela convenção de transcrição de subida entonacional (↑). Ao proferir “ela disse, ‘eita↑’”, na linha 21, o narrador não especifica o sujeito, que, com base na organização sequencial da história, poderia ser sua esposa ou sua filha. Na linha seguinte (22), Livia se coloca no papel de conarradora e realiza uma *solicitação de clarificação*, como veremos no trecho da narrativa que será apresentado abaixo. Tal ação promove uma expansão da narrativa, que, de acordo com as últimas orações da linha 21 (“ela disse ‘eita↑’”; “foi o derrame”), já havia sido finalizada.

21		ai caiu assim, ela disse “eita↑foi:: foi(0.2) foi o derrame.”=
22	Lívia	=a mulher do senhor?
23	Clóvis	sim. ai quando: quando eu peguei assim, pra pegar o café,
24		caiu. quando caiu,( )então. foi:: foi o derrame.
25	Lívia	e ai?=-
26	Clóvis	=ai ela correu e chamou um:: cole: colega meu >tinha, tinha<
27		tinha um carro. ai:: (.) ela disse, “>vamos, vamos≤↑ ( )
28		leve logo ele↑” ai:(.)ai quando eu vi já tava assim↓ (0.2) num
29		sabia mais de nada, pelo amor de deus↓ (.) mas só aqui↑ só
30		esse [pedaço aqui↑]
31	Lívia	[mas o senhor] estava vendo tudo↓
32	Clóvis	hã?=-
33	Lívia	=o senhor estava vendo tudo↓
34	Clóvis	é. mas (num) pa:: pa: perguntar. pra perguntar, eu nu:m, num
35		sabia, né?
36	Lívia	urrum.
37	Clóvis	ai:: ai minha mulher chegou e: e no: (0.3) no(.) nes:tor
38		piva, nestor piva,né↓
39	Lívia	urrum.

Podemos considerar que, por um lado, esse movimento de Lívia sustenta Clóvis no papel de narrador, e por outro, ele se interessa em continuar ocupando esse papel, pois ele não apenas responde à pergunta de Lívia na linha 23 (em outras palavras, realiza a *clarificação*), como também acrescenta informações

explicativas à narrativa (em outras palavras, acrescenta uma *explicação*). Essa configuração do arranjo interacional com Clóvis e Livia assumindo os *footings* de narrador primário e conarrador é mantida no decorrer da interação por meio de um trabalho interacional da parte de Livia, interessada em conhecer com detalhes a história de Clóvis, e de Clóvis, interessado em contar seu drama.

Conforme podemos observar, após Clóvis, na linha 24, apresentar novamente o final da sua história, Livia, na linha seguinte (25), ao proferir uma conjunção com entonação ascendente (e aí↑), ou seja, ao realizar uma *pergunta*, apresenta uma proposta de expansão da narrativa, já que o uso conjunção implica continuidade da narração, acréscimo de outras orações narrativas. Essa ação de Livia não ratifica a mudança de *footing* proposta por Clóvis ao finalizar sua narrativa na linha 24, sinalizando que ela (Livia) deseja permanecer no mesmo *footing* (conarradora), o que requer de Clóvis um alinhamento recíproco que o faz permanecer no *footing* de narrador primário. De acordo com Ochs e Capps (2001), *perguntas* são ações conversacionais que penetram narrativas contadas em contextos interacionais.

Em suma, por um lado, Clóvis finaliza sua história, e, por outro, Livia não considera a última oração narrativa apresentada por Clóvis como o fim da história, ou seja, ela não considera que a história chegou ao fim e solicita informações adicionais (e aí?). Podemos entender a ação de Livia como uma identificação da ausência de um *ponto* (cf. LABOV, 1972) na narrativa de Clóvis, pois, do modo como está (do modo como está formatada até a linha 21), a narrativa de fato carece de razão de ser.

Na linha 26, vemos que Clóvis se apoia no discurso do interlocutor, repetindo a conjunção apresentada por Livia, e aceita o convite de expansão, dando continuidade à narração propriamente dita por meio do acréscimo de outras orações narrativas nas linhas 26-30 (ON. 17: ela correu; ON 18: chamou um colega meu; ON. 19: ela disse “vamo, vamo, leve logo ele”). Entretanto, conforme vimos, Clóvis acrescenta apenas três orações narrativas, e, logo em seguida, apresenta uma nova proposta de finalização (aí quando vi já estava assim, não sabia mais de nada) e uma tentativa de abdicar do *footing* de narrador, que não é ratificada por Livia no turno seguinte. Ela (Livia), na linha 31, novamente, sinaliza que a narrativa de Clóvis carece de informações adicionais ao realizar o que Ochs e Capps (2001) chamam de *especulação*, um outro tipo de ação conversacional que penetra esse tipo de narrativa (narrativas interacionais): “mas o senhor estava vendo tudo↑”. Essa solicitação de detalhes não provoca a continuidade da narração da parte de

Clóvis, que parece interpretar a ação de Livia como uma proposta de mudança do *frame* de narração para o de conversa, pois a única ação que ele realiza no turno seguinte consiste na resposta à especulação de Livia, não dando continuidade à narração.

No turno seguinte à resposta de Clóvis, linha 36, Livia profere “urrrum”, com alongamento de vogal, sinalizando tanto entendimento como resposta de acompanhamento (cf. BASTOS, 2005). O enunciado de Clóvis no turno seguinte, linha 37-38, sinaliza que ele entendeu a ação de Livia de não ratificação da mudança de *frame*, pois ele não abandonou o *footing* de narrador e dá continuidade à narração por meio de uma nova oração narrativa (ON. 20: minha mulher chegou no nestor piva). Livia, por sua vez, no *footing* de conarradora, prossegue sinalizando acompanhamento da história (linha 39: urrum), mostrando seu interesse na continuidade da narração. As orações narrativas que seguem tal sinalização e que se encontram no trecho abaixo serão destacadas no corpo da análise.

40	Clóvis	quando cheguei lá, o rapaz disse, “não↑ foi derrame, foi?
41		“fo::i.” não, leve ele pra joão alves”↓ aí me levaram pra o
42		joão Alves.(.) quando cheguei lá no joão alves,(.)- passei a
43		noite toda lá(0.3)quando foi na segun::, na segun::da umas
44		nove horas, o médico disse, “pode:: pode ir embora↓” tava tudo
45		normal. só esse lado ((mostra perna e braço direito)) que tava
46		assim.(0.2) aí, peguei e vim embora, aí, quando peguei o
47		ônibus↓ a gente viemos,(.) aí a gente: a gente, a gente foi
48		comer, umas do:: do: doze horas eu comi, aí ela disse,
49		“deite um pouquinho” aí quando deitou↓ começou de novo, assim
50		ói ((fica batendo a mão no coração)) ” acho que vou morrer↑=

A história do AVE de Clóvis, que, com base na primeira proposta de abandono do *footing* de narrador, teria finalizado em sua casa, estendeu-se, a partir da motivação (ou incentivo) e da contribuição da conarradora, para o hospital,

conforme verificado nas seguintes orações narrativas: ON. 21: cheguei lá; ON. 22: o rapaz disse, “não foi derrame. foi↑ leve ele pro João Alves.; ON. 23: me levaram para o João Alves.; ON. 24: passei a noite toda lá; ON. 25: o médico disse, “pode ir embora”; ON. 26: peguei e vim embora; ON. 27: peguei o ônibus; ON. 28: a gente viemos; ON. 29: a gente foi comer; ON. 30: eu comi; ON. 31: ela disse, “deite um pouquinho”; ON. 32: começou de novo; ON. 33: “ôi.tô assim, acho que vou morrer”.

A continuidade e a finalização da narrativa serão apresentadas a seguir.

51	Livia	=mas como é que estava a fala do senhor?
52	Clóvis	hã↑
53	Livia	o senhor estava falando ainda↓
54	Clóvis	(2.3) >quando, quando< ela falava comigo↓, falava comigo↓,
55		falava comigo assim, falava assim: devagarzinho. falando
56		comigo, né↓-aí quando foi umas: umas duas horas, aí, pegaram
57		o:: carro, a gente foi lá no Nestor Piva.(.) quando foi no
58		Nestor Piva, aí o:: rapaz chegou e:: olhou e disse, “não↑ ele
59		tem que:: passar, pelo menos uns cin: cinco dias lá no Nestor
60		Piva”(0.8) aí(0.6) ficaram, ficaram lá Nestor Piva. lá, passei
61		(0.4), passei lá, ele perguntando “ <u>diga seu nome↑</u> ”(0.3) “meu
62		nome é::, meu nome é Clóvis João da Silva Ramos.(0.8)”tá
63		bom↓”(0.6)aí(0.4)passou um dia, dois dias,(1.2)aí quando
64		perguntou de novo, dois dia ele perguntou, me deu o remédio de
65		dois, (0.4) de dois >como é?< como o remédio- uma hora. duas
66		horas. eles vinha(.) daqui a pouco eles- no outro dia, ele::
67		“diga seu nome”, aí pronto↓ aí já, já. “diga seu nome↑” “meu
68		nome↓ (.) Clóvis↑” aí (depois o resto), aí parou. parou.

69	Lívia	isso foi nesses cinco dias que o senhor ficou lá?
70	Clóvis	foi↓ aí pronto. aí(.) eu já:: já: não sabia mais↓ me chamavam,
71		e num sabia, num sabia dizer o nome↓ >o meu nome<, <tudo>(.)
72		aí quando foi depois, daqui a pouco aí: eu tava, tava no
73		nestor piva(.) aí pronto quando mandaram ir embora pronto↑ já
74		não sabia quem era, não sabia quem era↓ o meu médico lá já
75		coisou↓ já tem cinco dia, já pode. eu era assim, né↓=- aí
76		depois quando me levaram pra minha casa(0.3), os pessoal, os
77		colega meu, “cadê ele↑ tá aí?” “tá aí.” aí, quando:: cheguei
78		assim↓ me chamavam e eu não sabia↓(.) e eu só: só fazia
79		assim, ((balançando a cabeça negativamente))não sabia quem é.

Na linha 51, o enunciado de Lívia busca sintomas na fala de Clóvis, solicitando informações adicionais e, ao mesmo tempo, provocando uma quebra da linearidade da narrativa. Nesse momento, Lívia abandona o *footing* de conarradora e se alinha como terapeuta em um processo de investigação. No turno seguinte, Clóvis, que até então não havia tornado sua fala afásica relevante em sua narração, ao proferir “hã↑”, demonstra não ter entendido a pergunta ou a ação de Lívia. Após ela (Lívia) reformular sua pergunta na linha 53 (o senhor estava falando ainda?), Clóvis apresenta uma breve *explicação* e recupera a linearidade da narrativa, sustentando-se no *footing* de narrador e dando continuidade à narração. Dessa vez, então, foi Clóvis que não quis abandonar tal *footing*, o que sinaliza que o novo final da história estava por ser construído. Esse movimento de Clóvis mostra que, mesmo com a presença da terapeuta, ele se posiciona como um participante ativo engajado na interação, cujos rumos também cabem ser por ele decididos, o que torna evidente que a configuração do arranjo interacional é um empreendimento coconstruído no aqui e agora da interação, ao invés de imposto e delimitado por assimetrias interacionais de poder vigentes em contextos institucionais.

Torna-se relevante destacar que a conarradora concedeu espaço a Clóvis para ele continuar a narrar ao ratificar os *footings* por ele estabelecidos na última troca de turnos. Clóvis, então, deu continuidade à narração nas linhas 56-68 com as

seguintes orações narrativas: ON. 34: pegaram o carro; ON. 35: a gente foi lá no nestor piva; ON. 36: o rapaz chegou; ON. 37: olhou; ON. 38: disse, “ele tem que ficar ao menos uns cinco dias lá no nestor piva”; ON. 39: passei lá; ON. 40: passou um dia, dois dias.; ON. 41: ele “diga seu nome”; ON. 42: “meu nome↓ clóvis.”; ON. 43: parou. parou.). Após proferir “parou. parou.”, com descida de entonação, Clóvis finalizou a narração; porém, Livia, no turno seguinte, linha 69, realiza uma pergunta que solicita esclarecimentos acerca da duração do episódio de AVE (isso foi nesses cinco dias que o senhor ficou lá?). Por outro lado, devido ao fato de a ação se caracterizar como uma pergunta, a ação seguinte, da parte de Clóvis, poderia se configurar apenas como uma resposta, e não como uma continuidade à narração, como aconteceu. Clóvis, assim como fez anteriormente, respondeu à pergunta de Livia e prosseguiu com a narração, apresentando novas orações narrativas (ON. 43: o médico lá, “já coisou já tem cinco dia, já pode.; ON. 44: me levaram pra minha casa, os pessoal.; ON. 45: os colega meu, cadê ele?; ON. 46: “tá aí”). Após essas orações, Clóvis finalizou sua narrativa com avaliações que apontam para o ponto de sua narrativa: o episódio de AVE foi uma longa trajetória de idas e voltas dos hospitais e o deixou sem conseguir falar e sem reconhecer as pessoas.

Cabe ressaltar que a construção do final da narrativa pode ter sido influenciada/moldada/formatada pela pergunta que Livia realizou na linha 51, o que corrobora a tese de que narrativas são coconstruções de narradores primários e conarradores. Livia perguntou como estava a fala de Clóvis e ele finalizou sua narrativa falando da sua fala, tópico que foi introduzido por Livia. O desenho que as narrativas assumem sofre influência das contribuições (*inputs*, nos termos de OCHS; CAPPS, 2001) dos conarradores ao longo da interação (OLIVEIRA, 2013).

Uma vez que, com base no modelo interacional de comunicação, tanto falante como ouvinte têm responsabilidade na construção do sentido, não sendo este de responsabilidade apenas do falante, podemos finalizar sumarizando e assumindo que Clóvis, em colaboração com Livia, construiu uma narrativa coerente em que sentidos foram efetivamente coconstruídos e entendimentos foram partilhados, sendo a intersubjetividade sustentada ao longo da interação.

## Considerações finais

Sendo o nosso objetivo a investigação das ações do terapeuta na interação com o afásico durante a narração de uma história, é mister destacar que as ações realizadas por Lívia (terapeuta) ao longo da narração – *eliciação da narrativa, solicitação de esclarecimento, solicitação de informação adicional, especulação, sinalização de acompanhamento, solicitação de entendimento, pergunta* – se configuram como ações de caráter colaborador/cooperador e incentivador/motivador, e abrem espaço para o paciente se engajar ativa e espontaneamente na narração de sua história. Ao solicitar informações adicionais e sinalizar acompanhamento da narração, a terapeuta mostra interesse pela história do paciente, que, por seu turno, busca responder, informar e esclarecer a terapeuta com detalhes que enriquecem a narração e atuam na construção do seu ponto. As produções espontâneas do paciente, do modo como foram evocadas, constituíram um riquíssimo material linguístico para avaliação da linguagem, e as ações da terapeuta podem servir de exemplo de como eliciar produções espontâneas e por meio delas conhecer as possibilidades e potencialidades dos pacientes afásicos.

Ademais, ao solicitar clarificação e ao sinalizar a ausência de ponto na história do paciente, a terapeuta colabora na construção de uma narrativa que cumpra com o critério de coerência e que tenha razão de ser. Por meio dessas ações, foi possível sustentar a intersubjetividade até o final da história.

Houve, ao longo da narração, um interjogo de negociações de *footings*, em que, em alguns momentos, o paciente quis finalizar a história e a terapeuta propôs a continuidade ao não ratificar a mudança de *footing* projetada pelo discurso do paciente, e, em outro momento, a terapeuta almejou finalizar a história e o paciente não autorizou tal finalização. Tais negociações resultaram na manutenção dos *footings* de narrador primário e conarrador até o final da interação, além de tornarem a interação o mais simétrica possível.

Podemos concluir que uma atuação, da parte do terapeuta de linguagem/fonoaudiólogo, que assume um caráter motivador e incentivador, que dá espaço ao paciente para contar sua história, maximizando seus turnos (alocando para ele a posse da palavra) e mostrando interesse pela história, bem como autorizando o paciente a conduzir a interação, a ter autonomia nas negociações em curso, dissolvendo ao máximo possíveis assimetrias interacionais fruto dos papéis institucionais ali presentes (terapeuta *versus* paciente), estimula o engajamento ativo do paciente

na interação, o que propicia espontaneidade no uso contextualizado da linguagem. Apenas essas produções discursivas espontâneas possibilitam ao fonoaudiólogo de fato conhecer a linguagem afetada do sujeito afásico, objeto de sua intervenção. Para intervir eficientemente na (e sobre a) linguagem, é necessário conhecê-la ao máximo, afinal, não há como adentrar um território exótico sem informações que mapeiam nosso trajeto e com isso garantem a chegada ao destino final.

## Abstract

This study is enlightened by the theoretical and methodological framework of the Interactional Sociolinguistics and aims to investigate the interlocutor-therapist participation in the construction of an aphasic patient stroke story by looking at the interlocutor's actions that penetrate the turn to turn of the narrative. The analyzed data were video-generated, using the in-depth interview method, and transcribed in accordance with the conversation analysts' stipulations with some adaptations by authors from the interaction field. Qualitative analyses of interpretative nature allowed observing that the therapist's actions contributed to the narrative design/formatting, to the support of the operating footings in the ongoing interaction and to the maintenance of inter-subjectivity. Such actions were cooperative and motivating, and enabled the patient active engagement in the narrative.

Keywords: Interaction. Narrative. Aphasia.

## Referências

- BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 7, p. 118-127, 2004.
- BRITTEN, Nicky. Entrevistas qualitativas. In: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARRASCO, Maria do Carmo Oliveira. Anamnese ou entrevista: desfazendo equívocos na clínica fonoaudiológica. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- DURANTI, Alessandro. The audience as co-author: an introduction. **Text**, v. 6, n. 3, p. 239-247, 1986.

COUDRY, Maria Irma Hadler. Neurolinguística discursiva: afasia como tradução. **Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 2, p. 7-36, 2008.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148. Original publicado em 1979.

GOLDSTEIN, Kurt. **Language and Language Disturbances**. New York: Grune and Stratton, 1948.

GOLDSTEIN, Kurt. **The Organism: a Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man**. New York: Zone Books, 1939.

GOODWIN, Charles. Audience diversity, participation and interpretation. **Text**, v. 6, n. 3, p. 283-316, 1986.

GOODWIN, Charles. Co-constructing Meaning in Conversations with an Aphasic Man. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, p. 233-60, 1995.

GAVRUSEVA, Lena. Positioning and Framing: constructing interactional asymmetry in employer-employee discourse. **Discourse Processes**, v. 20, p. 325-345, 1995.

HEESCHEN, Claus; SCHEGLOFF, Emanuel A. Aphasic agrammatism as interactional artifact and achievement. In: Goodwin, Charles (Org.). **Conversation and brain damage**. New York: Oxford University Press, 2003. p. 231-282.

HEESCHEN, Claus; SCHEGLOFF, Emanuel A. Agrammatism, adaptation theory, conversation analysis: on the role of so-called telegraphic style in talk-in-interaction. **Afasiology**, v. 13, n. 4/5, p. 365-405, 1999.

JACKSON, John Hughlings. **Selected Writings of John Hughlings Jackson**. In: TAYLOR, James (Ed.). London: Hodder and Staughton, 1931.

JACOBY, Sally; OCHS, Elinor. Co-construction: an introduction. **Research on Language and Social Interaction**, (Special Issue). v. 28, n. 3, p. 171-183, 1995.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, William. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LANINI, Aline Gruppi; OLIVEIRA, Mônica Miranda de; VIEIRA, Amitza Torres. A utilização da prosódia por uma pessoa com afasia como um recurso para lidar com o déficit linguístico. **Revista Gatilho**, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2010.

MISHLER, Elliot. **Storylines: craftartists' narratives of identity**. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 180 p.

NORRICK, Neal R. Conversational storytelling. In.: HERMAN, David (Ed.). **The Cambridge companion to narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 127-141.

OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. **Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling**. Harvard: Harvard University Press, 2001. 352 p.

OLIVEIRA, Livia Miranda de. **A performance de pessoas com afasia na construção de narrativas em interações face a face em grupo**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Livia Miranda de; BASTOS, Líliliana Cabral. Aspectos da dinâmica interacional da narração de histórias por pessoas com afasia. **Calidoscópio**, v. 10, p. 194-210, 2012.

OLIVEIRA, Livia Miranda de; BASTOS, Líliliana Cabral. Uma história de AVC: a construção do sofrimento por uma pessoa com afasia. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 15, n. 1, p. 120-135, 2011.

OLIVEIRA, Livia Miranda de; OLIVEIRA, Mônica Miranda de. O uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia na construção de uma narrativa. **Revista CEFAC**, v. 16, p. 131-146, 2014.

PACHECO, Mirian Cazarotti; PINTO, Rosana do Carmo Novaes. Aspectos Discursivos da Narrativa de um Sujeito Afásico Fluente. **Estudos Linguísticos**, v. 39, n. 2, p. 568-577, 2010.

PENN, Claire. Compensation and language recovery in the chronic aphasic patient. **Aphasiology**, v. 1, p. 235-245, 1987.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolingüística Interacional**. São Paulo, Edições Loyola, 2002. 271 p.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative Methods for the Human Sciences**. California: Sage Publication, 2008. 251 p.

SACKS, Harvey, Lecture 1. Second stories; ‘Mm hm;’ Story prefaces; ‘Local news;’. Tellability. In **Lectures on conversation**. Oxford: Basil Blackwell, 1992. Original publicado em 1968. v. 1.

SACKS, Harvey, Lecture 2. Features of a recognizable ‘story;’ Story prefaces; Sequential locator terms; Lawful interruption. In **Lectures on conversation**. Oxford, Basil Blackwell, 1992. v. 1. Original publicado em 1968.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Revista Veredas de Estudos Lingüísticos**, v. 7, n. 12, p. 1-67, 2005. Tradução de *A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation*. *Language*, publicado em 1974.

SCHIFFRIN, Deborah. Interactional Sociolinguistics. In: SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to discourse**. Cambridge, MA; Oxford: Blackwell, 1994. p. 97-136, cap. 4.

SCHIFFRIN, Deborah. Discourse and Communication. In: SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to discourse**. Cambridge, MA; Oxford: Blackwell, 1994. p. 386-405, cap. 11.

SCHIFFRIN, Deborah. How a story says what it means and does? **Text**, v. 4, n. 4, p. 313-346, 1984.

TANNEN, Deborah. “On Talking voice that is so sweet”: constructing dialogue in conversation. In: TANNEN, Deborah. **Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 98-133.

WILKINSON, Ray; BEEKE, Suzanne; MAXIM, Jane. Formulating Actions and Events with Limited Linguistic Resources: Enactment and Iconicity in Agrammatic Aphasic Talk. **Research on Language & Social Interaction**, v. 43, n. 1, p. 57-84, 2010.

WILKINSON, Ray; GOWER, Morweena; BEEKE, Suzanne; MAXIM, Jane. Adapting to conversation as a language-impaired speaker: Changes in aphasic turn construction over time. **Communication & Medicine: An Interdisciplinary Journal of Healthcare, Ethics & Society**, v. 4, n. 1, p. 79-98, 2007.

Anexo

Convenções de Transcrição

[colchetes]	fala sobreposta
(.)	micropausa
=	contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos
.	descida de entonação
?	subida de entonação
,	entonação contínua
:	alongamento de som
-	auto-interrupção
<u>Sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	ênfase acentuada
↑	subida acentuada na entonação
↓	descida acentuada na entonação
>palavras<	fala comprimida ou acelerada
<palavras>	desaceleração da fala
(( ))	comentários do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
( )	transcrição impossível
...	pausa não medida
“palavra”	fala reportada, reconstrução de um diálogo

Submetido em: 09 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 26 de novembro de 2015.

# Considerações sobre a revisão profissional de textos acadêmico-científicos

Renata Marques Gomide\*

Sérgio Roberto Gomide Filho\*\*

## Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre a atuação do revisor de textos acadêmico-científicos, buscando contemplar tanto a questão das demandas do mercado de revisão nessa área quanto os aspectos mais amplos da prática acadêmica, que incluem não somente os procedimentos que orientam as intervenções linguístico-gramaticais dos revisores, como também as intervenções relativas à normalização e formatação dos textos – que, acredita-se, incluem um amplo conjunto de fatores, não raro decisivos para o reconhecimento de um texto como um evento comunicativo cientificamente válido. Articulada a essa reflexão está uma breve análise dos modos como quatro revisores, todos com formação em Letras e experiência no mercado de revisão de textos, conduziram suas ações em um artigo acadêmico de conclusão de curso.

Palavras-chave: Revisão. Trabalhos acadêmicos. Atuação do revisor/preparador de textos. Normalização/formatação de textos.

Apesar da tendência de se restringir a atuação do revisor à identificação e correção de desvios gramaticais, sabe-se que a atividade de revisão de textos mobiliza uma série de estratégias linguístico-discursivas e perceptuocognitivas que vão além da adequação dos textos às normas linguísticas (ortográficas, gramaticais), ou de aspectos relativos à sua formatação e normalização. Isso pode ser atestado pelo crescente desenvolvimento de pesquisas e reflexões práticas que buscam pensar a revisão de textos como uma atividade dialógica, à luz das principais teorias acerca do engendramento social da língua/linguagem. Nesse sentido, a atividade do revisor reivindica a ativação de determinados conhecimentos e habilidades, tendo em vista diversos fatores, entre eles: a intersubjetividade da linguagem; as imagens de si e do outro construídas discursivamente; as capacidades cognitivas, como a percepção, a atenção e a memória; o dialogismo e a polifonia; as condições de produção e recepção dos textos; as injunções históricas e culturais;

---

\* Revisora, redatora e preparadora de textos na empresa Retextualizar, Belo Horizonte, Minas Gerais.

\*\* Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

a intertextualidade; os processos de referenciação (co e contextuais); o gênero em questão; os domínios discursivos em que o texto se situa e os demais fatores que perpassam uma situação comunicativa considerada em toda a sua complexidade.

A isso se soma o fato de que, para além dessas categorias, a esfera acadêmica demanda habilidades e conhecimentos específicos do revisor, sobretudo em relação à utilização de recursos disponibilizados pelas novas tecnologias de edição de textos, particularmente no que se refere à necessidade de reconhecer e aplicar as normas de formatação estabelecidas pelas universidades, bem como pelos principais veículos de divulgação científica. Em vista disso, o propósito deste artigo é: a) analisar e sistematizar as habilidades exigidas para a atividade profissional de revisão de textos acadêmicos; b) refletir sobre os modos de intervenção do revisor em textos técnico-científicos; e c) analisar a atuação prática do revisor no que se refere a habilidades de formatação/normalização do texto que circula no âmbito acadêmico.

Assim, o objetivo do presente artigo é refletir fundamentalmente sobre a atuação do revisor de textos acadêmico-científicos, levando em conta os aspectos mais amplos da prática acadêmica, que incluem não somente os procedimentos que orientam as intervenções linguístico-gramaticais dos revisores, como também as intervenções relativas à normalização e formatação dos textos, que incluem um amplo conjunto de fatores, não raro decisivos para o reconhecimento de um texto como um evento comunicativo cientificamente válido.

Esses aspectos são abordados, aqui, a partir da análise da atuação de quatro revisores profissionais – com formações e experiências distintas – em um único texto (um artigo científico) que apresentava problemas de diversas ordens (ortográfica, sintática, coesiva, de formatação etc.), utilizando o recurso “controlar alterações” no texto, disponibilizado pelo processador de texto Microsoft Word.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Em relação à metodologia utilizada na coleta e na interpretação dos dados, cumpre pontuar, desde já, que o *corpus* restrito se deve à proposta reflexiva deste estudo, na intenção de uma abordagem empírica que, contudo, não pretende sistematizar ou categorizar as questões observadas, o que demandaria um estudo à parte, com um *corpus* significativamente mais amplo. Em vista disso, optou-se por um número reduzido de revisores, convidados a participar deste estudo em razão de sua qualificação e atuação profissional na área de revisão – à época da coleta, todos os revisores possuíam graduação e pós-graduação em Letras e atuavam no mercado de revisão há mais de dois anos.

## O mercado de trabalho do revisor profissional de textos acadêmicos

Uma rápida observação dos números relativos à produção acadêmica nacional é suficiente para evidenciar que a atividade de revisão de trabalhos acadêmico-científicos constitui um campo de atuação em expansão, com grande potencial de mercado. Isso pode ser comprovado com base em pesquisas sobre o número crescente de textos que são publicados anualmente em revistas especializadas de divulgação científica.

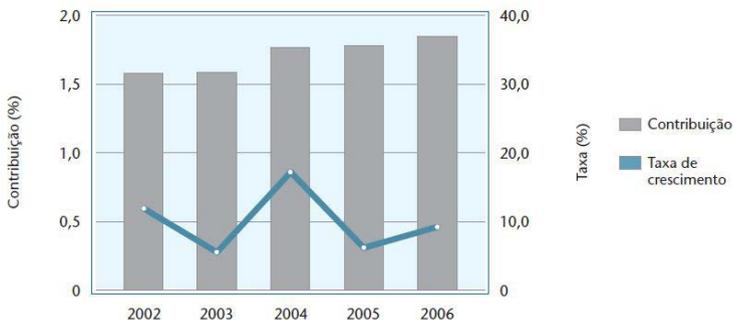
A revista britânica *Times Higher Education*, especializada em ensino superior e pesquisa e conhecida pela edição de rankings de universidades no mundo, divulgou, no dia 13 de dezembro de 2012, uma reportagem sobre o interesse político e acadêmico internacional nas instituições de pesquisa do Brasil. A reportagem mostra que duplicou o número de artigos de autores brasileiros entre 1997 e 2007 no Science Citation Index, da empresa Thomson Reuters, colocando o país na 13ª posição entre os maiores produtores de ciência no mundo. (DOBRA..., 2013).

A última edição dos *Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo 2010*, lançada pela Fapesp, em 2011, confirma essa expansão. Tal documento é um conhecido instrumento de avaliação das políticas públicas relativas à ciência e à pesquisa tecnológica, e conta com a colaboração de dezenas de pesquisadores de instituições de ensino superior e de pesquisa do País. Suas conclusões em relação à análise da produção científica nacional a partir de publicações em periódicos especializados apontam para dados bastante positivos nesse sentido, observando que

[...] a contribuição brasileira para a produção científica mundial indexada nas bases SCIE e SS CI passou de 1,6% em 2002 para 1,9% em 2006. O crescimento de 43,5% no número de publicações no período foi bem superior ao crescimento mundial, de 22,7%. De 13.180 publicações em 2002, o país passou para 18.915 publicações em 2006 (BRENTANI; CRUZ, 2011, p. 15).

Essas informações podem ser visualizadas no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 – Contribuição brasileira para as publicações mundiais indexadas nas bases SCIE e SSCI e taxa de crescimento anual – Brasil – 2002-2006



Fonte: BRENTANI; CRUZ, 2011.

Nesse cenário, a expansão do mercado de revisão profissional de textos acadêmicos está, logicamente, em relação direta com a própria expansão de publicações científicas no país. No entanto, é curioso observar a falta de incentivos para o exercício da profissão, bem como a inexistência de associações que ofereçam parâmetros e estatutos para a atuação profissional do revisor. Na grande maioria dos casos, revisores e preparadores de textos ou atuam de maneira informal, como prestadores de serviço, ou trabalham com carteira assinada em grandes editoras, geralmente com remuneração limitada, pelo fato de ser este um ofício sem regulamentação técnica, que pode ser (e comumente é) realizado por estudantes de graduação e/ou profissionais sem formação específica que os habilite à revisão textual.

Ainda assim, a atividade de revisão profissional de textos, como qualquer outra, configura-se a partir de demandas específicas de mercado e incorpora tais demandas ao seu modo de atuação. Por exemplo, para ser publicado, um original, de modo geral, precisa ser analisado por um preparador de textos, um revisor e um editor, profissionais que irão tratar, normalizar e adequar os originais aos propósitos da edição e ao perfil do público-alvo. Logicamente, esse processo, em última análise, depende de fatores extratextuais, como, por exemplo, a consideração dos parâmetros que regem a relação com o cliente (autor/editora), o que tem relação direta com os graus de intervenção no texto por parte do revisor/preparador. A esse respeito, Ribeiro (2008, p. 5) pontua:

Normalização, correção ortográfica, sintática e estrutural são aspectos formais comumente tocados pelo revisor. E o conteúdo, a quem cabe? Problemas de layout dizem respeito ao revisor? Até que ponto se pode “mexer em um texto”? Quais são os limites entre retextualização, reescrita, edição e revisão? Com que intensidade pode ocorrer o diálogo entre revisor e autor? Algumas editoras mantêm certa distância entre ambos, optando pela mediação do editor. Outras instituições preferem uma negociação direta entre autor e revisor, estabelecendo entre eles uma relação de confiança.

Nos casos em que prevalece essa negociação direta entre autor e revisor, os graus de intervenção no texto apresentam grande variação: há clientes que, já de início, concedem ao revisor liberdade irrestrita; há clientes que privilegiam procedimentos de revisão relacionados a uma leitura crítica, voltada para a coerência teórico-metodológica do texto; e há outros, ainda, que solicitam sinalizações de toda e qualquer alteração feita no texto para sua posterior verificação e aceitação.

De qualquer forma, o ato de preparar ou revisar um texto pressupõe sempre uma interação dialógica entre revisor/texto/autor, sem perder de vista o perfil de leitor que o próprio texto configura. Como se sabe, para o círculo bakhtiniano, bem como para toda uma gama de estudos e perspectivas que nele se fundamentam, o dialogismo é o princípio fundador da linguagem e da produção do sentido, representando uma das formas mais importantes da interação verbal: “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004, p. 146).

Num sentido amplo, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 123) define o dialogismo “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Nessa medida, os textos/discursos são essencialmente heterogêneos e polifônicos, sendo constituídos por relações que marcam tanto a presença de outras vozes num mesmo discurso (relações interlocutivas) quanto pelas relações que todo enunciado estabelece com aqueles anteriormente produzidos (relações interdiscursivas). Por isso, é

[...] importante notar que o profissional que trabalha sobre os textos autorais não opera como coautor; antes, produz um descentramento do texto-primeiro, que permite ao autor ser um outro desse outro de si que fez anotações pontuais como quem deixa rastros a serem seguidos. Nessas trilhas de leitura explicitadas, são feitas correções gramaticais, estabelecem-se padrões e seguem-se normas, mas esse trabalho vai muito além da ideia de corrigir, padronizar e normalizar (SALGADO, 2007, p. 16).

Assim, não se pode desconsiderar o estilo do autor do texto a ser revisado, seu modo de posicionar-se discursivamente, suas intenções comunicativas, o jogo de vozes presente em seu texto, seus potenciais interlocutores/leitores, e, principalmente, o gênero em questão.

### **Sobre a revisão de textos acadêmico-científicos**

Aos revisores profissionais cumpre saber intervir adequadamente no texto, conferindo uma leitura especializada e eficaz, que, de modo algum, limita-se à correção ortográfica e gramatical. Trata-se, nesse caso, de um conjunto de saberes a serem mobilizados, mesmo diante da indistinção que ainda prevalece entre atividades correlatas, como as de revisor, redator, preparador e copidesque:

No mercado editorial, ainda não se definiram distinções entre o que fazem um revisor e um redator, por exemplo, muitas vezes lugares ocupados por um mesmo profissional, que pode ser do corpo fixo da editora, um prestador de serviços ou um *free lancer*. Muito comumente, nos créditos de expediente mais acurados e nos cursos de formação oferecidos por entidades ligadas ao livro, o preparador de textos e o copidesque aparecem como atividades distintas, embora conexas, e o revisor trabalha na leitura final do material já diagramado, supostamente pronto para ser enviado à gráfica. Mas, na rotina dos trabalhos, nem sempre essas etapas ou esses termos são discriminados. (SALGADO, 2007, p. 141).

Vale ressaltar que as atividades do revisor e do preparador, especificamente, possuem algumas particularidades significativas. O preparador de textos, em geral, tem uma função mais ampla que a do revisor, isto é, sua intervenção no texto costuma ser maior. Ele pode fazer mais alterações no texto, propor complementações e excluir informações que julgar menos importantes. Ele também precisa verificar possíveis dificuldades de leitura e propor modificações, reescrevendo trechos, mudando parágrafos de lugar, excluindo outros, enfim, organizando os conteúdos do texto, de modo a torná-lo mais compreensível, sempre em negociação com o editor e com o autor do texto. Como bem disse Salgado (2007, p. 18), “as necessidades dos textos é que costumam guiar os preparadores”.

As tarefas do revisor, por sua vez, tendem a ser mais detalhistas e discretas. Por isso, seu trabalho, no campo das práticas editoriais, muitas vezes, é realizado após as intervenções do preparador. O revisor, então, precisa ter senso crítico e

estético em relação à estrutura e aos usos da língua portuguesa, também às normas de padronização, à correção ortográfica e ao sentido dos textos. O revisor precisa ler, entender o conteúdo e corrigir os problemas linguísticos e ortográficos ou de digitação, como letras duplicadas ou inversões indevidas; quer dizer, o revisor precisa saber como propor alterações pertinentes nos textos, cuidando para que se tornem plenamente adequados para publicação.

Salgado (2007, p. 145) destaca que, talvez, a

[...] *preparação de textos* pudesse referir tudo o que se faz para que um original vá a público, isto é, todos os ritos genéticos editoriais. Nesse caso, como uma expressão abarcante. *Revisão de textos* poderia referir especificamente à re-visão de algo que, estando pronto (já foi preparado), pede ainda um olhar rigoroso, que garanta o que foi feito na preparação (grifos da autora).

Em função de uma série de particularidades, como a demanda do autor, da editora, do prazo etc., há momentos em que o profissional do texto precisa adotar uma postura de “policial linguístico” e corrigir apenas os problemas linguístico-gramaticais mesmo. Mas, quando se trata de textos acadêmicos, geralmente é preciso fazer intervenções maiores, reformulando trechos, excluindo outros, com o objetivo de que o texto se torne adequado ao que preveem as práticas discursivas usualmente privilegiadas na academia. Nesse sentido, há um inevitável imbricamento de atividades, cabendo ao revisor a realização de tarefas que, no mercado editorial, ficam a cargo do preparador. Não obstante, a atividade do revisor de textos acadêmicos reivindica, com intensidade cada vez maior, a ativação de determinados conhecimentos e habilidades relacionados aos mais amplos estratos de formatação/normalização do texto.

Em vista disso, uma questão que se coloca desde já consiste em saber até que ponto a atividade de formatação dos textos tem sido negligenciada e considerada de menor importância por parte dos próprios revisores, e até que ponto tem sido considerada, pelo crescente mercado de revisão acadêmica, como uma atividade que deveria ser plenamente incorporada à atividade de revisão.

No âmbito acadêmico, as ações agrupadas sob a designação de “formatação/normalização” não parecem ser, sob nenhum aspecto, secundárias; pelo contrário, trata-se de uma parte importante – e, em certo sentido, inseparável – do processo de revisão como um todo. Isso porque não apenas o texto acadêmico, para ser aceito em seu meio, deve estar em conformidade com as normas técnicas de

sua instituição, como também essas próprias normas englobam, muitas vezes, procedimentos indispensáveis à revisão acadêmica, uma vez que abrangem aspectos fundamentais para o reconhecimento do caráter “científico” do texto, como é o caso, por exemplo, das modalizações e dos mecanismos de gerenciamento de vozes.

Além disso, quando se tem em vista a necessidade de adequação da atividade de revisão às demandas do mercado, tais ações de formatação vão ao encontro das necessidades dos clientes. Note-se que, não raro, procedimentos (e treinamentos) dessa natureza são realizados majoritariamente por profissionais de biblioteconomia, o que indica, em maior ou menor grau, que a concepção de formatação/normalização como atividade secundária está presente nos próprios cursos de formação de Letras, e mesmo nos cursos de formação de revisores.

São essas mesmas demandas mercadológicas que fazem com que, na maioria das solicitações de revisão, não haja interesse do cliente por sinalizações de alterações no texto. Operando dentro de uma lógica baseada na rapidez e praticidade (a exemplo do que ocorre em boa parte das relações de mercado na sociedade contemporânea), o cliente, muitas vezes, espera que o revisor resolva os problemas que porventura forem identificados no texto – e não que o devolva com várias pendências a serem solucionadas. Dito de outro modo, em termos de relações comerciais e de demandas de mercado, não se espera do revisor uma posição à maneira de um professor, que sinaliza, explica e/ou negocia a totalidade dos termos e/ou passagens a serem reconsiderados.

Tal constatação não pretende, de modo algum, postular o enfraquecimento do diálogo com o autor, muito pelo contrário, o diálogo é fundamental e intrínseco à própria atividade de revisão, especialmente quando se tem em vista que a própria instância autoral é, em grande parte, uma construção textual-discursiva. Porém, em face da dinâmica das relações que se instauram entre revisores e clientes, cabe ao revisor determinadas tomadas de decisões das quais dependem a própria segurança passada ao cliente. Há, pois, algo da ordem de um *ethos*<sup>2</sup> também construído por parte do revisor. Logicamente, por ser a revisão uma atividade fortemente dialógica, as soluções para uma melhor configuração do texto propostas pelo revisor devem ser negociadas, em função dos objetivos do texto e das necessidades do cliente.

---

2 “Termo emprestado da retórica antiga, o *ethos* (em grego ἦθος, personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu interlocutor. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.” (AMOSSY, 2006, p. 220, grifo da autora).

Observe-se, contudo, que, apesar das semelhanças, provindas quase sempre do próprio campo comum de formação, a atividade do revisor é significativamente distinta da do professor de língua e com ela não se confunde. Com efeito, essa associação entre as atividades de professor e revisor não é aleatória, especialmente quando se tem em conta que o ato de revisar constitui um movimento identitário da formação em Letras. Porém, quando se tem em vista a revisão profissional de textos, há que se considerar a significativa cisão entre os papéis sociais do revisor e do professor. Nesse sentido, a própria categorização dos procedimentos de revisão precisaria, talvez, ser revista, em função não da aprendizagem da escrita (a cargo do professor de língua), mas da eficácia comunicativa do texto como um todo (sob responsabilidade do revisor profissional).

Note-se, a esse respeito, a seguinte tentativa de classificação descrita por Ribeiro (2008, p. 6):

Para Serafini (1989), as correções seriam de tipo resolutivo (quando o revisor resolve os problemas encontrados no texto), indicativo (o revisor apenas marca os problemas) e classificatório (o revisor utiliza metalinguagem para indicar os problemas). Ruiz (2001) amplia essas categorias, propondo a revisão interativa, quando o revisor dialoga com o autor, dando sugestões e discutindo aspectos do texto. Segundo as autoras, o último tipo de correção subsidia muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita.

### **As intervenções dos revisores**

Feitas tais considerações, cumpre examinar os dados a que se relacionam as reflexões aqui empreendidas. Mais especificamente, trata-se de uma análise dos modos como quatro revisores, todos com formação em Letras e experiência no mercado de revisão de textos, conduziram suas ações em um artigo acadêmico de conclusão de curso. O artigo em questão, da área de Direito, apresenta problemas de diversas ordens, desde aspectos linguístico-gramaticais na microestrutura do texto, até aspectos macroestruturais, relacionados à adequação do texto ao gênero e, por consequente, aos propósitos comunicativos que o orientam. E, relacionada à própria esfera desses propósitos, igualmente relevante é a quantidade de problemas de formatação, que abarcam não somente a formatação de páginas, parágrafos, tabulações, fontes e estilos de diagramação, como também os mecanismos de discurso reportado, que, muitas vezes, demandam uma verificação pontual das citações e referências bibliográficas.

No caso, as seguintes questões nortearam a análise das intervenções dos revisores:

- Qual é a abrangência da revisão? Trata-se, aqui, de saber se os revisores fazem intervenções mais pontuais ou mais globais no texto, ou seja, se as intervenções são apenas ortográficas e gramaticais ou se são propostas reformulações efetivas no texto.
- Como se estabelece o diálogo entre os revisores e o autor? Nessa questão, incluem-se os aspectos relacionados não apenas ao diálogo em si, como também ao modo como os revisores posicionam-se diante dos principais problemas encontrados. Isto é, há, nos comentários dos revisores, orientações em relação à reescrita? Há explicações sobre as intervenções, ou “dicas” de escrita? Há confluência entre os papéis de revisor e de professor?
- Como os revisores procedem em relação à formatação/normalização do texto? Sob tal designação, consideram-se tanto a adequação do documento aos parâmetros gerais estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) quanto aspectos mais específicos já mencionados, a exemplo dos mecanismos de discurso reportado e gerenciamento de vozes, bem como os pontos a eles relacionados, como a verificação de citações e referências.

Quanto à primeira questão, relativa à abrangência da revisão, nota-se que, apesar de o fazerem de modos distintos, todos os revisores propõem alterações significativas no texto. Porém, os Revisores 1 (R1) e 2 (R2) detiveram-se mais nos aspectos linguístico-gramaticais:

R1:

A igualdade salarial **foi implantada** para evitar qualquer tratamento desigual entre os trabalhadores. **Ela tem amparo constitucional por ser um relevante princípio formador do ideal democrático defendido pela ordem jurídica brasileira.**

Excluído: , a qual

Para que a igualdade seja positivada, **deve** ser levado em **consideração** os aspectos das relações humanas, formais e materiais, e as condições jurídicas e econômicas para que seja possível atingir o bem-estar social.

Excluído: conta

R2:

No artigo 5º da Constituição Federal de 1988 está preconizado o princípio jurídico da igualdade, o qual preleciona que todos os indivíduos devem ser tratados igualmente perante a lei, sendo **proibida a** distinção de qualquer natureza. **Dessa maneira, é assegurada** a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade **a todos os brasileiros e aos estrangeiros residentes no Brasil**. No direito do trabalho, **e nos contratos individuais de trabalho, o princípio da igualdade** deve ser observado como sendo um limite da autonomia da vontade.

- Excluído: proibido
- Excluído: .
- Excluído: sendo assim
- Formatado: Fonte: (Padrão) Arial
- Excluído: assegurado
- Excluído: a todos os brasileiros e aos estrangeiros residentes no Brasil
- Excluído: .

Já os Revisores 3 (R3) e 4 (R4) propuseram reformulações de trechos do texto:

R3:

A igualdade salarial **possui a finalidade de** evitar qualquer tratamento desigual entre os trabalhadores, **e tem** amparo constitucional, **por ser** um relevante princípio formador do ideal democrático defendido pela ordem jurídica brasileira.

Para que a igualdade seja positivada, **e para que seja possível atingir o bem-estar social, devem** ser levados em conta os aspectos das relações humanas, formais e materiais, e as condições jurídicas e econômicas.

- Excluído: para
- Excluído: .
- Excluído: a qual
- Excluído: .
- Excluído: para que seja possível atingir o bem-estar social

R4:

O ideal da igualdade de tratamento deve ser um fim perseguido tanto pelos trabalhadores, quanto pelos empregadores, com o apoio das entidades de classe e dos órgãos competentes de forma a permitir que haja **tratamento igual para os iguais e desigual para os desiguais à medida que se desigualam**.

- Excluído: o
- [M3] Comentário: Trecho confuso principalmente em "à medida que se desigualam". Reescrevê-lo.

Diretamente relacionada à primeira questão, a questão seguinte permitiu observar que, buscando estabelecer um diálogo com o autor, todos os revisores fizeram comentários sobre as intervenções realizadas por eles no texto. Em alguns casos, os comentários parecem colocar em evidência dúvidas dos revisores acerca da intencionalidade do autor em suas escolhas lexicais. Por isso, tais comentários ora buscam a simples confirmação dos elementos revisados, ora acabam chamando atenção para a própria hesitação do revisor em propor alterações. É o que se pode notar, respectivamente, nos exemplos a seguir:

R1:

Em relação ao grupo econômico que enseje solidariedade passiva e ativa (solidariedade dual) entre seus componentes, formando, dessa forma, a denominação **empregador único**, será possível o pedido da equiparação em relação aos empregados vinculados a empresas distintas pertencentes ao mesmo grupo de maneira que a possibilidade para o pleito é questão pacificada na jurisprudência.

- [P7] Comentário: Favor conferir se revisei de maneira adequada esse termo.
- Excluído: ã

R4:

O objetivo deste artigo é fazer uma análise crítica de uma questão controvertida e rotineira em nossos tribunais: a equiparação salarial. Tendo em vista o grande número de ações judiciais atinentes ao tema, o presente trabalho pretende abarcar as diversas questões que englobam o assunto, após uma adequada exposição sobre a equiparação salarial e suas consequências. Para o desenvolvimento do estudo, são abordados os aspectos fáticos, históricos e, principalmente, jurídicos, não somente na esfera individual do empregado, mas também na esfera da relação empregatícia, assim como a posição jurisprudencial diante do quadro da equiparação salarial.

Excluído:

[M1] Comentário: Substitui a expressão "a demasia". Verifique se o sentido original foi mantido.

Excluído: a demasia

Excluído: o

Excluído: u

Excluído: er

Excluído: acima de tudo

Em outros casos, os comentários centram-se em explicações e/ou interpelações ao autor para o esclarecimento das intervenções a serem feitas:

R2:

Em relação à quarta condição, qual seja a simultaneidade no exercício funcional, encontra-se implícita na Consolidação das Leis do Trabalho, tendo-se construído essa definição a partir de jurisprudências e de doutrinas pertinentes ao assunto. Nesse sentido, a atual Súmula 6, item IV do TST – Tribunal Superior do Trabalho – regula o requisito ora em análise.

Excluído:

Excluído:

[M5] Comentário: É necessário especificar a sigla na primeira vez que ela aparece no texto. Quando for usá-la novamente, não será mais necessário.

R3:

DAMASCENO, Fernando Américo Veiga. *Equiparação salarial*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: LT, 1995. 272 p. ISBN 8573220600

Excluído: f

Formatado: Espaço Depois de: 0 pt, Espaçamento entre linhas: simples

[J8] Comentário: LT é uma revista ou uma editora? Essa informação é fundamental para "montar" estas três últimas referências.

Excluído: R

Esse aspecto do diálogo entre o revisor e o autor é ainda mais expressivo quando os revisores fazem explicações gramaticais, atuando, de certa forma, como professores/orientadores. Nesses momentos, há uma abundância de verbos e expressões modais, o que evidencia os modos pelos quais os revisores se posicionam diante do próprio saber-fazer, como se vê nos trechos: “Aqui não pode ser plural, pois o sujeito é o trabalhador. Favor conferir...” (R1); “Todas as publicações citadas no texto devem ter seu correspondente nas referências” (R2); “[...] deve ser inserido na nota de rodapé o link completo, ou seja, que levará diretamente às informações consultadas” (R3); “O dispositivo legal a que você se refere está muito distante desta parte. Sugiro que ele seja mencionado aqui”; e “Trecho confuso principalmente em ‘à medida que se desigualam’. Reescrevê-lo” (R4).

É esse o caso de boa parte dos (diversos) questionamentos e solicitações feitos ao autor:

R1:

A figura da equiparação salarial será abordada evidenciando sua importância nas relações de trabalho entre empregado e empregador, entre os empregados em si, para toda a ordem econômica que passe a se beneficiar com o resultado de pessoal motivado, surgindo então a tão esperada harmonia na esfera laboral.

[P4] Comentário: Confuso. Não seria: "dos empregados entre si"?

R2:

O princípio da igualdade é importante em todas as áreas da vida humana. No mercado de trabalho, em que o indivíduo vai exercer determinada profissão e, com ela, prover o seu sustento e o de sua família, a igualdade no tratamento é uma forte maneira de possibilitar o alcance da dignidade da pessoa humana, recompensando a todos proporcionalmente pelo seu esforço e desempenho.

[MH3] Comentário: Você diz que o princípio da igualdade é importante em todas as áreas da vida humana, mas cita apenas uma área: no mercado de trabalho. Por favor, reveja.

Excluído: desempenho.

Excluído:

R3:

O princípio da igualdade salarial parte da premissa de que todos os homens são iguais, devendo ser igualmente remunerados quando desempenham as mesmas funções. A grandiosidade desse princípio foi acolhida por diversos dispositivos, dentre os quais podemos citar as declarações de direito internacional: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Tratado de Versailles (1919), Convenções nº 100 e 111, Recomendação nº 90 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Pacto Internacional sobre direitos sociais, econômicos e culturais da Assembleia Geral das Nações Unidas (1966), Convenção sobre eliminação de discriminação da mulher das Nações Unidas (1979)<sup>2</sup>.

Excluído: e.

Excluído: devem ser igualmente remunerados.

Excluído: dentre eles pode-se

Excluído: :

Excluído: (

Excluído: é

[J2] Comentário: Não consegui acessar o link. Além disso, deve ser inserido na nota de rodapé o link completo, ou seja, que levará diretamente às informações consultadas. Inserir também a data correta de acesso.

Excluído: )

Excluído: HTTP://pesquisasdireitodotrabalhoblogspot.com

Código de campo alterado

<sup>2</sup> Disponível em: <http://pesquisasdireitodotrabalhoblogspot.com>. Acesso em: 05 mar. 2013.

R4:

Sendo assim, o foco de análise serão as parcelas salariais devidas aos trabalhadores que exercem a mesma função, dentro de uma mesma empresa ou organização.

[M2] Comentário: Desta pesquisa?

O ideal da igualdade de tratamento deve ser um fim perseguido tanto pelos trabalhadores, quanto pelos empregadores, com o apoio das entidades de classe e dos órgãos competentes de forma a permitir que haja tratamento igual para os iguais e desigual para os desiguais à medida que se desigualam.

Excluído: o

[M3] Comentário: Trecho confuso principalmente em "a medida que se desigualam". Rescreva-lo.

Quando aos aspectos relativos à formatação, nota-se, claramente, ser esse o ponto em que a atuação dos revisores mostrou-se mais problemática. Considerando-se, como foi dito, tais aspectos de formatação/normalização sob uma perspectiva mais

ampla – que vai desde a formatação básica do documento até o modo como se procede em relação às citações e à organização textual do trabalho acadêmico –, foi possível observar que, em todos os casos, persistiram problemas no artigo após a revisão.

Em relação à formatação dos elementos previstos pelas normas da ABNT, a atuação dos revisores limitou-se aos elementos mais básicos, deixando de lado aspectos importantes da estrutura do documento, o que evidencia que poucos revisores utilizam-se de todos os recursos disponíveis no processador de texto Word – como o recurso “Mostrar tudo” (Ctrl+\*), que exhibe marcas de formatação de caracteres não imprimíveis –, recursos estes que permitem verificar a estrutura profunda do documento, como ocorre, por exemplo, com a padronização de estilos e marcas de paragrafação. É o que se pode notar nos exemplos abaixo, que demonstram que apenas o R3 propôs alterações de formatação mais abrangentes:

R1:

1. Dos fatos

O objetivo da democracia é alcançar a igualdade jurídica e, para que essa igualdade possa se concretizar, devem-se levar em conta os iguais na medida de sua igualdade e os desiguais na medida de sua desigualdade.

- [P2] Comentário: Sugiro colocar "Introdução" como título.
- Formatado: Fonte: (Padrão) Times New Roman, 12 pt
- Formatado: Fonte: (Padrão) Times New Roman, 12 pt

R2:

1 DOS FATOS

O objetivo da democracia é alcançar a igualdade jurídica e, para que essa igualdade possa se concretizar, se deve levar em conta os iguais, na medida de sua igualdade, e os desiguais, na medida de sua desigualdade.

- Formatado: Fonte: (Padrão) Arial
- Excluído: .
- Formatado: Justificado, Espaço Depois de: 0 pt, Espaçamento entre Linhas: 1,5 Linhas
- Formatado: Fonte: (Padrão) Arial, 12 pt
- Formatado: Recuo: Primeira Linha: 1,25 cm, Espaço Antes: 0 pt, Depois de: 0 pt
- Formatado: Fonte: (Padrão) Arial
- Excluído: -se
- Formatado: Fonte: (Padrão) Arial
- Formatado: Fonte: (Padrão) Arial
- Formatado: Fonte: (Padrão) Arial

R3:

**1. DOS FATOS**

O objetivo da democracia é alcançar a igualdade jurídica, sendo que, para que essa igualdade possa se concretizar, os iguais devem ser levados em conta na medida de sua igualdade, e os desiguais, na medida de sua desigualdade.

- Excluído: 1.**
- Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt
- Formatado:** ABNT\_TÍTULO 1, Recuo: À esquerda: 0 cm, Deslocamento: 2 cm, Vários níveis + Nível: 1 + Estilo da numeração: 1, 2, 3, ... + Iniciar em: 1 + Alinhamento: Esquerda + Alinhado em: 0 cm + Tabulação após: 0,63 cm + Recuar em: 0,63 cm, Tabulações: 0,5 cm, À esquerda + 2 cm, Tabulação de lista + Não em 0,63 cm
- Formatado:** Espaço Antes: 0 pt, Depois de: 0 pt
- Excluído: e**
- Excluído: deve-se levar em conta**

R4:

**1. Dos fatos**

O objetivo da democracia é alcançar a igualdade jurídica. Para que essa igualdade possa se concretizar, deve-se levar em conta os iguais na medida de sua igualdade e os desiguais na medida de sua desigualdade.

- Formatado:** Fonte: (Padrão) Times New Roman
- Formatado:** Fonte: (Padrão) Times New Roman, Realce
- Formatado:** Fonte: (Padrão) Times New Roman
- Excluído: e p**
- Excluído: s**

Em relação a aspectos mais amplos, como aqueles relativos ao recurso do autor ao discurso do outro, pôde-se observar que a atuação dos revisores praticamente limitou-se a verificar se as citações estavam corretas do ponto de vista da pontuação e do léxico utilizado,<sup>3</sup> ou se constavam nas referências do artigo:

R1:

A modernidade trouxe consigo a universalização do imperativo da igualdade elevada ao grau de princípio estruturador e fundamental. O humanismo definiu o homem e suas necessidades como a finalidade maior da sociedade, sendo um fim em si mesmo, motivo de todas as ações políticas. Assume a igualdade um caráter inclusivo sustentado pelo aparecimento dos Estados Democráticos com sua pluralidade de pensamentos, de projetos de vida. A sociedade se viu compelida a garantir direitos mínimos, essenciais, através de normas positivadas e da observância dos princípios estruturadores, visando à realização do bem-estar social. (FREITAS, SILVA, 2003, p.56)

- [P5] Comentário:** Vou tirar essa vírgula porque está gramaticalmente incorreta. Favor conferir no original, podemos colocar (sic) ou somente corrigir, você é quem sabe.
- Excluído: "**
- Excluído: E**
- Excluído: .**

3 As dúvidas dos revisores demonstram que eles não se valeram dos sistemas de buscas disponíveis na internet para verificar se as citações estavam corretas ou não, alguns dos quais bastante específicos e confiáveis, como o Google Books, que trabalha com fac-símiles digitais, e o Google Scholar, que pesquisa trabalhos acadêmicos.

R2:

A modernidade trouxe consigo, a universalização do imperativo da igualdade elevada ao grau de princípio estruturador e fundamental. O humanismo definiu o homem e suas necessidades como a finalidade maior da sociedade, sendo um fim em si mesmo, motivo de todas as ações políticas. Assume a igualdade um caráter inclusivo sustentado pelo aparecimento dos Estados Democráticos com sua pluralidade de pensamentos, de projetos de vida. A sociedade se viu compelida a garantir direitos mínimos, essenciais, através de normas positivadas e da observância dos princípios estruturadores, visando à realização do bem-estar social. (FREITAS E SILVA, 2003, p.56.)

**Formatado:** Recuo: À esquerda: 4 cm, Espaço Antes: 0 pt, Depois de: 0 pt

**[MH2] Comentário:** Todas as publicações citadas no texto devem ter seu correspondente nas referências.

**Excluído:** "

R3:

Equiparação salarial é a figura jurídica mediante a qual se assegura ao trabalhador idêntico salário ao do colega perante o qual tenha exercido, simultaneamente, função idêntica, na mesma localidade, para o mesmo empregador. A esse colega comparado dá-se o nome de paradigma (ou espelho) e ao trabalhador interessado na equalização confere-se o epíteto de equiparando. Designam-se ainda, ambos pelas expressões paragonados ou comparados. (Grifos acrescidos) (DELGADO, 2008, p.789)

**Excluído:** "

**[J5] Comentário:** Favor checar se esta palavra está escrita corretamente, pois não encontrei nos dicionários.

**Excluído:** "

R4:

A modernidade trouxe consigo, a universalização do imperativo da igualdade elevada ao grau de princípio estruturador e fundamental. O humanismo definiu o homem e suas necessidades como a finalidade maior da sociedade, sendo um fim em si mesmo, motivo de todas as ações políticas. Assume a igualdade um caráter inclusivo sustentado pelo aparecimento dos Estados Democráticos com sua pluralidade de pensamentos, de projetos de vida. A sociedade se viu compelida a garantir direitos mínimos, essenciais, através de normas positivadas e da observância dos princípios estruturadores, visando à realização do bem-estar social. (FREITAS, SILVA, 2003, p. 56.)

**[M8] Comentário:** Há um problema de pontuação (vírgula após a palavra "consigo"). Verificar no original se está da forma como você escreveu.

**Excluído:** "

**Excluído:** "

**Excluído:** E

**Excluído:** "

Outros aspectos relevantes foram deixados de lado pelos revisores, como, por exemplo, a dificuldade do autor em posicionar-se no texto diante das vozes dos autores citados, optando por um ocultamento sob o discurso relatado.<sup>4</sup> Ora, considerando-se, como propõe Matencio (2003, p. 3), que o discurso citado, além de ser constitutivo de grande parte dos gêneros acadêmicos, tem “tanto a função de indicar o conhecimento que se tem do campo teórico, o qual fundamenta a seleção ou não de autores com os quais interagir e/ou basear, quanto a função de [...] mostrar a adesão ou não ao(s) autor(es) com o(s) qual(is) dialoga”, talvez, seja pertinente questionar em que medida tais aspectos deveriam ser contemplados pelo revisor. Em outros termos, retomando as questões que nortearam a análise das intervenções dos revisores, pode-se refletir não apenas sobre qual é a abrangência

4 Dificuldade que, de fato, pode ser considerada uma tendência em textos de conclusão de curso, evidenciada, por exemplo, nos estudos de Matencio (2002, 2003, 2004). Particularmente em relação a trabalhos de conclusão de curso na área de Direito, a mesma tendência foi verificada por Oliveira (2001).

prevista pela própria atividade de revisão de textos acadêmicos, mas também sobre como os revisores se posicionam diante dessa abrangência e como esse posicionamento lida com as posições identitárias do sujeito autor, em face dos modos de dizer legitimados pela prática acadêmica.

### **Considerações finais**

Certamente, os problemas teóricos que perpassam a atividade da revisão profissional de textos conduzem quase sempre ao mesmo impasse: até que ponto o revisor pode intervir no texto do outro? Desse questionamento, decorrem mesmo questões éticas, relacionadas ao problema da autoria – ainda que tais questões dependam, em grande parte, dos sistemas de valores de comunidades discursivas específicas, uma vez que a atuação de um revisor/preparador de textos é significativamente diversa, por exemplo, quando se têm em vista as demandas do mercado editorial, em que as intervenções no texto, por mais substanciais que sejam, têm implicações distintas sobre a questão da autoria.

Em suma, considerando-se a demanda crescente por serviços de revisão de textos acadêmicos e, ainda, o fato de a própria expansão do ensino superior trazer à tona problemas de escrita que remontam aos estágios básicos da formação escolar, existiria uma fronteira entre o domínio do ensino/formação acadêmica e a esfera de atuação do revisor? Existiria um limite para as atribuições da revisão, especialmente no caso da revisão dita resolutiva? Que limite seria esse? São perguntas, entre muitas outras, com as quais o revisor de textos acadêmicos inevitavelmente tem de lidar. Cumpre trazê-las não apenas para a prática, como também para as reflexões teóricas que têm sido empreendidas pela própria academia, pensando-as a partir de seus pontos de tangência e de suas implicações sobre outros aspectos, com os quais, o revisor se depara frequentemente. É o que se tentou fazer, ainda que brevemente, neste artigo. Talvez, mais importante do que uma resposta pontual a todas essas questões seja sua reformulação constante, incorporada ao próprio ato de revisar.

## Abstract

In this article, we seek to reflect essentially on the role of proofreaders who deal with academic-scientific texts, considering both the issue of the market demands for proofreading in this area and the broader aspects of scholarly practice. We believe that these aspects include both the procedures that guide linguistic-grammatical interventions by the proofreader as well as interventions on text standardization and formatting. These interventions include a wide range of factors, which are often critical for the recognition of a text as a scientifically valid communicative document. Articulated with this reflection we have a brief analysis of the way as four proofreaders (all of them graduated in Letters and with proofreading experience) undertook their actions in a scholarly article.

Keywords: Proofreading. Scholarly work. Proofreaders' performance. Text standardization/formatting.

## Referências

AMOSSY, Ruth. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p.119-144.

BRASIL. **Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2008/leicomplementar-128-19-dezembro-2008-584953-publicacaooriginal-107817-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Original publicado em 1929.

BRENTANI, Ricardo Renzo; CRUZ, Carlos Henrique de Brito (Coord.). **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010**. Fapesp, 2011. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/indicadores2010>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

DOBRA o número de publicações científicas no exterior. **O Nacional**, 24 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.onacional.com.br/geral/brasil/35128/dobra+o+numero+de+publicacoes+cientificas+no+exterior>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de Retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e Retextualização de textos acadêmicos. Um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO DA ABRALIN, 3., 2003. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 1-10.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. O recurso do discurso do outro em textos de alunos de Letras. In: INPLA, 14., 2004.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos Objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais. O discurso relatado como forma de posição identitária no gênero monográfico: reflexões para a atividade de revisão de textos. **ReVeLe**, n. 2, jan. 2011.

PRODUÇÃO científica no Brasil: um salto no número de publicações. **Em discussão! Revista de audiências públicas do Senado Federal**, v. 3, n. 12, set. 2012. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/NOTICIAS/JORNAL/EM DISCUSSAO/inovacao/investimento-inovacao-tecnologica-finep-pesquisadores-brasil/producao-cientifica-no-brasil-um-salto-no-numero-de-publicacoes.aspx](http://www.senado.gov.br/NOTICIAS/JORNAL/EM_DISCUSSAO/inovacao/investimento-inovacao-tecnologica-finep-pesquisadores-brasil/producao-cientifica-no-brasil-um-salto-no-numero-de-publicacoes.aspx)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Revisão de textos e “diálogo” com o autor: abordagens profissionais do processo de produção e edição textual. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, XXXII., 2008, Curitiba, PR, 4-7 set. Disponível em: <<http://goo.gl/zYGVD>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SALGADO, Luciana Salazar. **Ritos genéticos no mercado editorial**: autoria e práticas de textualização. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

SARAMAGO, José. **História do Cerco de Lisboa**. 5. ed. Lisboa: Ed. Caminho, 1989.

Submetido em: 17 de junho de 2015.

Aceito para publicação em: 06 de outubro de 2015.



# Para além da normalização: aspectos discursivos das normas de padronização

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues\*

## Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre as normas de padronização do texto acadêmico-científico sob o viés discursivo tomando como objeto de análise prescrições relativas ao uso de aspas e itálico, do discurso relatado e das marcas de pessoa. Toma-se como *corpus* orientações de duas editoras – uma de Minas Gerais e outra de São Paulo – e dois manuais de normalização. A tese defendida é a de que a intervenção do revisor de textos vai além do sistema linguístico e das questões normativas.

Palavras-chave: Revisão de Textos. Normalização. Discurso.

O texto que aqui apresento é fruto de minha prática como professora da disciplina Metodologia Científica no curso presencial de Revisão de Textos da PUC Minas. Nessa disciplina, tenho tido a oportunidade de refletir, entre outras coisas, sobre os modos de dizer em textos acadêmico-científicos e, por extensão, sobre a natureza das intervenções do revisor de textos dessa mesma natureza.

De início, é preciso deixar claro o que entendo por Revisão Textual, a saber, uma *prática discursiva*. O que isso significa? Significa que as intervenções de revisão textual envolvem a (re)construção, armazenamento, reprodução e circulação de produtos repletos de sentidos (MEDRADO, 1999), tanto para quem os produz (revisores) como para quem os consome (leitores). Como nos lembra Muniz Jr. (2009, p. 9), a intervenção do revisor de textos, “mesmo quando se reduz a meras correções ortográficas, ou mesmo quando ele não faz nenhuma alteração no texto, tem natureza discursiva”.

Assumo, de igual modo, que a formação do revisor na qual acredito prevê um profissional que concebe o texto em toda sua plenitude, isto é, um profissional que é capaz de propor intervenções que vão além do meramente gramatical e/ou normativo.

A grande vantagem dessa formação é que ela possibilita o estudo do texto tanto da perspectiva da sua materialidade linguística como das práticas discursivas nas quais ele circula. Assim, o revisor, mais do que conceber a língua escrita do ponto

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

de vista da norma, pode vincular a dimensão propriamente linguística à dimensão textual-pragmática-discursiva. Tal proposta envolve, do ponto de vista linguístico, focalizar tanto questões relativas à ortografia e à pontuação quanto as vinculadas às escolhas lexicais e à estruturação sintática. No que se refere à dimensão textual-pragmática-discursiva, essa formação prioriza, fundamentalmente, as estratégias do dizer em relação às condições de produção do discurso.

Tomar essa perspectiva na formação do revisor “implica a seleção de procedimentos pelos quais os textos sejam considerados como passíveis de receberem múltiplos sentidos, de serem reinterpretados, em função das situações em que vierem a circular” (MATENCIO, 2003, p. 8). Entendo, portanto, que a atividade de intervenção textual vai muito além da ideia de corrigir, padronizar e normalizar (SALGADO, 2013).

No que se refere a essa última ideia (normalizar), parece-me que ela é objeto de uma preocupação maior (tanto por parte de quem produz quanto de alguns revisores) na produção/recepção do texto acadêmico. Talvez haja uma supervalorização do como se diz em detrimento do que se diz (BAKHTIN, 2004). Não estou dizendo que as questões normativas não sejam importantes, muito pelo contrário, acredito que elas são uma das formas de materialização dos valores e das práticas acadêmico-científicas. Mas elas não devem ser a maior inquietação daqueles que produzem textos acadêmicos.

Outro ponto que me parece problemático no que tange a essa questão é que as obras de metodologia científica são pouco adequadas tanto para autores como para revisores de textos se se considera que a normatização de produção de gêneros científicos não contempla as práticas discursivas que os engendram. Ou seja, em detrimento de um aparato puramente técnico são deixadas à sombra orientações que poderiam voltar-se para as questões discursivas das normas acadêmicas de produção textual. Essas obras concebem os gêneros discursivos como estáticos, contrariando as proposições bakhtinianas sobre a estabilidade relativa dos gêneros.

Tendo em vista esse quadro, minha proposta é a de repensar algumas questões relativas à normalização científica sob o viés discursivo. Para isso, começo explicitando o conceito de discurso com o qual trabalho e, em seguida, sugiro um novo olhar para as regras de normalização acadêmica no que se refere ao uso de aspas e itálico, do discurso relatado e das marcas de pessoa. Tomo como *corpus* orientações de duas editoras – uma de Minas Gerais e outra de São Paulo – e dois manuais de normalização.

## As condições de produção dos textos acadêmico-científicos

Reconhecer a natureza textual-pragmático-discursiva dos textos é assumir que os gêneros discursivos nos quais eles se materializam “ditam” as estratégias do dizer. Nos gêneros acadêmico-científicos haveria, assim, entre várias outras normas (MUNIZ JR., 2009), três que orientam sua produção: a dos gêneros, a ABNT e o padrão de normalização das instituições nas quais circulam.

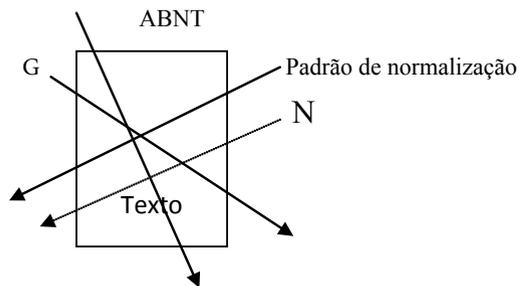


FIGURA: adaptação de Muniz (2009)

Tais normas devem ser vistas sob a ótica argumentativa. Quando usadas, produzem-se sentidos, que são construídos sob certas condições que, em linhas gerais, abarcam:

- a) um locutor (aquele que diz, tendo em vista seus papéis sociais e comunicativos);
- b) um alocutário (aquele para quem se diz o que se tem a dizer, tendo em vista seus papéis sociais e comunicativos);
- c) um referente (o que dizer);
- d) uma forma de dizer (as estratégias para se dizer);
- e) um contexto em sentido estrito e em sentido *lato*.

Segundo Cardoso (1999), as condições de produção do discurso não devem ser compreendidas, nesse sentido, apenas como sendo a situação empírica em que se materializa o discurso, mas como sua representação. O interlocutores não devem ser considerados apenas como autores/leitores físicos, mas também como representação de lugares determinados na estrutura social: o lugar do pesquisador,

do orientador, do arguidor em bancas de defesa de trabalhos acadêmicos, do leitor de textos acadêmicos, etc. As relações entre esse lugares acham-se representadas no discurso por representações que designam os lugares que locutores e a alocutários atribuem a si mesmos e aos outros, a imagem que eles fazem de si e do outro, a imagem que fazem do referente. O locutor (autor e revisor!) pode antecipar as representações do alocutário (leitor) e, de acordo com essa antevisão do imaginário do outro, estabelecer as estratégias do dizer.

Por fim, as condições de “exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2005, p. 137) do discurso acadêmico englobam um conjunto de regras anônimas, tácitas, historicamente construídas e legitimadas que vão “ditar” o que dizer e como dizer.

## Os dados

Vejamos as orientações que, normalmente, são dadas pelos manuais de normalização para o uso do itálico e das aspas, do discurso relatado e das marcas de pessoa.

*Discurso relatado:*

### a) O caso da citação de citação

As prescrições dos documentos consultados sobre o uso da expressão latina *apud* oferecem a seguinte orientação:

- “Prefira sempre a utilização de textos originais. Evite o uso excessivo das citações de citação (*apud*)”. (PADRÃO PUC MINAS DE NORMALIZAÇÃO, 2010, p. 5).

- “Todo esforço deve ser empreendido para se consultar o documento original”. (FRANÇA; VASCONCELLOS, p. 133, 2008).

- “Deve-se, na medida do possível, evitar esse recurso”. (RODRIGUES, 2005, p. 21).

Nos excertos de artigos a seguir, há exemplos de citação de citação.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> BENFICA, Maria flor de Maio. Do texto-fonte palestra ao relato noticioso: uma experiência com a retextualização no ensino fundamental. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 171-184, 2º sem.

O quadro teórico que assumimos em relação à linguagem centra-se na abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (1999), cuja ênfase é o processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados. Dessa forma, a língua é compreendida como uma atividade interativa, social e cognitiva, um sistema aberto, heterogêneo, não um código autônomo estruturado como um sistema abstrato, pré-existente e exterior ao falante, mas ao contrário, ela se constrói a cada processo interlocutivo. Como postula Geraldi (1999 *apud* COSTA VAL, 2001):

adotar essa concepção não implica postular a indeterminação absoluta da língua, mas sim compreender a sua historicidade: não se trata de um código ou sistema fixo de elementos e regras de combinação, mas de uma sistematização, por natureza plástica e flexível, que, resultante do trabalho linguístico social, historicamente elaborado, acaba por estabelecer regularidades de uso. Desde o nível fonológico até o discursivo, mas prevê, como operação normal, e necessária conforme as circunstâncias, a subversão dessas regularidades na atividade individual de enunciação.

Por que evitar o uso excessivo de citações de citações? As orientações de normalização não nos fornecem muitas justificativas para suas normas, o que não é de se estranhar, pois as proposições prescritivas, geralmente, não carecem de justificativas. Se levarmos em conta as dimensões textual-pragmático-discursivas dos textos, a resposta para essa questão será a seguinte: no exemplo em foco, informar que Geraldi foi lido via Costa Val não é uma estratégia textual condizente com as condições discursivas em que o texto circula, pelo fato de que o primeiro autor é de fácil acesso para os leitores previstos no artigo. A imagem construída pelo discurso citante (o autor do artigo) poderia ser a de um pesquisador que leu pouco sobre seu objeto de estudo e que, por isso, que não fez uma boa pesquisa bibliográfica.

Quem produz texto de natureza acadêmica visa construir a imagem de um pesquisador. Assim, o uso do *apud* deve ser discutido tendo em vista os efeitos argumentativos que ele provoca e não simplesmente como uma forma a ser evitada.

## b) O caso da evocação

O conceito de evocação é cunhado pelos pesquisadores franceses Françoise Boch e Francis Grossmann (2002), que a definem como a alusão que escritores fazem a trabalhos sem pretender resumir seu teor, como ilustra o exemplo a seguir<sup>2</sup>:

As dificuldades vivenciadas na formação – inicial e continuada – do professor de Português no que diz respeito à leitura e produção de textos que circulam no meio acadêmico e, por extensão, ao modo de funcionamento dos discursos que constroem e constituem o campo dos estudos da linguagem têm sido constantemente objeto de trabalhos voltados à formação e prática de ensino/aprendizagem (cf., dentre outros, ASSIS, MATENCIO e SILVA, 2000; KLEIMAN, SIGNORINI e colaboradores, 2000; KLEIMAN, 2001; MARINHO, 2001).

Não se têm nos manuais consultados orientações sobre o que seja a evocação. Mas existe a prescrição sobre seu uso: “Optamos pelo sistema de chamada autor-data. Exemplo: (SANTOS, 1997)”. (PADRÃO PUC MINAS DE NORMALIZAÇÃO, 2010, p. 19).

Ao discutir sobre a autoridade do discurso relatado, Maingueneau (1997) afirma que seu valor reside em cada formação discursiva, já que o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, mas de acordo com as imposições desse lugar discursivo que regulam as citações. Nesse sentido, mais que ter conhecimento sobre a forma de entrada que as citações devem ter nos textos de cunho acadêmico-científico, deve-se saber o valor das escolhas referências que se faz.

## c) O caso do discurso indireto

A norma dada por um dos manuais consultado diz que “a citação indireta ou livre ocorre “quando se reproduzem as ideias, sem transcrever as palavras do autor.

---

2 MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

OBS: Para citações livres a indicação da página é opcional”. (PADRÃO PUC MINAS DE NORMALIZAÇÃO, 2010, p. 19).

Consideremos o exemplo<sup>3</sup>:

Conforme Goldfeld (2002), os conceitos de linguagem, língua, fala e signo linguístico foram primeiramente sistematizados por Saussure (1916).

Se se considera, mais uma vez, o jogo de imagens que é construído em toda situação de interlocução, afirmar que “os conceitos de linguagem, língua, fala e signo linguístico foram primeiramente sistematizados por Saussure (1916)”, à luz de outro autor, no caso em estudo Goldfeld (2002) não é muito estratégico discursivamente, já que tal informação é velha conhecida dos leitores conjecturados no artigo.

### Itálico e aspas

Quanto ao uso do itálico e das aspas, consultei orientações dadas por duas editoras, uma em Minas Gerais e outra em São Paulo. A de São Paulo prescreve<sup>4</sup>:

- “8. Destaques:

Para destacar e chamar a atenção para palavras ou trechos no corpo do texto, pode-se escrevê-las em itálico, sem sublinhado e sem negrito.

Observação: É prática corrente e correta o uso de “ “ para realçar alguma expressão em meio ao texto, apenas deve-se tomar cuidado para que isso não dê margem a confusões com citações de outros autores”.

A de Minas Gerais diz<sup>5</sup>:

- “Os itálicos devem ser usados apenas, no corpo do texto, para palavras em língua estrangeira, reservando-se as aspas para qualquer outro destaque”.

O ponto de vista discursivo de Authier-Revuz (1998) sobre o uso das aspas e do itálico demonstra que essas marcas tipográficas são formas de heterogeneidade mostrada, que podem ser recuperadas somente no nível enunciativo e não no nível

3 Exemplo coletado em trabalho de pós-graduação.

4 EDITORA MERCADO DE LETRAS. Critérios para a elaboração de originais. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

5 EDITORA PUC MINAS. Normas para os colaboradores da revista **Scripta**. Belo Horizonte: **Scripta**, 2009.

do enunciado.

Assim, como intervir nessas marcas sem provocar efeitos de sentido? Quando os autores as usam, eles objetivam sinalizar outras vozes, consonantes ou dissonantes, que são reconstruídas na atividade de leitura. Padronizar a utilização dessas marcas, a meu ver, é muito complexo para ser objeto da arbitrariedade normativa. Vejamos um exemplo <sup>6</sup> em que o autor utiliza as aspas para enfatizar a qual discurso essa palavra pertence:

Observamos que, com a repetição da atividade em circunstâncias pouco alteradas, essa estrutura vai se estabilizando até atingir uma forma “relativamente estável”.

Nesse caso, o uso das aspas atende à prescrição da editora de Minas Gerais. Mas, no caso a seguir, o revisor da editora de São Paulo teria problemas se trocasse as aspas por itálico:

No caso em estudo, o “poder” do professor diante dos alunos parece inquestionável.

Pode ser uma questão de leitura, mas não vejo que o itálico teria o mesmo efeito de sentido pretendido pelo autor do trecho acima. É pertinente retomar aqui os dizeres de Authier-Revuz (2004, p. 219), que considera as aspas como uma “arquiforma”, ao fazer o seguinte comentário acerca das aspas: “O distanciamento pontual das aspas requer, supõe que, de modo global, uma atitude metalinguística de desdobramento do locutor ocorre em uma fala acompanhada, duplicada, por um comentário crítico, no próprio curso de sua produção”. Relacionando esses dizeres com o fragmento anterior, observo que as aspas revelam que o sujeito-enunciador faz uma espécie de comentário crítico do próprio uso de suas palavras. Ainda, conforme a autora, “essa atitude manifesta uma aptidão: ela coloca o locutor em posição de juiz e dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 219).

Enfim, as aspas e o itálico exigem o reconhecimento e a interpretação do leitor da presença de outras vozes e, por isso, a meu ver, não são facilmente intercambiáveis. Ademais, um dos fatores que determinam as escolhas linguísticas ou estruturais é o leitor pretendido.

---

<sup>6</sup> Exemplo coletado em trabalho de pós-graduação.

### **Pessoas do discurso**

Por fim, mas não menos importante, (peço licença para usar a frase feita!) temos o caso do tabu em torno do uso da primeira pessoa do singular em textos que circulam na esfera acadêmica.

“O texto científico deve ser redigido de forma impessoal (observa-se, observou-se, observaram-se, observam-se, etc.)” (PADRÃO PUC MINAS DE NORMALIZAÇÃO, 2010, p. 5), orienta o manual consultado. Há, também, acredito, um acordo tácito, construído pelas normas do *métier*, interiorizado, de que se deve padronizar o uso das pessoas do discurso ao longo do texto: caso o escritor opte pela primeira pessoa do singular, que a use ao longo de todo o texto; caso prefira pela primeira do plural, que a utilize até o fim do trabalho.

Ora, as três pessoas (primeira do singular e do plural e terceira do singular) podem ser usadas nos textos concomitantemente, pois elas visam a efeitos retóricos distintos. Vejamos:<sup>7</sup>

**Sabemos** que o processo de formação contínua de professores é visto, há algum tempo, não como um processo de transmissão de conhecimentos científicos efetivado pelo formador-pesquisador, mas como um local de reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações sobre o ensino/aprendizagem de uma determinada disciplina, sobre os objetivos que visam alcançar, sobre os conteúdos que buscam ensinar; enfim, sobre a coerência interna de suas ações educacionais (cf., dentre outros, Magalhães, 1999; Liberalli, 1999).

Buscando avançar nessa perspectiva, meu **objetivo** mais amplo é o de defender a tese de que a formação contínua de professores pode e deve ser vista como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos científicos pertinentes à disciplina envolvida e à transposição didática e não como simples aplicação de conhecimentos já desenvolvidos na área.

**O texto focaliza**, inicialmente, os pressupostos teóricos, didáticos e metodológicos que guiaram o trabalho. [...]

7 MACHADO, Anna Rachel. (2004). A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. Texto cedido pela autora aos alunos do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da PUC São Paulo.

Parece-me que o objetivo do autor do artigo em análise é marcar, no primeiro parágrafo, com o uso da 1ª pessoa do plural, o pertencimento a uma comunidade discursiva (sabemos, nós, pesquisadores da área de linguística aplicada). No segundo parágrafo, o uso da 1ª pessoa do singular tem o efeito de aproximação do leitor, em que o autor assume claramente sua autoria – meu objetivo é. E a impessoalidade dos sintagmas “O texto focaliza” pode ser vista com o objetivo retórico de delinear a organização tópica (macroestrutural) do artigo. Portanto, é perfeitamente possível, a meu ver, a coexistência das três formas em textos acadêmicos. Além disso, não faz mais sentido, depois de tantas pesquisas sobre o funcionamento da linguagem, afirmar que o uso da primeira pessoa deve ser evitado em trabalhos acadêmicos e é somente aconselhável em pesquisas qualitativas ou estudos de caso.

### **Palavras finais**

Para encerrar, postulo aqui uma formação do revisor de textos que contemple as práticas discursivas em que os textos são engendrados. Nego uma formação que conceba a língua como um produto acabado e como sinônimo de gramática normativa.

Com os dados que apresentei, talvez tenha possibilitado a leitura de que o revisor de textos deva conhecer o quadro teórico com os quais os autores da escrita científica trabalham para poder operar com as normas acadêmicas. O que afirmo é que um revisor deve conhecer o funcionamento do discurso em que o texto revisado será consumido, o que significa conhecer o funcionamento dos gêneros no interior de suas práticas. “Os tipos e os graus de intervenção são mais ou menos autorizados de acordo com o gênero ao qual o texto parece pertencer”, como afirma Muniz Jr. (2009, p. 13). Se há um uso exacerbado, por exemplo, de citação de citação em um texto acadêmico, isso pode ser observado pelo revisor se ele tiver uma formação que o faz ver o texto para além do sistema linguístico e das questões normativas.

Penso também que precisamos ter no mercado editorial manuais que ofereçam recomendações redacionais de natureza discursiva, e não somente normativa, aos produtores de textos científicos e, por extensão, aos revisores.

## Abstract

The goal of this article is to reflect about the standardization rules for academic-scientific texts under a discursive point of view, taking as object the analysis of prescriptions regarding the use of quotation marks and italic, of reported discourse and of the linguistic person marks. The corpora taken are the guidelines of two editors – one from Minas Gerais and another from São Paulo – and two normalization manuals. The thesis defended is that the intervention of the text proofreader goes beyond the linguistic system and normative matters.

Keywords: Text Proofreading. Normalization. Discourse.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline . **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP. 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia de Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. Belo Horizonte: *SCRIPTA*, v. 6, n° 11, 2° sem. de 2002.

CARDOSO, Silvia Helena B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FRANÇA, Júnia L.; VASCONCELLOS, de Ana Cristina. Manual de normalização de publicações técnico-científicas. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes. M. Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual. **III Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: SESI Minas, 2003.

MEDRADO, Benedito. Textos em cena: a mídia como prática discursiva. In: SPINK, Mary, Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNIZ Jr, José de Souza. **A intervenção textual como atividade discursiva: considerações sobre o laço social da linguagem no trabalho de edição, preparação e revisão de textos**. (2009). Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1079-1.pdf> . Acesso em: mar. 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-reitora de Graduação. Sistema de Bibliotecas. Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de artigos de periódicos científicos. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010. Disponível em [http://www.pucminas.br/documentos/normalizacao\\_artigos.pdf](http://www.pucminas.br/documentos/normalizacao_artigos.pdf) . Acesso em: out. 2015.

RODRIGUES, André Figueiredo. Como elaborar citações e notas de rodapé. 3 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

SALGADO, Luciana Salazar. Ritos genéticos editoriais: uma abordagem discursiva da edição de textos. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo , n. 57, Dec. 2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0020-38742013000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742013000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 mar. 2015.

Submetido em: 05 de agosto de 2015.

Aceito para publicação em: 27 de outubro de 2015.

# Da interlocução à construção do *ethos*: a interação profissional entre autor e revisor de texto

Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista\*

## Resumo

Este trabalho focaliza a interação entre autor e revisor de texto, entendidos como enunciador e coenunciador respectivamente, e tem como objetivo principal analisar como se engendra o processo de coconstrução do *ethos* dos interactantes nos processamentos da intervenção textual observada, conforme Salgado (2011), como ritos genéticos editoriais. Os dados consistem em materiais autorais submetidos ao tratamento editorial, dois de um livro de Física Quântica e dois de um livro sobre infância, adolescência e Aids, da pesquisa de Salgado (2011). Nesta análise, estamos assumindo, como Maingueneau (2008), que o *ethos* é construído na instância da atividade discursiva. Nesse sentido, serão também importantes as noções de face, de Goffman (1981), e de face positiva e negativa, de Brown e Levinson (1987). Os dados demonstram que enunciador e coenunciador são colaborativos na construção do *ethos* de si próprios e um do outro. Como *ethos* do coenunciador, evidencia-se um leitor cujo olhar é criterioso e rigoroso, que propõe o que deve ser tratado com mais acuidade pelo enunciador, pressupondo o que vai interessar ao leitor potencial. Ele demonstra conhecimento do assunto tratado, apresenta sugestões das mais variadas ordens, desde mudanças puramente estruturais a propostas de inclusões e exclusões de partes do texto, em um trabalho interacional alicerçado em demonstrações de respeito pelo enunciador. Já o enunciador corrobora o *ethos* do coenunciador e, ao mesmo tempo, constrói o seu próprio, não só nas demonstrações de concordância, mas também e, sobretudo, nos elogios, nos pedidos de sugestão e na validação das manobras textuais realizadas pelo coenunciador.

Palavras-chave: *Ethos*. Autor. Revisor de texto.

## Introdução

O presente estudo desenvolve-se a partir do arcabouço teórico da Sociolinguística Interacional, uma perspectiva teórica e metodológica que adota considerações da Linguística, da Sociologia e da Antropologia, propondo o estudo do uso da língua na interação social. Nessa abordagem do discurso, ressalta-se a importância

---

\* Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

da natureza dialógica da interação humana, que considera a conversação como uma produção conjunta de falantes e ouvintes, na medida em que ambos são responsáveis pela coconstrução da mensagem e pela definição “do que está acontecendo aqui e agora” (TANNEN; WALLAT, 1987). Ou seja, de acordo com a abordagem interacional do discurso, a comunicação não pode ser vista como uma simples transmissão de significados de um locutor a seu interlocutor, em que os participantes são emissores e receptores isolados de mensagens, tendo o ouvinte uma mera participação passiva. Pelo contrário, tal abordagem atribui papéis ativos tanto para falantes quanto para ouvintes, inclusive na coconstrução do contexto que se constitui na interação. Importante ressaltar que essa perspectiva de estudo da língua tem no sociólogo Erving Goffman e no linguista e antropólogo John Gumperz seus maiores expoentes.

Este trabalho dedica-se a estudar a interação entre autor e revisor de texto, aqui entendidos como enunciador e coenunciador respectivamente, e tem como objetivo principal analisar como se engendra o processo de coconstrução do *ethos* dos interactantes nos processamentos da intervenção textual observada, conforme Salgado (2011), como ritos genéticos editoriais. Os dados consistem em materiais autorais submetidos ao tratamento editorial, dois de um livro de Física Quântica e dois de um livro sobre infância, adolescência e Aids, coletados na pesquisa de Salgado (2011). Nesta análise, estamos assumindo, de acordo com Maingueneau (2008), que o *ethos* é construído na instância da atividade discursiva. Nesse sentido, serão também importantes as noções de face, de Goffman (1981), e de face positiva e negativa, de Brown e Levinson (1987).

## Referencial teórico

Nesta pesquisa, adotamos, sobretudo, as seguintes noções teóricas: a) *ethos* (BROWN; LEVINSON, 1987; MAINGUENEAU, 2008); b) face (GOFFMAN, 1995, 1980); c) polidez positiva e negativa (BROWN; LEVINSON, 1987); d) ritos genéticos editoriais (SALGADO, 2011).

## *Ethos*

Brown e Levinson (1987, p. 243) discutem o *ethos*, tomando-o como interacional ao referir-se especificamente à qualidade da interação que caracteriza grupos ou

categorias sociais de pessoas numa dada sociedade. Refere-se, como bem aponta Oliveira (2000) aos comportamentos de díades, aos aspectos generalizáveis dos padrões de interação de grupos.

O conceito de *ethos*, que advém da Retórica de Aristóteles, foi revisto e ampliado por Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso. Segundo Maingueneau (2008, p. 17),

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

### **Face**

Para trabalharmos com a dinamicidade da atividade interativa entre enunciador e coenunciador e do conceito de *ethos*, será fundamental à realização da presente pesquisa a noção de “face”, de Goffman (1980), definida como a autoimagem pública delineada em termos de atributos socialmente aprovados que uma pessoa reivindica para si no curso das interações sociais. Segundo Goffman (1995), o ser humano, em suas interações, tende a agir de acordo com uma determinada linha de conduta, ou seja, um padrão de comportamento verbal e não verbal através do qual ele expressa sua visão das coisas e, através desta, seu julgamento dos outros participantes e, especialmente, de si mesmo. Goffman (*ibid.*) afirma ser a preservação da face uma condição da interação, havendo, portanto, um constante esforço por parte do participante da interação para não perder a face ou não se apresentar na face errada. Segundo o autor, a preservação da face também diz respeito ao cuidado de salvaguardar a face do outro participante da interação, na medida em que, da mesma forma como é esperado que todo participante tenha autorrespeito, também se espera que ele mantenha um padrão de consideração com relação ao outro, evitando desmascará-lo. Nesse sentido, Goffman (*ibid.*) postula dois tipos de práticas relacionadas à face: as práticas defensivas – que objetivam salvar a própria face – e as protetoras – que procuram salvar a face do outro.

Dentre as razões para as práticas defensivas, o autor ressalta o apego emocional à autoimagem, o orgulho ou a honra e o poder que seu suposto *status* permite exercer sobre os outros participantes. Com relação às práticas protetoras, destaca o apego emocional à face do outro, o reconhecimento de que o coparticipante tem um direito moral a essa proteção e o medo de uma hostilidade que pode lhe ser dirigida se o outro perder a face.

A noção de face está na origem da teoria da polidez, de Brown e Levinson (1987), que veremos a seguir.

### ***A teoria da polidez positiva e negativa***

A teoria da polidez de Brown e Levinson (1987) tem como ponto central a noção de face de Goffman (1980). Os autores postulam desejos racionais para a motivação da polidez: a preservação da face, sendo a noção de “face” uma qualidade fundamental no modelo de pessoa que os autores apresentam para seu estudo. Os autores, retomando e ampliando a noção de face de Goffman (1980), estabelecem uma distinção entre face positiva e face negativa, sendo a positiva o desejo do ser humano de ser apreciado e aprovado, e a negativa, o desejo de ter sua individualidade respeitada, de não sofrer imposição e ter, assim, liberdade de ação.

No entanto, segundo Brown e Levinson (1987), a satisfação desses desejos pode ser comprometida por determinados atos de ameaça à face (AAF) – do falante e/ou do ouvinte – e, portanto, caberá ao falante decidir se deve ou não realizar o AAF e, em caso afirmativo, escolher a forma mais adequada à sua realização, sendo as seguintes as escolhas disponíveis:

Realizar o ato de ameaça à face (AAF):

diretamente, “*on record*”:

a.1 – sem o uso de estratégias de mitigação, sendo claro na expressão das intenções;

a.2 – com o uso de estratégias de mitigação, atendendo às necessidades da face positiva e/ou negativa;

indiretamente, “*off record*”, através da violação às máximas do Princípio da Cooperação de Grice, provocando uma implicatura.

Não realizar o AAF. (*ibid.*, p. 60-71).

As estratégias “*off record*” (citadas em b) referem-se a:

b.1 – violações da máxima da relevância:

1 – faça insinuações: ‘Está frio aqui.’ (um enunciado cuja intenção comunicativa subentende um pedido: ‘Feche a janela.’);

2 – dê pistas associativas: ‘Você vai ao supermercado amanhã? Amanhã é dia de supermercado, eu suponho.’ (um enunciado cuja intenção comunicativa subentende um pedido: ‘Dê-me uma carona.’);

3 – pressuponha: ‘Eu lavei o carro hoje **de novo**.’ – pressupõe que a tarefa já foi realizada anteriormente (um enunciado cuja intenção comunicativa subentende uma crítica: ‘Você não lavou o carro.’ A ênfase também pode ocorrer nessa estratégia);

b.2 – violações da máxima da quantidade:

4 – minimize: dizer menos do que é requerido;

A: O que você acha do Harry?

B: Nada de errado com ele (um enunciado cuja intenção comunicativa subentende: ‘Eu não acho que ele seja muito bom.’).

5 – exagere: dizer mais do que é requerido;

6 – use tautologias: ‘Guerra é guerra.’ (o falante encoraja o ouvinte a procurar por uma interpretação informativa em uma elocução não informativa);

b.3 – violações da máxima da qualidade:

7 – use contradições: ‘– Você está certo disso?’ – ‘Estou e não estou.’ (o falante faz com que o ouvinte procure por uma interpretação que reconcilie as duas proposições);

8 – seja irônico: ‘João é um gênio.’ (depois de João ter cometido um grande erro);

9 – use metáfora: ‘José é um peixe.’ (Ele nada como um peixe.);

10 – use perguntas retóricas: ‘Quantas vezes eu tenho de falar isso com você?’;

b.4 – violações da máxima do modo:

11 – seja ambíguo: ‘Joel é um cozinheiro astuto.’ (um enunciado cuja intenção comunicativa pode ser um elogio ou um insulto);

12 – seja vago: ‘Talvez alguém tenha feito algo ruim.’;

13 – supergeneralize: ‘Quem ri por último, ri melhor.’ (provérbios);

14 – desloque o ouvinte: (o falante lamenta em voz alta sobre suas necessidades e, então, alguém que está por perto pode optar por fazer ou não o que o falante indiretamente pede);

15 – seja incompleto, uso de elipse: ‘Oh, Senhor, uma dor de cabeça...’ (um enunciado cuja intenção comunicativa é um pedido por uma aspirina).

Brown e Levinson afirmam ainda que as diferentes realizações de um AAF serão influenciadas por três fatores: (i) poder do ouvinte sobre o falante (P), (ii) distância social entre falante e ouvinte (D) e (iii) teor de Risco ou grau de imposição envolvido no AAF (R). Propõem, então, os autores a seguinte fórmula para medir o grau de ameaça:

$$\text{Peso}_x = D (F,O) + P (O,F) + R_x$$

Lê-se: o peso ou risco de um AAF é função da distância social entre falante e ouvinte, mais o poder do ouvinte sobre o falante, mais o grau de ameaça (R) definido culturalmente para um AAF numa determinada situação.

Estimado o grau de ameaça, procederá o falante à escolha de uma das estratégias mencionadas. Se o risco é baixo, o falante procurará realizar o ato diretamente e, se alto, deverá procurar uma estratégia que realiza o ato de tal forma que a intenção pretendida seja percebida pelo ouvinte através de uma inferência mais complexa.

Segundo Brown e Levinson, poderá ainda o falante realizar o AAF com reparação dirigida à satisfação dos desejos da face positiva ou negativa.

É importante observar que, ao contrário da polidez negativa, em que a mitigação é restrita à reparação de uma imposição, a polidez positiva não é necessariamente uma ação de reparação a um AAF; ela pode também se estender à apreciação da similaridade entre os interlocutores, podendo, assim, ser usada como um tipo de extensão metafórica de intimidade (até entre estranhos que se percebem, para os propósitos da interação, como de alguma maneira similares), indicando que o falante deseja se tornar próximo ao ouvinte. Assim, ressaltam Brown e Levinson, enquanto as realizações de polidez positiva são formas de minimizar a distância social, as de polidez negativa são formas de estabelecer uma distância social no curso da interação.

### ***Ritos genéticos editoriais***

Conforme Salgado (2011), os ritos genéticos editoriais referem-se às práticas de tratamento de textos, não só aquelas em vigor no mercado editorial, mas também outras menos oficiais, embora igualmente generalizadas, que preparam os textos para irem a público.

Considerando as práticas editoriais em sua dinâmica histórica, Salgado

(2008, p. 1) focaliza uma das etapas de tratamento do texto, entendendo-a como colaborativa do processo autoral, o que, segundo ela, configura um caráter coletivo da autoria, em cujo processo,

o autor é chamado a um exercício de alteridade explicitado nos textos, cujas diretrizes dizem respeito às limitações e flexibilidades de cada projeto de publicação – momento especialmente interessante para examinar relações entre práticas discursivas e práticas textuais.

Além disso, Salgado ressalta que a produção dos sentidos não se restringe a uma ou outra manobra, à substituição de uma palavra ou a uma nova pontuação, mas, sobretudo, se dá no conjunto desses movimentos.

Nesse sentido, segundo a autora,

é possível sustentar que, em termos de gênese, algo sempre fala antes e alhures, conforme propõe a Análise do Discurso desde Pêcheux. Assim, a alteridade que o editor de textos explicita, ao formular uma leitura que se vai registrando em anotações pontuais no corpo de um “original”, não impõe ao autor um texto que não é seu, não o destitui de sua função nem de seus traços idiossincráticos, mas lhe oferece um percurso em seu próprio texto, deslocando sua primeira formulação. Com isso, joga luz sobre a condição dinâmica do texto, sobre a teia discursiva em que ele se amarra, sobre seu caráter de textualização, isto é, de trabalho em processo. A “leitura anotada” que o editor de textos faz propicia um distanciamento do autor em relação a seu texto-primeiro e, então, que ele possa ser um outro desse outro de si mostrado, amadurecendo a versão que irá a público (SALGADO, 2008, p. 6).

## **Análise dos dados**

O primeiro caso a ser analisado consiste em um livro de Física Quântica, material autoral submetido ao tratamento editorial. Esclarecemos que, em todos os quadros de interação entre enunciador e coenunciador, as “falas” vêm separadas por duas barras, sendo a do coenunciador grafada em negrito.

### **Excerto (i)**

Nesse sentido, estabelecemos uma parceria com o GEISH-Grupo Interdisciplinar de Sexualidade Humana da Faculdade de Educação da UNICAMP

e, **sem nenhum financiamento**<sup>6</sup>, viabilizamos um curso mensal para representantes de 15 instituições ligadas ao Fórum. Nesses encontros, temos realizado leituras e debates sobre temas como concepções de infância, adolescência, sexualidade, relações de gênero, adesão aos medicamentos, revelação do diagnóstico, elaboração de projetos, trabalho voluntário, papel do adulto, participação e ações educativas junto à população atendida. O curso contribuiu para a adesão de mais pessoas ao GT, para o fortalecimento do grupo e permitiu que pudéssemos delinear as iniciativas para 2004.

### Interação entre coenunciador e enunciador:

**6. Este parece um dado tão relevante, no contexto de luta e dificuldades que descreveram até aqui, que fica estranho ser apenas um comentário em passant. Como é que se “viabilizou” a iniciativa? Penso que quem vai ler estes textos está interessadíssimo em saber coisas desse tipo.**//Que engraçado vc perguntar isso, a gente tira tanto leite de pedra que nem se lembra de falar das coisas. Talvez pudesse colocar um rodapé. A verdade é que amolei tantos meus colegas da Unicamp e eles são tão sensíveis que vieram dar o curso de graça, acredita? Mas daí, no segundo ano, escrevi um projeto incluindo o livro e o curso e conseguimos recursos. Enfim, acho que podemos colocar uma nota de rodapé. O primeiro ano do curso foi realizado sem financiamento contando com a colaboração voluntária dos membros do geish e de cada ONG que financiou o almoço e transporte de seus membros. No segundo ano do curso obtivemos financiamento do PE DST AIDS.

Nessa interação, pode-se observar que tanto o enunciador quanto o coenunciador são colaborativos na construção do *ethos* de si próprios e um do outro. Como *ethos* do coenunciador, evidencia-se um leitor cujo olhar é criterioso e rigoroso, que propõe o que deve ser tratado com mais acuidade pelo enunciador, pressupondo o que vai interessar ao leitor em potencial. **Penso que quem vai ler estes textos está interessadíssimo em saber coisas desse tipo.** Com essa proposta, ele, o coenunciador, revela uma leitura metódica e minuciosa, com uma atenção sistemática à progressão temática do texto ao dizer **Este parece um dado tão relevante, no contexto de luta e dificuldades que descreveram até aqui.** Nesse sentido, revela-se a complexidade do trabalho do revisor, uma vez que seu

papel não se restringe a um tratamento puramente gramatical do texto, ou seja, não se limita a sugerir “acomodações” a O QUE está sendo dito, ou a COMO está sendo dito, mas também e, sobretudo, se expõe como um trabalho de intervenção que resulta em sugestões, inclusive, de incorporação de novos tópicos, como foi percebido nesse excerto.

Já o enunciador corrobora o *ethos* do coenunciador e, ao mesmo tempo, constrói o seu próprio. Ao dizer: “Que engraçado vc perguntar isso, a gente tira tanto leite de pedra que nem se lembra de falar das coisas”, ou “A verdade é que amolei tantos meus colegas da Unicamp e eles são tão sensíveis que vieram dar o curso de graça, acredita?”, o autor constrói, por meio do uso de uma linguagem informal e espontânea, uma relação de proximidade com o revisor do texto, legitimando sua avaliação, ao mesmo tempo em que busca sua aprovação ao dizer “acredita?” e, assim, constrói um *ethos* daquele que respeita e valoriza a leitura profissional e cuidadosa do coenunciador ao mesmo tempo em que legitima essa intervenção no texto como uma busca de aprimoramento. Além disso, quando faz uso de itens lexicais, como “Talvez” ou “acho que”, ele evita ser impositivo na expressão de uma opinião muito categórica ou definitiva. Nesse sentido, pode-se entender que o uso dessas expressões também pode revelar que o autor entende as sugestões do revisor como fundamentalmente relevantes para a construção do sentido do texto. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o autor revela sua opinião, ele pede indiretamente o auxílio do revisor, ressaltando a relevância que a opinião do profissional tem.

É extremamente interessante perceber como a preservação da face é uma condição *sine qua non* dessa interação, tanto o enunciador quanto o coenunciador demonstram um constante esforço para não perderem a face ou não se apresentarem na face errada. Isso poderia acontecer, por exemplo, se o coenunciador fosse prescritivo e adotasse uma postura normativista nas suas propostas de intervenção, ameaçando a face negativa do enunciador, ou seja, seu direito de não sofrer imposição, ou se o enunciador, por sua vez, não demonstrasse reconhecer a relevância do trabalho do coenunciador, recusando-se a proceder às mudanças sugeridas ou delas discordando. Por outro lado, ao mesmo tempo, ambos os interactantes também se preocupam em salvaguardar a face do outro a partir das práticas protetoras de construção da face positiva. Todo esse movimento pode ser percebido, especialmente, no momento em que destaca o apego emocional à face do outro, o reconhecimento de que o coparticipante tem um direito moral a essa

proteção quando, por exemplo, o enunciador busca estabelecer uma relação de maior proximidade com o coenunciador ao fazer uso de uma linguagem informal e espontânea, ao mesmo tempo em que legitima sua avaliação e busca sua aprovação ao dizer “acredita?”.

O próximo excerto foi retirado de um livro sobre infância, adolescência e Aids, coletado na pesquisa de Salgado (2011).

### Excerto (ii)

Nesse momento, a criança é ouvida por seus amigos e aprende a ouvir também. Muitas atividades podem ser feitas em roda: **contar** novidades, **fazer circular** sacos-surpresa, **criar** fantasias, **ouvir** músicas, **soprar** bolinhas de sabão, **partilhar** brinquedos **trazidos de casa** e até simples conversas, coisas do **dia-a-dia** que as crianças adoram falar, por exemplo: do seu final de semana, da sua casa, quem chupa chupeta ou toma mamadeira, quem faz xixi na cama ou novidades do mundo, como os coalas da Austrália e **a extinta arara azul brasileira**<sup>7</sup>.

### Interação entre coenunciador e enunciador:

**7 Ela não foi extinta. O trabalho de pesquisa, manejo e conservação da espécie vem sendo desenvolvido pela equipe da bióloga Neiva Guedes, do Projeto Arara Azul.**/Muito bom, poderíamos mudar para o risco de extinção da //que ótimo! Vc é uma revisora que sabe das coisas... acho bom em risco de extinção. Tanta coisa que a arara me escapou

Nesse caso, o coenunciador demonstra conhecer o assunto tratado ao dizer “**Ela não foi extinta. O trabalho de pesquisa, manejo e conservação da espécie vem sendo desenvolvido pela equipe da bióloga Neiva Guedes, do Projeto Arara Azul**”. Sua colaboração, portanto, mais uma vez, extrapola níveis puramente gramaticais, (que é o que o senso comum espera do trabalho do revisor) e se estende para a construção de um *ethos* de leitor competente, que tem conhecimento do assunto do texto e colabora para sua construção, edificando sua face positiva, seu desejo de ser apreciado e aprovado. Por outro lado, o enunciador, ao dizer “**que ótimo!**”, constrói o seu *ethos* de alguém que agradece pela leitura

profissional cuidadosa do coenunciador e o elogia ao dizer “**Vc é uma revisora que sabe das coisas**”. Além disso, usa a brincadeira “**Tanta coisa que a arara me escapou**” como uma estratégia para criar envolvimento e proximidade na interação com o revisor. Esse dado demonstra, assim, o uso de uma estratégia de polidez positiva, na medida em que, segundo Brown e Levinson (1987), resulta em um tipo de extensão metafórica de intimidade, indicando que o falante deseja se tornar próximo ao ouvinte.

O excerto (iii) também foi retirado do livro de Física Quântica, submetido ao tratamento editorial.

### **Excerto (iii)**

Em outras palavras, a carga elétrica é quantizada, aparece em *quantum* – daí é que vem *Física Quântica*. A esta altura, o leitor já deve ter entendido (...) *O discreto charme das partículas elementares... Uma paródia do filme de Buñuel justamente porque o que é discreto, aqui, envolve muitos conteúdos*.<sup>13</sup>

#### **Interação entre coenunciador e enunciador:**

**13 Se é uma paródia, satiriza algum aspecto do original. Então, achei que era bom oferecer uma pista do original – Buñuel não é exatamente domínio público pras novas gerações, né? – e achei também que a paródia fica por conta de lá se estar chamando *discreto* ao escandaloso vazio, o *dolci far niente*, a falta de qualquer conteúdo. É isso mesmo? Dá pra usar essa palavra “conteúdo” aí? // Veja, na verdade eu não tive a intenção de satirizar o original. Talvez eu tenha usado a palavra “paródia” inadequadamente. Gosto do nome “O discreto charme” acho que tem tudo a ver com as partículas (da mesma forma que o Gell-Man gostou da palavra quark quando leu o Joyce... só porque era sonora e vinham em três ... hoje sabemos que temos 6 quarks !...). Você acabou achando uma correlação extra entre livro e filme... acho que você é muito esperta... Gostei da proposta!**

Nesse excerto, observa-se que a primeira contribuição do coenunciador refere-se a aspectos constitutivos do gênero, nesse caso, a paródia, ao dizer “**Se é uma paródia, satiriza algum aspecto do original**”. Nesse sentido, ele demonstra que

a tessitura parece carecer de algo que complemente o seu sentido, ou seja, se é uma paródia, satiriza o quê? Percebe-se que, novamente, a intervenção do revisor não é prescritiva ou impositiva. Pelo contrário, ao usar a expressão “**achei que era bom**”, sua contribuição pode ser entendida como uma sugestão e não como uma prescrição, um comando a ser cumprido que, inclusive, é mitigado pelo uso do pretérito e não do presente. Além disso, esse caráter não impositivo também se manifesta no uso das elocuições “**É isso mesmo?**”, “**Dá pra usar essa palavra “conteúdo” aí?**” em que o revisor demonstra cuidado em fazer suas sugestões de alteração, evitando adotar uma postura dogmática. Dessa forma, ele engendra um *ethos* de um leitor profissional que, segundo Salgado (2010), interfere no texto sem dele se apropriar. Assim, ao adotar esse movimento, o coenunciador evita ser sentencioso; ao não assumir uma postura peremptória e autoritária, ele mostra que seu papel se expande para uma contribuição efetiva na construção do sentido do texto e não se restringe, meramente, a um fazer corrigir estritamente gramatical. Assim, para não perder a face ou não se apresentar na face errada, o coenunciador constrói seu *ethos*, assumindo a preservação de uma face positiva, daquele que respeita a face negativa do enunciatador, evitando ser impositivo nas suas propostas de manobras textuais.

Por outro lado, o *ethos* do enunciatador é construído com base em demonstrações de elogio pelo trabalho do coenunciador, que valida e legitima a relevância desse olhar profissional, o que pode ser percebido em: “Você acabou achando uma correlação extra entre livro e filme... acho que você é muito esperta... Gostei da proposta! A partir desse comentário, o enunciatador trabalha a favor da preservação da face do profissional revisor, alimentando a face positiva desse interlocutor ao elogiá-lo e ao aprovar suas recomendações de reelaboração textual, ao mesmo tempo em que constrói a sua própria face positiva ao revelar um delineamento de si mesmo como alguém que não só entende, mas também e, sobretudo, corrobora as intervenções do coenunciador.

A seguir, tratamos do excerto (iv) que também faz parte do livro de Física Quântica, submetido ao tratamento editorial.

excerto (iv)

Janelas para o Invisível

Entender a complexidade do mundo das partículas por meio de leis simples é um dos desafios que o físico enfrenta no seu cotidiano. (...) Segundo a mecânica quântica, as partículas elementares comportam-se **umas** vezes como ondas e outras como partículas, dependendo da maneira como as observamos, isto é, de como preparamos o aparato experimental. Niels Bohr, físico dinamarquês do início do século passado,<sup>3</sup> foi um dos grandes entusiastas dessa **dualidade** do comportamento da matéria fundamental.

Interação entre coenunciador e enunciador:

**3 É engraçado que isso apareça aqui, assim, como cara de apresentação do Bohr, posto que ele já apareceu, com razoável destaque, no capítulo anterior.** Você tem razão, mas eu achei que ficou longe e repeti a título de lembrete. Você acha que deve ser mais seco?

Nesse fragmento, o coenunciador demonstra que sua leitura avalia, com precisão, a progressão temática do texto, na medida em que denuncia que o que é posto como apresentação, na verdade, já foi exposto anteriormente em: “**posto que ele já apareceu, com razoável destaque, no capítulo anterior.**” Esse movimento ratifica, portanto, a revelação de um *ethos* que se desnuda na construção de uma face de um leitor profissional meticoloso e atento a detalhes do encadeamento global da estrutura textual, a sua unidade temática, avaliando a forma como o texto avança apresentando informações sobre o tema. Já o enunciador, por sua vez, constrói seu *ethos*, defendendo a face de alguém que ratifica a importância da leitura profissional – “**Você tem razão**” – ao mesmo tempo em que justifica sua decisão pela estrutura textual – “**mas eu achei que ficou longe e repeti a título de lembrete**” e, mais do que isso, solicita a ajuda do coenunciador, deixando clara a relevância da sua opinião: “**Você acha que deve ser mais seco?**”

Em todos os casos analisados, foi possível perceber que “o autor é chamado a um exercício de alteridade explicitado nos textos, cujas diretrizes dizem respeito às limitações e flexibilidades de cada projeto de publicação – momento especialmente interessante para examinar relações entre práticas discursivas e práticas textuais” (SALGADO, 2008, p. 1).

## Considerações finais

Os dados demonstram que tanto o enunciador, quanto o coenunciador são colaborativos na construção do *ethos* de si próprios e um do outro. Como *ethos* do coenunciador, evidencia-se a construção de uma face de um leitor cujo olhar é criterioso e rigoroso, que propõe o que deve ser tratado com mais acuidade pelo enunciador, pressupondo o que vai interessar ao leitor em potencial. Ele demonstra conhecimento do assunto tratado, apresenta sugestões das mais variadas ordens, desde mudanças puramente estruturais, passando por adaptações ao gênero, a propostas de inclusões de tópicos e exclusões de partes do texto. Tudo isso em um trabalho interacional alicerçado em demonstrações de respeito pelo enunciador, jamais impositivo ou prescritivo, que resguarda, portanto, a face negativa do enunciador, seu direito de não sofrer imposição, de ter liberdade de ação. Assim, ao evitar adotar uma postura dogmática, ele engendra um *ethos* de um leitor profissional que, segundo Salgado (2010), interfere no texto do outro sem dele se apropriar. Dessa forma, ele demonstra não ser sentencioso ou autoritário, evidenciando que seu papel se expande para uma contribuição efetiva na construção do sentido do texto e não se restringe, meramente, a um fazer corrigir estritamente gramatical.

Já o enunciador, por sua vez, corrobora o *ethos* do coenunciador e, ao mesmo tempo, constrói o seu próprio, não só na construção de uma face positiva embasada em demonstrações de concordância, mas também e, sobretudo, pelos elogios, pelos pedidos de sugestão e pela legitimação e validação das manobras textuais realizadas pelo coenunciador.

Nesse sentido, observa-se que, no caso da construção do *ethos* do coenunciador, são acionados como atributos de construção de face aspectos como: ter um olhar criterioso e rigoroso, ser um leitor metódico e minucioso, assumir uma atenção sistemática à progressão temática do texto, não se restringir a um tratamento puramente gramatical, executar um trabalho de intervenção que resulta em sugestões, inclusive, de incorporação de novos tópicos. Além disso, ressalta-se que, em todos os casos, foi possível observar que o coenunciador respeita a face negativa do enunciador, na medida em que, em momento algum, é invasivo e prescritivo nas suas contribuições.

O enunciador, por sua vez, aciona atributos que revelam concordância, valorização da leitura profissional e cuidadosa do coenunciador, legitimação dessa

intervenção no texto como uma busca de aprimoramento, adotando, inclusive, uma postura de não imposição de uma opinião categórica ou definitiva.

Assim, partindo do pressuposto de que, como considera Salgado (2010, p. 267), “o enunciador e seu coenunciador editorial trabalham na malha textual, inscrevem até que ela lhes pareça oferecer a futuros leitores boas veredas, evitando que algumas outras se imponham”, foi possível perceber que essa interação se constrói com base em um *ethos* colaborativo, alicerçado por uma parceria consistente em um mergulho de aperfeiçoamento e lapidação do objeto texto.

## Abstract

This paper focuses on the interaction between author and proofreader, defined as enunciator and co-enunciator respectively. It aims to analyze how the co-construction process of the interactants' *ethos* is built in the processing of textual intervention observed, according to Salgado (2011), as editorial genetic rites. Our data consist of copyright material subjected to editorial treatment: two texts from a Quantum Physics book and two texts from a book about childhood, adolescence and AIDS, obtained from Salgado's research (2011). In this analysis, we assume that, according to Maingueneau (2008), *ethos* is built on the instance of discursive activity. Thus, the notions of face, by Goffman (1981), and positive and negative face, by Brown and Levinson (1987), will also be important. Data show that both enunciator and co-enunciator are collaborative in building both their own *ethos* and each other's *ethos*. Regarding the co-enunciator's *ethos*, is evidenced a reader whose look is careful and rigorous. He/she points at what should be treated more accurately by the enunciator, assuming what will be interesting to the potential reader. He/she demonstrates knowledge on the subject, presents quite varied suggestions, from purely structural changes to suggestions of inclusions and exclusions of pieces of text, in an interactional work grounded in demonstrations of respect for the enunciator. The enunciator, in turn, supports the co-enunciator's *ethos* and, at the same time, build his/her own, not only demonstrating agreement, but also and especially complimenting, asking for suggestions and validating textual maneuvers carried by the co-enunciator.

Keywords: Ethos. Author. Proofreader.

## Referências

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness**: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life**. London: Penguin Books, 1959.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual essays on face to face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Tradução de J. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: GOFFMAN, Erving. **Forms of Talk**. Tradução de Beatriz Fontana a partir do original publicado no periódico *Semiótica*, v. 25, p. 1-29, de 1979. Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1981.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERITAGE, John. Analysing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. In: Van DIJK, Teun A. (Ed.). **Handbook of Discourse Analysis**. London: Academic Press, 1984. p. 117-195.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991. Série Princípios.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. *Ethos* interacional em situações de atendimento. **Veredas**, revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 59-65, 2000.

SALGADO, Luciana Salazar. O autor e seu duplo nos ritos genéticos editoriais. **Revista Eutomia**, ano 1, n. 1, p. 525-546, 2008.

SALGADO, Luciana Salazar. Escritura e leitura, elementos da autoria. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; COURA SOBRINHO, Jerônimo; SILVA, Rogério Barbosa da (Org.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010. v. 1, p. 252-268.

SALGADO, Luciana Salazar. **Ritos genéticos editoriais: autoria e textualização**. São Paulo: Annablume, 2011. 348 p.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**, v. 50, p. 696-735, 1974.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. **Social Psychology Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 205-16, 1987.

Submetido em: 12 de maio de 2015.

Aceito para publicação em: 28 de outubro de 2015.



# Dialogicidade formal como possibilidade para a liberdade da palavra em práticas de justiça

Ana Beatriz Ferreira Dias\*

Valdemir Miotello\*\*

## Resumo

Neste trabalho, analisamos elementos estruturais da comunicação ideal entre vítimas, ofensores e suas comunidades de apoio propostos pela justiça restaurativa, uma abordagem bastante recente no Brasil que vem crescendo significativamente na última década. Ao eleger o diálogo entre os sujeitos como fundamental para a resolução e prevenção de situações de violência, o movimento restaurativo surge como uma resposta contrária ao atual modelo retributivo de justiça, altamente punitivo, abstrato e monológico, vigente há séculos. Instigados com as orientações do movimento restaurativo acerca da comunicação face a face entre os sujeitos mais diretamente envolvidos no dano, problematizamos a possibilidade da liberdade da palavra em práticas restaurativas. Para tanto, buscamos compreender as orientações para a realização de uma prática de justiça restaurativa intitulada “Círculo Restaurativo”. Analisamos materiais didáticos voltados à formação de coordenadores de Círculos Restaurativos propostos pelo Programa Justiça para o Século 21, por meio de sua Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre (RS). Este trabalho de compreensão se dá fundamentado teórica e metodologicamente nos estudos bakhtinianos. Mobilizando, sobretudo, o conceito de dialogicidade formal, consideramos que o Círculo Restaurativo oferece condições técnicas que podem levar à emergência de várias vozes no processo de justiça, contribuindo com uma maior liberdade da palavra em instâncias judiciais.

Palavras-chave: Interação verbal. Dialogicidade formal. Liberdade da palavra.

Entre o risco e aprisco, há que se apostar no risco. Pela primeira vez na história há, tecnicamente, a possibilidade de dizer e deixar à disposição dos outros um discurso, cujas profundezas são intraduzíveis, mas que se abrem como espaço de diálogo de palavras e contrapalavras. (GERALDI, 2010b, p. 199).

---

\* Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Cerro Largo (UFFS).

\*\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

## Considerações iniciais

Na última década, despontam inúmeras práticas de justiça restaurativa em várias partes do mundo, propondo novas alternativas de interações verbais como tática para enfrentar situações de violência em escolas, sistemas judiciários, comunidades, entre outras tantas organizações governamentais e não governamentais. Como resposta contrária às relações sociais altamente punitivas, de natureza abstrata e autoritária construídas pela abordagem dominante de justiça atual e vigente há séculos (denominada por estudiosos da área como “justiça retributiva”), as experiências com justiça restaurativa fazem parte de um amplo “movimento descentralizado e informal de justiça” (NETO, 2004, p. 36) que vem mobilizando uma diversidade de profissionais, lideranças e organizações na implementação de modos não violentos de resolução de conflitos que sejam baseados na negociação de sentidos sobre os fatos, no diálogo, na construção de um espaço em que as verdades possam ser enunciadas pelos sujeitos diretamente envolvidos no dano.<sup>1</sup>

Como observa Schuch (2001), a implementação da justiça restaurativa no Brasil vem mobilizando, desde o início desse movimento, sujeitos com diversas formações e atuações profissionais, de modo que podemos observar a “formação de um novo campo de intervenção em desenvolvimento” que reúne “agentes judiciais, organizações de desenvolvimento e de proteção aos direitos humanos com abrangência transnacional, professores, líderes comunitários, especialistas e consultores internacionais, clube de mães”, etc. Tendo isso em vista, acreditamos que o campo da justiça restaurativa possa ser incluído como um dos lugares para o exercício da pesquisa em linguagem na contemporaneidade. Principalmente porque as práticas restaurativas acontecem na e pela linguagem, linguistas podem se ocupar das mais variadas dimensões da comunicação em novas práticas de justiça.

Com isso, podemos contribuir com a exploração e compreensão de interações verbais marcadas por situações de violência e, também, alargarmos as possibilidades da pesquisa em linguagem na contemporaneidade. Como observa Geraldi (2010a, p. 52), a linguística, sobretudo porque parece estar abandonando

---

<sup>1</sup> Para compreensão do histórico do movimento restaurativo no Brasil, sugerimos leituras de textos elaborados por pesquisadores e profissionais que, ligados à área do Direito, vêm liderando esse movimento, como Leoberto Brancher, Beatriz Gershenson Aginsky, Renato Campos Pinto De Vitto, Pedro Scuro Neto, entre outros.

“o sonho da cientificidade, da objetividade e das fórmulas prontas”, rejeitando, com isso, a noção estruturalista de língua enquanto sistema de signos linguísticos, vem passando por um “rearranjo profundo [...] em seus programas de pesquisa e modos de definir seus objetos, suas metodologias e seus parentescos disciplinares”. Nesse contexto de produção do conhecimento linguístico, “certamente estamos reconstruindo parentescos, reencontrando novas parcerias”, fazendo, enfim, “outros pactos com os estudos da ordem das humanidades”. Entendemos, assim como esse pesquisador, que a linguística, ao abrir-se para o diálogo com outras áreas, pode ver o seu campo de estudos alargado, com novas possibilidades de compreender o homem e suas realidades, mantendo a linguagem como seu objeto de estudo.

Diante disso, a presente pesquisa propõe a compreensão de elementos da comunicação propostos por iniciativas em justiça restaurativa, tomando como base fundamentos teórico-metodológicos dos estudos linguísticos. Mais especificamente: com base nos estudos bakhtinianos,<sup>2</sup> buscamos compreender a estrutura comunicacional de práticas de justiça restaurativa instauradas no sistema penal. Essa escolha foi feita considerando que são as instituições judiciárias que mais irradiam o movimento restaurativo brasileiro. Ainda que o objetivo deste trabalho não seja explorar o amplo panorama de emergência dessa nova prática, é importante mencionar que foi em instituições judiciárias que o movimento restaurativo brasileiro surgiu e onde, ainda hoje, os esforços são sistematicamente concentrados.

A seguir, vamos apresentar, mais especificamente, a problemática central desta pesquisa, a questão da liberdade da palavra em práticas restaurativas inseridas em instâncias de justiça retributiva. Além disso, pontuamos a iniciativa em justiça restaurativa de que nos ocupamos para construir compreensões em torno dessa questão.

---

2 Compreendemos a significação do adjetivo “bakhtiniano” no sentido proposto por Ponzio (2011, p. 46). Na visão desse pensador, o termo deve ser entendido, antes de tudo, no contexto de produção intelectual realizada por um grupo de sujeitos que, em “uma intensa e afinada colaboração”, trabalhava em “pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes”. Esse grupo de artistas, intelectuais e cientistas reunia-se, em vários e diferentes contextos sociais e políticos na Rússia, e teve intensa produção principalmente entre as décadas de 1920 e 1930. Ainda que tenha sido fundado por esse grupo de amigos, os estudos bakhtinianos mantêm-se vivos nos dias de hoje, em um novo contexto de produção intelectual. Nas vozes de uma série de pesquisadores que vêm apresentando sua leitura da obra de Bakhtin e de seus parceiros, ressoam e são ressignificadas vozes desse grupo de intelectuais que, há mais de um século, encontravam-se para construir formas de pensar o mundo.

## Procurando a liberdade da palavra em práticas de justiça

Instigados com as novas dinâmicas de comunicação entre vítimas, ofensores e suas comunidades de apoio propostas pelo movimento de justiça restaurativa, as questões em torno das quais, neste trabalho, construímos possíveis respostas podem ser formuladas nos seguintes termos: é possível que práticas de justiça restaurativa criem um espaço de livre circulação da palavra? em uma sociedade como a nossa, em que dizeres são interditados em nome da manutenção da “ordem do discurso”, os sujeitos podem enunciar suas verdades únicas em práticas de justiça? É possível, enfim, a “liberdade da palavra” em práticas de justiça restaurativa inseridas no sistema estatal de justiça, marcado hegemonicamente pelo fazer retributivo de justiça?

Aqui a distinção entre os sintagmas “liberdade da palavra” e “liberdade de palavra” proposta por Ponzio (2010) contribui para demarcar o objetivo deste trabalho. Na visão do estudioso, a liberdade de palavra diz respeito ao cerceamento, ao controle e à propriedade da palavra, em que esta faz parte dos

lugares-comuns da ordem dos discursos e pressupõe um sujeito proprietário, patrão, fiscal, das palavras, que “toma a palavra”, a “passa”, a “concede”, que tranquiliza dizendo “te dou a minha palavra”, e permite o diálogo dizendo “é suficiente falar disso” e que sempre com a mesma expressão “não se fala mais nisso”, o quebra (PONZIO, 2010, p. 13).

Isso leva, em última análise, ao “desconhecimento do outro, recusa do tempo disponível para o outro, negação do tempo do outro, recusa ou incapacidade de escuta, de escuta da própria alteridade e da alteridade alheia”, afirma Ponzio (2010, p. 78). Esse é o modo de vida dominante no mundo contemporâneo e que encontra máxima expressividade na maioria dos processos judiciais ancorados no modelo retributivo, tradicional, de justiça.

A liberdade da palavra é posição diferente. Ela busca restituir, de fato, a liberdade da palavra, do seu direito à alteridade, de sua autonomia, do seu estranhamento. É palavra que enuncia suas verdades, únicas e singulares, assume o direito de ser não funcional, livre das amarras de identidades que aprisionam os sujeitos em dados grupos e classes. É contrapalavra às pretensões egoístas e arrogantes do sujeito que, defendendo o seu direito à “liberdade de palavra”, age como proprietário e dono da palavra para atuar sobre ela e, conseqüentemente, para atuar sobre os sujeitos outros.

Desse modo, o problema que levantamos ao longo deste trabalho remete a uma provocação já levantada por outros pesquisadores em linguagem, como Geraldi e Ponzio, acerca da libertação da palavra em uma sociedade que, com seus discursos e práticas hegemônicas de exercício do poder, aprisiona sujeitos e suas relações a uma existência dominada pela lógica do silêncio opressor. Essa é a lógica que predomina no sistema judiciário, que normalmente nega aos sujeitos mais diretamente envolvidos no dano, vítimas e ofensores, seu direito à expressão, afinal um profissional é designado como o seu porta-voz.

Mesmo que as experiências de justiça restaurativas sejam bastante heterogêneas entre si, variando conforme vários fatores, como aqueles ligados à relação social em sua eventicidade e ao contexto de implantação e de realização, é possível observar certa homogeneidade no movimento restaurativo devido ao conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que estruturam as práticas restaurativas, como assinalam estudiosos da área, como Zehr (2008), Neto (2004) e Schuch (2008). Assim, entendemos que é possível contribuir com a compreensão de interações verbais emergentes no contexto judiciário, tomando como base a abordagem teórica e metodológica da justiça restaurativa, que sustenta as suas práticas.

Tendo isso em vista, buscamos compreender pressupostos teóricos e metodológicos da justiça restaurativa referentes às ações comunicativas que compõem a modalidade de prática restaurativa intitulada “Círculo Restaurativo”. Analisamos orientações para realização de dinâmicas de comunicação no Círculo Restaurativo propostas pela Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre (CPR/JIJ), vinculada ao Programa Justiça para o Século 21 (J21). Fundamentado em princípios de justiça restaurativa, o J21 divulga e realiza práticas de justiça restaurativa, em Porto Alegre (RS), como tática de enfrentamento e prevenção de situações de violência. Com reconhecida contribuição para a difusão e consolidação do movimento restaurativo não apenas no território regional, mas também nacional e até internacional, esse programa destaca-se na implantação de práticas de justiça restaurativa no sistema jurídico, mais especificamente, no atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Para compreender esse ideário do movimento de justiça restaurativa, tomamos como base textos que, publicados pelo J21, servem como subsídios para atividades de capacitação de coordenadores de procedimentos restaurativos. Linguagem verbal e não verbal que constituem esses materiais de formação foram centrais

para a análise e, como tal, são os objetos de estudo privilegiados nesta pesquisa. Pontuar o objeto empírico é o primeiro passo do percurso interpretativo, afinal “não há análise de discurso sem discurso, afirma Geraldi (2012, p. 32). E mais: “antes de mais nada, um estudo bakhtiniano [como este que buscamos desenvolver] não existe sem um objeto empírico que é preciso ter presente”, afirma o pesquisador.

Assim, não podemos deixar de destacar que as materialidades, entendidas aqui como objetos empíricos, são constituídas, neste trabalho, por um universo particular, o “universo dos signos”, conforme expressão empregada por Bakhtin/Volochínov (2009). Para o Círculo de Bakhtin, o signo não só é um produto ideológico que “faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo”, mas também é uma materialidade semiótica, ideológica, carregada, portanto, de dada maneira, de dado ponto de vista axiológico acerca dos acontecimentos.

Além disso, é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, compreender que todo e qualquer signo ideológico, como a palavra e a imagem, é composto tanto por uma parte verbal quanto por um horizonte extraverbal. Porque a palavra é também constituída de situações extraverbais, o pesquisador precisa compreender elementos do meio social mais amplo e imediato que parecem constituir a enunciação. Ao contar com situações extraverbais para compreender o texto, o pesquisador traz, consequentemente, vários outros textos que compõem esses horizontes sociais para contrapor ao enunciado em sua dimensão verbal.

A compreensão dos enunciados será maior na medida em que o pesquisador conseguir “ampliar os contextos”, ou seja, fazer emergir “mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva”, não para encontrar a “fonte do dizer”, mas para fazer dialogarem textos, “diferentes vozes”, afirma Geraldi (2012, p. 29-33). Esse estudioso da linguagem entende esse passo como o ato do pesquisador em “cotejar textos com outros textos”. Dar contextos a um texto é, segundo o pensador, “cotejá-lo com outros textos”. Quanto mais “cotejamentos”, maior a profundidade de compreensão. Com isso, é possível retomar alguns nós interpretativos que compõem a cadeia infinita da comunicação entre enunciados, encontrando “enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com que concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem” (GERALDI, 2012, p. 33).

Para compreender elementos da comunicação da nova abordagem de justiça, além de propormos o cotejo entre textos (como linguagem verbal e não verbal dos materiais de formação do J21) voltados à formação de coordenadores

quanto à estrutura da interação verbal em Círculos Restaurativos, perspectivas teóricas dos estudos bakhtinianos e da área de justiça restaurativa são vozes que constituem a interpretação que realizamos e, como tal, integraram o cotejamento entre enunciados. Mobilizamos, sobretudo, o conceito de dialogicidade, mais especificamente, de dialogicidade formal proposta por Ponzio *et al.* (2007) a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin para buscar aprofundar a compreensão das interações verbais em Círculos Restaurativos.

A partir da realização desse estudo, sugerimos, ao longo deste trabalho, que práticas de justiça restaurativa podem ser entendidas como encontros de palavras potencialmente marcados pela dialogicidade formal. Com isso, o movimento restaurativo cria condições para contribuir com a redução da liberdade de palavra, característica do modelo atual de justiça retributiva, e promover uma maior liberdade da palavra.

Para melhor apresentar o cotejamento entre textos, que levou a tal interpretação, desenvolvemos as compreensões de modo a colocar em diálogo, de um lado, os elementos sócio-históricos que determinaram, em grande medida, as enunciações referentes a novas táticas de comunicação para resolução de conflitos e, de outro, os elementos verbais e não verbais dessas enunciações, como construções linguísticas e imagens integrantes de materiais de formação de coordenadores.

### **Central de Práticas Restaurativas**

As orientações referentes à realização da comunicação em Círculo Restaurativo que neste trabalho analisamos fazem parte das atividades de capacitação da CPR/JIJ, vinculada ao Juizado da Infância e da Juventude da Comarca de Porto Alegre, que vem adotando práticas restaurativas em atendimentos de jovens em conflito com a lei. No âmbito da CPR/JIJ, a “capacitação” é o segmento que cria espaços para estudos, discussões e aprofundamentos em torno da justiça restaurativa, com os objetivos de: divulgar o J21; sensibilizar comunidades sobre princípios e práticas dessa nova abordagem de justiça; formar lideranças em justiça restaurativa; apoiar iniciativas voltadas à criação de grupos de estudos; formar novos coordenadores de práticas restaurativas por meio de subsídios teóricos e práticos. A equipe dessa central de práticas restaurativas desenvolve atividades que vão desde a divulgação do projeto e a sensibilização de comunidades sobre os ideais da nova abordagem de justiça até os processos de ensino/aprendizagem de temas da justiça restaurativa (OLIVEIRA, 2009).

A ideia é a CPR/JIJ manter-se subsidiariamente como espaço de capacitação e difusão operacional de práticas e princípios em justiça restaurativa oferecido tanto para operadores do sistema judicial quanto para aqueles ligados aos serviços não judiciais de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Assim, dentre as ações desenvolvidas por esse eixo, constam: cursos de iniciação em justiça restaurativa, programa de formação de coordenadores de Círculos Restaurativos e realização de eventos, como congressos. Em muitas dessas atividades, são apresentadas, portanto, orientações para que os coordenadores de práticas restaurativas realizem o Círculo Restaurativo.

É importante destacar que a CPR/JIJ, assim como outras centrais de práticas restaurativas, foi criada em caráter experimental com os objetivos principais de contribuir com a expansão e consolidação do movimento de justiça restaurativa, fomentar a sustentabilidade e a emancipação das instituições parceiras do J21 que adotaram práticas restaurativas em suas rotinas de trabalho. Assim, o J21 contou com as CPRs como importantes táticas para descentralização de certas atividades que apenas ele, de forma geral, executava até então.

Assumindo tais perspectivas, o J21 dedica-se, com frequência, desde o princípio de suas atividades, à mobilização e à formação de recursos humanos com a finalidade de construir meios para prevenir e resolver situações de violência em que estejam envolvidas crianças e/ou adolescentes. Para irradiar a visão restaurativa de justiça e participar da construção da autonomia das instituições parceiras do programa, o J21 contou com um número bastante significativo de participantes nas atividades de formação. Podemos ter uma ideia da abrangência do movimento restaurativo impulsionado por esse programa por meio de alguns dados. Consta no relatório das atividades de 2013 realizadas pelo J21 (CPR/JIJ, 2013, p. 3) que aproximadamente 9.184 pessoas foram capacitadas pelo programa, entre os anos de 2005 e 2012, em modalidades de cursos presenciais. Desses participantes, vieram sujeitos de vários estados do país.

### **Procedimento Restaurativo**

O Círculo Restaurativo desenvolvido pela CPR/JIJ é uma das etapas do Procedimento Restaurativo, o qual é entendido pelo J21 (2008b, p. 8) como um amplo “espaço de diálogo e comunicação” cujo uso da linguagem “tem um grande significado em todas as dinâmicas”. O Procedimento como um todo é composto por três grandes fases: o Pré-círculo Restaurativo, o Círculo Restaurativo e o Pós-

círculo Restaurativo. A participação dos sujeitos se dá de forma voluntária em todas essas fases do processo, de modo que cada um decide se participará ou não dos encontros.

O Pré-círculo é o primeiro contato entre coordenador e participantes do procedimento. Essa etapa acontece por meio de encontros, em distintos momentos, do coordenador com o ofensor, a vítima e as suas respectivas comunidades de apoio para buscar construir convergências de narrativas sobre: o fato ocorrido (como reconhecimento da autoria do ato infracional e dos sujeitos presentes no momento da violência), a vontade de cada sujeito em participar voluntariamente do encontro, as pessoas cujas presenças seriam ou não importantes no encontro, consenso sobre os sujeitos que podem ou não ser convidados a participar. Essa etapa dá condições para que ocorra o Círculo, segunda etapa do procedimento.

O Círculo Restaurativo é o encontro propriamente dito entre os sujeitos mais diretamente envolvidos no dano e suas comunidades de apoio, conduzido por um coordenador e, algumas vezes, por um cocoordenador, com os objetivos de: criar um espaço de diálogo; buscar a compreensão dos acontecimentos passados e suas consequências na vida de cada um dos participantes; construir, em comum acordo, um plano de ações que contribua na redução dos impactos resultantes do dano; humanizar os sujeitos e suas relações. De todas as etapas do procedimento, o Círculo é normalmente considerado a principal delas.

Por fim, há o Pós-círculo, última etapa do Procedimento Restaurativo. Esse encontro é realizado para que os participantes do Círculo avaliem o andamento do acordo, elaborado na etapa anterior, no Círculo. No diálogo do Pós-círculo, os sujeitos discutem principalmente se o acordo foi ou não cumprido, se estão ou não satisfeitos com os resultados do procedimento. Se o acordo realizado no Círculo for considerado cumprido, o procedimento restaurativo encerra-se nessa etapa do Pós-círculo. Caso contrário, os participantes podem elaborar novos acordos e, com isso, propor novas ações. Além de voltar-se à facilitação da comunicação entre os participantes, o coordenador deve registrar o andamento do encontro em documento próprio a esse fim, inserindo as possíveis sugestões e adaptações aos acordos.

A seguir, descrevemos o funcionamento do Círculo Restaurativo quanto à estrutura das interações verbais preconizadas em materiais de formação de coordenadores para que possamos identificar e compreender a dialogicidade formal dessa prática de justiça.

## Dialogicidade formal no Círculo Restaurativo

É preciso ter em vista, antes de tudo, que todo e qualquer texto é, em alguma medida, dialógico, afinal ele é produzido em relação com outros tantos textos e também é constituído na relação com outros enunciados. Conforme essa perspectiva bakhtiniana, Ponzio explica, então, que todo texto é mais ou menos dialógico por duas razões:

1) porque produzido em relação, quer pela forma (gênero do discurso, gênero literário, estilo, organização sintática), quer pelo conteúdo, com outros textos, que ele resgata, imitando-os, manipulando-os, aceitando-os, reportando-os, conformando-se a eles, ou então distanciando-se deles. E, além disso, 2) porque um texto verbal é organizado não só segundo relações lógico-sintáticas entre enunciações, mas também relações dialógicas entre elas, quer se trate das enunciações explicitamente presentes no texto, quer das subentendidas, coisa que ele previne enquanto possíveis objeções, possíveis pedidos de esclarecimento, de explicação, etc. (PONZIO *et al.*, 2007, p. 203).

Com base no caráter dialógico do enunciado/texto, o estudioso destaca que podemos falar em duas acepções de dialogicidade, as quais podem estar em relação na produção do sentido de dada materialidade sógnica. Para o autor, um texto pode ser considerado dialógico tendo em vista, de um lado, a sua forma, a sua representação formal. Incluindo o diálogo formal entre réplicas, esse tipo de dialogicidade “reproduz a troca de tiradas entre dois ou mais interlocutores, quer na forma do discurso direto, quer na forma do discurso indireto e das suas variantes”. Nesse caso, trata-se do diálogo na sua acepção mais comum, como sucessão entre diferentes enunciados, no qual um sujeito fala e, em seguida, o outro. Uma vez que o diálogo como forma pode ser encontrado em vários gêneros do discurso, como “na conversa cotidiana, no gênero do debate, nos textos narrativos, nos gêneros dramáticos, no gênero do diálogo” (PONZIO *et al.*, 2007, p. 204), podemos incluir o Círculo Restaurativo, devido às suas características, como uma das práticas constituídas, em grande medida, pela dialogicidade formal entre enunciados.

A segunda concepção de diálogo não está relacionada a uma dimensão formal, mas sim à condição de inevitável encontro com a palavra do outro, que, de alguma maneira, altera a identidade do eu. A dialogicidade substancial existe enquanto grau, e não enquanto forma. Todo texto, oral e escrito, possui seu grau de dialogicidade substancial, de modo que existem textos com efeitos de sentido

monológicos ou dialógicos: o monologismo diz respeito a estratégias discursivas voltadas a construir um texto no qual predomina uma só voz, uma só tese, um só percurso interpretativo como válido. Já os textos com tendências dialógicas são tecidos a partir de táticas discursivas que colocam em cena uma diversidade de valorações e percursos interpretativos.

Para os propósitos do presente trabalho, vamos abordar o Círculo Restaurativo como um espaço cuja dialogicidade formal cria condições para que os sujeitos mais diretamente envolvidos no dano, ofensor e vítima, tenham o direito de fala, ou seja, o direito de construir o seu percurso interpretativo sobre os fatos, os outros enunciados, as outras verdades. Essa escolha, voltada à discussão da dialogicidade formal, não quer dizer ausência da dialogicidade substancial naquela prática de justiça. Em trabalho anterior (2014), produzido ao longo do curso de doutoramento em linguística, analisamos casos concretos de justiça restaurativa e observamos a relação entre dialogicidade formal e substancial na produção de sentidos. Isso levou à criação de um espaço marcado pela busca do direito à alteridade, essencialmente voltado à liberdade da palavra.<sup>3</sup>

No presente trabalho, portanto, nossas compreensões são centradas na dialogicidade formal do Círculo, entendida como possibilidade técnica que tende a contribuir para a liberdade da palavra. Considerando que a maneira de resolução de conflito dominante em nossa sociedade normalmente impede os sujeitos mais diretamente envolvidos em crimes e ato infracionais de dialogarem diretamente entre si sobre os fatos, podemos afirmar que a dialogicidade formal em práticas restaurativas parece abrir possibilidades de circulação da palavra, em que os sujeitos podem enunciar verdades, por si próprios, colaborando no encaminhamento e solução de dado problema.

Para realizarmos essas interpretações, levamos em conta principalmente as orientações ideológicas propostas pelo J21 no seu roteiro de sistematização sobre o funcionamento do Círculo Restaurativo. O roteiro para realização do Círculo Restaurativo é uma materialidade capaz de sugerir a tendência dessa prática para o diálogo formal. Para subsidiar o desenvolvimento de práticas restaurativas, a CPR/JIJ elaborou uma sistematização dos momentos que, do seu ponto de vista, são

---

3 Para fins de contextualização deste estudo, é importante destacar que o presente trabalho é uma reformulação de parte da pesquisa de doutoramento realizada por Dias (2014), com a orientação do professor orientador Valdemir Miotello, entre 2010 e 2014. A tese intitulou-se “Encontro de palavras em procedimentos restaurativos – uma visão possível sobre a linguagem e seu funcionamento” e teve como objetivo geral analisar a linguagem e seu funcionamento em dois Círculos Restaurativos, com a participação efetiva de vítimas, ofensores e suas comunidades de apoio.

fundamentais para a condução da comunicação no Círculo Restaurativo. Como uma espécie de roteiro, essa sistematização serve de subsídio aos coordenadores para que esses conduzam a interação verbal entre os participantes. Ainda que essas orientações possam ser encontradas em várias publicações do J21, estão apresentadas, com mais detalhamento do funcionamento da prática, nas referências *Iniciação em justiça restaurativa* (2008a) e *Manual de práticas restaurativas* (2008b), que tomamos como base para realizar as leituras.

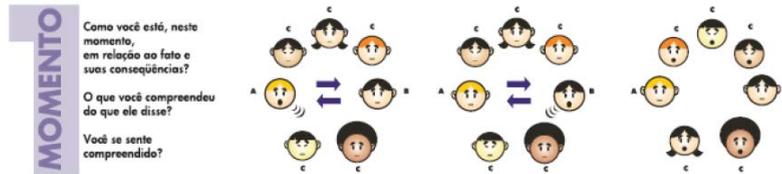
O roteiro, para o programa de justiça restaurativa (2008b, p. 38), serve “para reforçar a autoconfiança do coordenador e para preservar os princípios e valores restaurativos essenciais ao sucesso do procedimento”. Isso não quer dizer que o cumprimento do roteiro, com a “aplicação” dos principais momentos do Círculo, garanta, por si só, resultados com alto grau de restauratividade. O J21 elaborou a sistematização do Círculo com a finalidade de oferecer materiais de apoio com características didáticas e operacionais que auxiliem os coordenadores a facilitar a interação entre os sujeitos. Nesse sentido, entendemos que o roteiro parece ser concebido, pelo J21, no quadro da eventicidade das relações sociais, afinal esse programa de justiça assume que a “justiça restaurativa é eminentemente vivencial” e diz respeito a práticas sociais vivenciadas na concretude e unicidade das interações.

A seguir, destacamos, então, a sistematização do Círculo elaborada pelo J21 para que observemos elementos que constroem a dialogicidade formal dessa prática de justiça. Com base nas características relativamente estáveis do Círculo Restaurativo, o J21 propõe que esse encontro de justiça seja composto por três grandes momentos, designados com a seguinte terminologia: “compreensão mútua”, “autorresponsabilização” e “acordo”. No primeiro momento, busca-se que os sujeitos discutam acontecimentos passados que geraram consequências na vida de cada um deles e se compreendam mutuamente sobre tal tema. Cada sujeito é convidado a falar das consequências que o dano produziu em sua vida, buscando identificar possíveis necessidades, ainda não atendidas, que poderiam reduzir o impacto da situação que lhe é adversa.

De uma forma geral, três são as grandes provocações em torno das quais o diálogo irá se desenvolver, nesse primeiro momento do Círculo, conforme roteiro do J21:

FIGURA 1 – Primeiro momento do Círculo Restaurativo.

### COMPREENSÃO MÚTUA - Foco nas necessidades atuais



FONTE: *Folder* Justiça para o século 21: Instituinto práticas restaurativas, 2007. In: JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21, 2008c.

Na figura acima, notamos que o movimento do Círculo se dá a partir de perguntas feitas pelo coordenador, as quais são resumidas da seguinte forma: “Como você [interlocutor A], está, neste momento, em relação ao fato e suas consequências?”; “O que você [interlocutor B] compreendeu do que ele [interlocutor A] disse?”; “Você [interlocutor A] se sente compreendido?”. Representando já a dialogicidade formal da comunicação, essas perguntas são destinadas, sequencial e ordenadamente, aos interlocutores do processo comunicativo: vítima, ofensor e pessoas da comunidade de apoio.

Normalmente, o coordenador inicia a dinâmica da conversa convidando o sujeito que, para ele, parece enfrentar maior sofrimento, naquele momento da enunciação, resultante das consequências dos fatos. Inicia-se, na maior parte das vezes, ou pela vítima ou pelo ofensor. Para explorarmos essa dinâmica, suponhamos que à vítima sejam destinadas as provocações para repensar o passado. Pressupomos, então, que o coordenador inicie a dinâmica convidando a vítima a falar sobre o fato e suas consequências. Iniciando esse primeiro grande momento da conversa, o coordenador pode formular, por exemplo, uma questão cujo conteúdo remeta, por exemplo, ao seguinte: “como você está, neste momento, quanto ao fato e suas consequências?”. O coordenador convida, então, o ofensor a construir, naquela situação de enunciação, a sua compreensão do que foi falado pela vítima: “o que você compreendeu do que ele/ela disse?”. A vítima, então, é convidada a enunciar se ela se sente ou não compreendida pelo ofensor, dizendo se ele compreendeu adequadamente o que ela disse ou quis dizer: “foi isso que você quis dizer?”; “você considera que ele/a compreendeu?”. A vítima, nesse caso, expõe a sua verdade a respeito da compreensão feita pelo ofensor. As pessoas da comunidade podem contribuir para que a vítima identifique e expresse as consequências do

dano em sua vida, como os impactos, sentimentos e necessidades resultantes do ato (J21, 2008a).

Podemos afirmar que, nessa situação de enunciação, a tarefa do coordenador consiste em fomentar a expressão verbal com as finalidades de 1) contribuir para que o fato passado e suas consequências sejam objetos bem definidos da atividade mental da vítima e, como tais, compreendidos por esse sujeito, do seu lugar único na existência, e de 2) valorizar o exercício de escuta das histórias enunciadas pelos demais participantes, incentivando-os a compreenderem o enunciado de outrem. Por meio do diálogo formal entre réplicas, busca-se construir uma relação dialógica entre enunciados, os quais podem se referir uns aos outros, por meio de pedidos de esclarecimentos, construções de contradições e de concordâncias às palavras do outro, entre outras tantas possibilidades.

Todo esse processo comunicativo encerra-se, na provisoriedade das relações sociais, quando o ofensor demonstra que compreendeu a perspectiva da vítima, e esta, por sua vez, sente-se satisfeita com isso. Ao longo do percurso do diálogo, toda essa tática de comunicação, centrada em um sujeito, desloca-se para a outra parte principal envolvida no conflito. Quando a comunicação inicia-se com foco na vítima, como exemplificamos anteriormente, a interação continua sequencialmente com a mesma dinâmica de indagações, orientadas, agora, para o ofensor. Feita essa tática de conversação, normalmente centrada ora na vítima ora no ofensor, ou vice-versa, buscam-se, por fim, as palavras dos sujeitos que compõem a comunidade de apoio de cada um dos envolvidos (J21, 2008).

Ainda quanto às colocações presentes no roteiro para realização do Círculo, convém destacarmos que o J21 orienta, conforme sua visão ideológica, que o coordenador elabore seus enunciados a partir de atos de fala que visem a facilitar a livre expressão dos sujeitos. Dentre essas orientações, constam, por exemplo: “perguntar ao invés de afirmar” e “formular as necessidades utilizando-se das próprias palavras manifestadas pelos presentes” (J21, 2008a, p. 45). Ao não incentivar a hierarquia entre posições sociais, como seria o caso do uso de comandos com valor imperativo pelo coordenador (como: “exijo que você fale” e “você deve manifestar sua compreensão”), o J21 parece empreender uma dada busca pela liberdade da palavra.

Passemos, agora, à compreensão do segundo momento que compõe o Círculo Restaurativo: a autorresponsabilização. A ideia é que, nesse momento, os sujeitos busquem construir sentidos em torno dos fatos passados e, com isso, assumam

a responsabilização pelas ações. Para o J21 (2008a, p. 47), o diálogo entre os participantes, com a autorresponsabilização dos presentes, tende a “fluir à medida que todos os presentes tiverem a oportunidade de se expressar e sentirem-se satisfeitos por serem verdadeiramente escutados e compreendidos” sobre o que, de fato, acreditam que estavam esperando no momento do ocorrido. Durante o encontro de palavras, o coordenador incentiva que cada sujeito exponha a sua história dos fatos, expresse possíveis dúvidas acerca de acontecimentos passados, solicite mais esclarecimentos sobre comportamentos produzidos no tempo dos fatos, apresente suas fraquezas e vulnerabilidades em relação ao ato de violência, entre outros atos. A necessidade de respostas sobre o fato passado parece ser o grande eixo desse momento.

Para subsidiar a comunicação entre os participantes, o coordenador fundamenta a sua fala em dado roteiro, resumido a seguir:

FIGURA 2 – Segundo momento do Círculo Restaurativo.



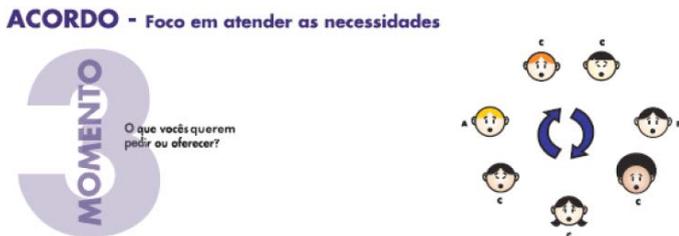
FONTE: *Folder Justiça para o século 21: Instituinto práticas restaurativas, 2007. In: JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21, 2008c.*

Iniciando esse momento do encontro, o coordenador normalmente convida o ofensor a falar acerca do fato e o que estava procurando (“ou querendo, ou desejando, ou esperando...”) quando praticou o fato: “O que você estava precisando no momento do fato?”. A vítima é solicitada a construir suas contrapalavras em torno do que o ofensor falou: “O que você compreendeu do que ele disse?”. O ofensor, por sua vez, é convidado a dizer se ele, do seu ponto de vista, considera-se ou não compreendido: “Você se sente compreendido?”. Toda essa dinâmica se repete agora pela vítima, que passa a ser o interlocutor, a quem é dirigida a pergunta inicial, acerca de suas necessidades no tempo dos fatos. A seguir, a comunidade de apoio é convidada a participar. Trata-se, portanto, da mesma dinâmica comunicacional que estrutura o momento 1, explicado anteriormente.

Segundo o J21, a atuação do coordenador é, nesse momento, semelhante àquela exercida no primeiro momento, na medida em que esse profissional ajuda a manter o foco da interação nas questões propostas, busca criar um espaço de enunciação no qual a compreensão do que o outro enunciou mantém-se como central. A relação com a palavra de outrem se mantém como ato primordial da interação verbal. O processo de compreensão tem, portanto, a mesma estrutura do momento anterior (um sujeito fala, o outro afirma o que entendeu e, em seguida, o primeiro menciona se foi ou não compreendido, segundo a sua perspectiva). A participação da comunidade mantém-se também semelhante à do primeiro momento.

Por fim, o Círculo conta com o terceiro momento: o acordo. Abaixo, a figura que representa essa parte da interação:

FIGURA 3 – Terceiro momento do Círculo Restaurativo.



FONTE: *Folder* Justiça para o século 21: Instituinto práticas restaurativas, 2007. In: JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21, 2008c.

Nesse momento do encontro, o coordenador busca conduzir a interação com a finalidade de encorajar os sujeitos a construir um conjunto de ações capazes de viabilizar a reparação, a compensação, o reequilíbrio, a restauração e a cura da relação prejudicada pelo conflito. O acordo deve ser composto por compromissos concretos e passíveis de serem realizados, prazos definidos e identificação do sujeito responsável (“o que, quanto, quem, como, quando, onde?”). O plano de ações será construído coletivamente e em consenso: quando houver divergências quanto à ação sugerida, esta não será adotada e, então, é excluída do acordo. Não podemos deixar de destacar que a liberdade do sujeito não é uma dimensão negociável em práticas restaurativas, afinal ela é considerada um direito fundamental do ser humano e “sempre que for possível estabelecer eficazmente condições alternativas, as medidas socioeducativas [como de semiliberdade e internação] deverão ser evitadas” (J21, 2008a, p. 47-48).

Após a construção coletiva do acordo, as ações serão registradas em formulário destinado a esse fim e todos os sujeitos presentes deverão assiná-lo. O acordo é, então, encaminhado ao juiz responsável para que ele atribua a sentença, considerando o procedimento restaurativo. Muitas vezes, o juiz substitui a sentença, prática tradicional do modelo retributivo, pelo acordo construído no Círculo Restaurativo.

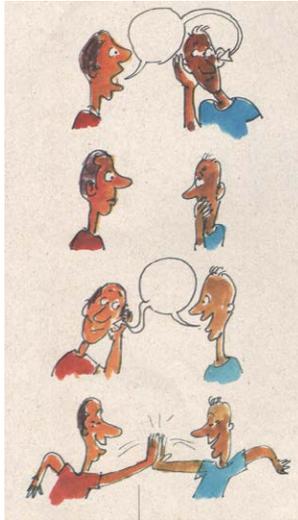
A partir da descrição do funcionamento do Círculo, é possível considerar que o encontro entre palavras com o diálogo entre diferentes réplicas é a característica que mais explicitamente sugere o diálogo formal. Essa dialogicidade formal pode contribuir para a negociação de sentidos, o terreno onde se dá a interação em todos os momentos do Círculo. Ocupando o seu lugar no processo comunicativo, o coordenador poderá criar um espaço potencialmente capaz de construir verdades, de modo que cada sujeito, na medida do possível, e dentro de suas possibilidades, não apenas se compreenda e seja compreendido pelos demais participantes, mas principalmente tenha o direito à enunciação, a expressar suas verdades.

Quanto à relação entre vítima e ofensor, não há um profissional que os represente, que por eles fale, como tradicionalmente acontece no modelo retributivo, que conta com operadores do direito, como advogados, que representam os indivíduos e seus interesses. Existe, porém, um coordenador, com capacitação na área de justiça restaurativa, que, durante a prática restaurativa, busca facilitar a comunicação entre as principais partes envolvidas. O foco da comunicação é o diálogo face a face entre os sujeitos, é o encontro entre suas palavras, que, por assim ser, só pode ser encontro entre sujeitos. O Círculo é, portanto, um espaço no qual os sujeitos, principalmente, vítimas e ofensores, podem se colocar em posição de escuta de si mesmos e do outro. E por escuta entendemos, com base nos estudos de Ponzio (2010, p. 26), a condição de “dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu”. Significa “dar tempo e dar-se tempo”. A escuta é a busca pelo tempo disponível para a alteridade, “a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação a sua identidade”.

Consideramos que a importância desse diálogo formal entre as partes envolvidas no dano é tamanha que o J21 reitera a necessidade de eleger o diálogo como o lugar em que se busca a resolução e prevenção de situações de violência por meio de outros recursos expressivos, com as imagens. Ainda que, neste trabalho, não nos ocupemos especificamente da materialidade não verbal como realidade sócio-cultural que remete a uma dada maneira de pensar e vivenciar relações sociais, é

relevante aqui reforçarmos o valor que o J21 atribui ao diálogo formal enquanto dialogicidade de réplicas. Para isso, observemos a seguinte figura presente no Manual de práticas restaurativas (2008b):

FIGURA 4 – Dialogicidade formal entre réplicas expressa em linguagem não verbal empregada em material didático do J21.



Fonte: JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21 (2008b).

Nessa imagem, notamos que o diálogo formal é apresentado pela conversa entre dois interlocutores. São representados turnos de fala compostos pela expressão verbal e pelo calar, duas principais ações da negociação de sentidos. Por fim, não podemos deixar de assinalar que a disposição espacial dos sujeitos no formato “círculo” pode ser entendida como outra característica de diálogo formal do Círculo Restaurativo. Conforme nossa leitura, o fato de os sujeitos estarem assim dispostos fisicamente para dialogar pode ser compreendido como uma dimensão da dialogicidade formal que constitui a prática restaurativa.

Essa peculiaridade formal, assim como as demais, não é um fim em si mesma: remete a uma visão ideológica em torno das relações sociais. O termo “Círculo” foi escolhido não apenas porque exprime a disposição espacial das pessoas durante o encontro, mas sim porque “comunica os princípios de igualdade e horizontalidade objetivados nesses encontros” (J21, 2008a, p. 36). Podemos afirmar que esse

ponto de vista adotado pelo J21 se fundamenta no trabalho de Kay Pranis (2006), com quem o J21 mantém profícuo diálogo desde a criação do projeto. Pontuando em que medida o círculo pode ser entendido como uma metáfora da concepção de relação social desejada pelas práticas restaurativas, Pranis explica que a imagem “círculo” rejeita posições hierárquicas, afinal o próprio fato de os sujeitos estarem assim dispostos pressupõe que todos estão fisicamente à mesma distância do seu centro – ninguém deve estar mais dentro ou fora – e mantêm-se interligados uns aos outros.

### **Considerações finais**

Devido ao fato de sua estrutura comunicacional ser organizada pela busca da dialogicidade formal entre enunciados, no qual se abrem espaços para que os sujeitos efetivamente tenham direito à fala, o Círculo Restaurativo parece criar condições para o exercício da liberdade da palavra em práticas de justiça restaurativas inseridas no sistema estatal de justiça. Com este trabalho, entendemos que práticas de justiça restaurativa, ainda que estejam inseridas em estruturas altamente monológicas e fundamentadas na abordagem retributiva de justiça, como se verifica, em geral, no Poder Judiciário, têm potencial para contribuir para a liberdade da palavra, em que diferentes sentidos podem se encontrar e se confrontar em processo de justiça. A justiça passa a ser mais estritamente relacionada com a possibilidade de emergência de verdades acerca dos fatos. Desse modo, a resolução do conflito, por sua vez, passa necessariamente pela negociação de sentidos, na qual as palavras de cada sujeito são valorizadas e suas escutas são desejadas.

Nossa busca de sentido tenta projetar uma memória de futuro banhada na esperança de um humanismo da alteridade, em que a liberdade da palavra é sempre uma realidade a ser tecida, cada vez mais, nas relações sociais contemporâneas. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 52): “sei que as coisas podem até piorar, mas também é possível intervir para melhorá-las”. É a possibilidade de mudança presente em nosso horizonte das possibilidades que direciona nossas respostas em direção à liberdade da palavra. Reconhecemos o direito da palavra de ser livre e, por isso, acreditamos na potencialidade da liberdade da palavra e na redução da liberdade de palavra.

## Abstract

In this paper, we analyse the structural elements of ideal communication between victims, offenders and their support communities, as proposed by restorative justice – a recent approach in Brazil that has been growing significantly in the last decade. The restorative movement emerges as a counterproposal to the current hundred-years-old, highly punitive, abstract and monologic model of retributive justice, by electing the dialogue between subjects as a fundamental part for the resolution and prevention of violence situations. We question the possibility of freedom of speech in restorative practices, instigated by the orientations of the restorative movement regarding face-to-face communications between the subjects that are more directly involved in the damage. For that, we seek to understand the orientations for the making of a restorative justice practice entitled “Restorative Circle”. We analysed the educational books aimed at training coordinators of the Restorative Circles proposed by the Program Justice for the 21st Century, through the Restorative Practices Centre from the Childhood and Juvenile Regional Court of Porto Alegre (RS). This understanding work has its theoretical and methodological foundations in Bakhtin studies. We also touch the concept of formal dialogicity, as we consider that the Restorative Circle offers technical conditions that may take many voices to emerge in the process of justice, contributing to greater freedom of speech in judicial bodies.

Keywords: Formal dialogicity. Freedom of speech. Verbal interaction.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHÍNOV, Valentin N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009. 203 p. Original publicado em 1929.

DIAS, A. B. F. **Encontro de palavras em procedimentos restaurativos** - uma visão possível sobre a linguagem e seu funcionamento. 2014. 251f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7283](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7283)>. Acesso em 07 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 148 p.

GERALDI, João W. **Ancoragens: Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. 175 p.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. 207 p.

GERALDI, João W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. Caderno de Estudos IV Para Iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21: INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS. **Iniciação em justiça restaurativa: formação de lideranças para a transformação de conflitos**. Brancher, Leoberto *et al.* (Org.). Porto Alegre: AJURIS, 2008a. 56 p.

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21: INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS. Guia de utilização. **Manual de Práticas Restaurativas**. BRANCHER, Leoberto *et al.* (Org.). Porto Alegre: AJURIS, 2008b. 40 p.

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21: INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS. Guia de utilização. **Relatório técnico final das atividades financiadas pela SEDH**. Porto Alegre, junho de 2008c. Disponível em: <[http://www.justica21.org.br/arquivos/bib\\_304.pdf](http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_304.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2013.

OLIVEIRA, F. N. de. **Balanco das Atividades da CPR-JJJ em 2009**. CPR/JJJ. Novembro, 2009. Disponível em: <[http://www.justica21.org.br/arquivos/bib\\_377.pdf](http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_377.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2013.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 175 p.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-57.

PONZIO, Augusto *et al.* **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2007. 391 p.

RIO GRANDE DO SUL. Poder Judiciário. CPR/JIJ – Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Poa. **Apresentação** [Relatório]. Porto Alegre, 27 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/imagens/dadosj21jij.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

SCHUCH, P. Tecnologias da não-violência e modernização da justiça no Brasil: o caso da justiça restaurativa. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 3, n. 3, p. 498-520, set./dez. 2008.

SCURO NETO, P. Por uma justiça restaurativa ‘real e possível’. In: ROLIM, Marcos *et al.* **Justiça Restaurativa**: um caminho para os direitos humanos? Porto Alegre: IAJ, 2004. p. 33-43.

ZEHR, H. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008. 376p.

Submetido em: 23 de abril de 2015.

Aceito para publicação em: 30 de setembro de 2015.

# “Já era uma perseguição velada”: narrativas de discriminação homofóbica no contexto militar em perspectiva interacionista

Flávia Huber Costa\*  
Liana de Andrade Biar\*\*

## Resumo

Parte de uma pesquisa mais ampla que tem como foco narrativas sobre discriminação homofóbica em contexto militar, o presente artigo se debruça sobre a materialidade discursiva de uma entrevista de pesquisa com um militar do Exército Brasileiro que se identifica como *gay*. A análise, de natureza qualitativa e interpretativa, se dá em perspectiva microinteracional e a partir do arcabouço teórico da análise de narrativa (BASTOS, 2003, 2008; BASTOS; BIAR, 2015; DE FINA, 2009) e das noções de estigma e face (GOFFMAN, 1959, 1988). Os resultados descrevem elementos estruturais e avaliativos centrais de tais narrativas, que, em geral, se referem a eventos de punição disciplinar cuja motivação última teria sido discriminatória. A partir dessas histórias, os interlocutores realizam ações conjuntas nas quais: (i) produzem *accounts* para as punições disciplinares narradas que isentam o entrevistado de responsabilidade; (ii) constroem um significado moral negativo para essas punições, definidas como perseguições homofóbicas; (iii) atribuem responsabilidade sobre os eventos narrados de forma difusa ou individual, salvaguardando a instituição militar. Para além de seus compromissos teóricos, o trabalho busca contribuir de forma aplicada para a construção de entendimentos sobre contextos em que *performances* identitárias da vida social de indivíduos impactam suas relações e avaliações profissionais e institucionais.

Palavras-chave: Análise de Narrativa. Estigma. Interação. Homofobia.

## Introdução

Embora não seja legalmente vetada a entrada de homens que se identificam como *gays* nas Forças Armadas brasileiras,<sup>1</sup> algumas práticas cotidianas e

---

1 No que concerne à questão legal, não há nenhuma lei que proíba a entrada e/ou permanência de *gays* e lésbicas no Exército Brasileiro. O Código Penal Militar (CPM) prevê, no artigo 235, punição para o crime de “pederastia” ou “ato de libidinagem”. Embora o significado dicionarizado da palavra *pederastia* descreva a relação homossexual entre um homem e um adolescente, no CPM o termo tem sido interpretado com referência a qualquer relação entre indivíduos do mesmo sexo biológico.

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

\*\* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

institucionais na caserna sugerem crenças e atitudes homofóbicas por parte de militares. Dentre as sanções aplicadas aos militares que voluntariamente “saem do armário” ou àqueles cujas *performances* sexuais e identitárias, mesmo quando não declaradamente *gays*, estão sob a mira da vigilância heteronormativa (LOURO, 2000, 2004), incluem-se assédio moral, violência física e, por vezes, defesas explícitas da exclusão dessas pessoas das Forças Armadas.<sup>2</sup>

Fenômeno não restrito ao contexto brasileiro, a homofobia no meio militar parece apoiada em certos estereótipos que equacionam, em especial – mas não exclusivamente –, o homem militar aos signos da chamada masculinidade hegemônica (CONNEL, 1987). Tradicionalmente, compõem o imaginário sobre o militar os ideais espartanos de força física e emocional, resistência e comando, coragem e combatividade. Em oposição a tais signos, estariam outros estereótipos que tendem a associar certas identidades *gays* à sensibilidade, fragilidade, vaidade e fraqueza. Como resultado silogístico da difusão discursiva dos dois estereótipos, difunde-se uma ideia segundo a qual o homem *gay* não poderia atender aos requisitos necessários às funções militares, e que sua mera presença na caserna interferiria negativamente na coesão da tropa, isto é, nos vínculos afetivos e de trabalho que garantem, no discurso militar, a unidade do grupo (ROCHA, 2011).

Nosso interesse em pesquisar a homofobia no contexto militar surgiu a partir das experiências pessoais – posteriormente etnográficas – da primeira autora deste artigo, que atua como professora militar no Exército Brasileiro. Em suas atividades profissionais e na convivência diária em um ambiente predominantemente masculino – as mulheres representam apenas 6,34% do efetivo total de militares do Exército –, não foram poucas as vezes em que discursos e práticas discriminatórias e excludentes, com foco na estigmatização de gênero e sexualidades não normativas, emergiram sem consequências éticas e administrativas.

É desse contexto – em que *performances* identitárias da vida social de militares *gays* passam a interferir em suas relações e avaliações profissionais na caserna – que tratamos no presente trabalho. Faz-se isso em perspectiva microinteracional e a partir de uma análise discursiva que privilegia os modos narrativos (BASTOS, 2003, 2008; BASTOS; BIAR, 2015). Mais especificamente, o presente artigo parte de uma pesquisa mais ampla sobre narrativas de discriminação homofóbica no Exército, conforme contadas pelos próprios militares *gays*, debruçando-se sobre a

---

<sup>2</sup> A respeito de denúncias sobre assédio e discriminação no contexto militar veiculadas pela mídia, conferir Leite e Neto, 2013.

materialidade discursiva de uma das entrevistas qualitativas (BASTOS; SANTOS, 2013) geradas para o trabalho, em que se identificam duas dessas histórias de discriminação homofóbica no quartel. A análise que se segue descreve tanto os elementos estruturais e avaliativos centrais de tais narrativas, a partir do modelo fundador de Labov (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972, 2013), quanto os aspectos situados e sócio-históricos tornados relevantes pelos interlocutores. Seguindo indicações metodológicas propostas por Biar (2012), beneficiamo-nos também de categorias goffmanianas sobre a apresentação emergente do *self* e do manejo interacional entre entrevistadora e entrevistado (GOFFMAN, 1959, 1988, entre outros), diante do(s) estigma(s) potencial(is).

A próxima seção desenvolve breves considerações metodológicas sobre o estudo. Após isso, passamos a descrever o arcabouço teórico e os principais resultados da análise, em agrupamentos temáticos que se referem, nesta ordem: (i) à estrutura narrativa e à identificação das construções canônicas tomadas como narrativas de discriminação homofóbica; (ii) a função dessas histórias na produção de *accounts* narrativos (DE FINA, 2009) e as estratégias usadas na construção de significado moral das ações narradas e (iii) a relação entre os aspectos situados da entrevista de pesquisa e o conceito de estigma e trabalho de face. Nas considerações finais, resumimos o trabalho e ensaiamos uma reflexão “macro” sobre os embates discursivos nos quais a narrativa parece se inserir, deixando indicações para trabalhos futuros.

### **Considerações metodológicas**

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa está orientada por contribuições interacionistas que elegem o encontro social face a face ou mediado como objeto de pesquisa (GOFFMAN, 1964). Está voltada, portanto, para a análise das práticas de linguagem que fundam esses encontros, em que se negociam as definições da situação e das identidades. Além disso, pode-se considerar que, por conta da inserção da primeira autora no contexto militar, no qual atua há doze anos como professora, no posto de capitão, o trabalho se utiliza de reflexões de cunho (auto) etnográfico no auxílio às práticas interpretativas que dão conta da análise dos dados.

Durante o percurso de pesquisa, foram transcritas nove entrevistas, todas realizadas fora da caserna, em geral em ambiente doméstico, pela primeira autora

e com militares de diferentes patentes que se identificam como homens *gays*. Essas entrevistas tiveram objetivo de ouvir histórias de opressão homofóbica conforme contadas por esses militares, alegadamente vítimas de perseguições dessa natureza em seu ambiente de trabalho. Essas interações mesclaram características da entrevista semiestruturada com as da entrevista em profundidade (MINAYO, 1993), já que combinaram a existência de um roteiro prévio de perguntas fechadas e abertas com momentos livres de conversa, que, por vezes, se estendiam por muitas horas.

As entrevistas foram tratadas, no percurso analítico, como encontros sociais legítimos, em que os atores sociais envolvidos estão constante e dialogicamente coconstruindo significados para si e suas ações de maneira situada (MISHLER, 1986; BASTOS; SANTOS, 2013). Para o caso específico da presente pesquisa, as entrevistas configuram-se ainda como “encontros sociais mistos”, definidos por Goffman (1988) como aqueles que reúnem face a face identidades projetadas como estigmatizadas e não estigmatizadas. Essa observação tem consequências apresentadas e desenvolvidas na seção *Estigma e trabalho de face no encontro interacional*.

Os dados foram analisados conforme paradigma qualitativo e interpretativista (DENZIN; LINCON, 2006; GAMSON, 2006), e assumimos, naturalmente, a perspectivização de nosso olhar para os dados, visto que, por um lado, não acreditamos na possibilidade de distância social em relação a nosso objeto e, por outro, apostamos no caráter situado e transitório dos conhecimentos construídos em pesquisa (BECKER, 2009).

Para os fins deste artigo, selecionamos apenas um momento de uma das entrevistas realizadas, em que pese a sua prototipicidade em relação aos demais dados do trabalho. O entrevistado, Freitas (o nome é fictício), é um tenente-coronel do Exército, isto é, um oficial de alta hierarquia no meio militar, com mais de 25 anos de serviços prestados à instituição. Ao ser procurado, Freitas se mostrou solícito e disposto a contribuir para entendimento acerca das práticas homofóbicas presentes nas Forças Armadas. De fato, a conversa aqui analisada teve como principais tópicos as experiências de punição disciplinar construídas pelo entrevistado como perseguições homofóbicas. A conversa se estendeu por quase três horas, e o momento destacado para a análise que se segue ocorreu entre os minutos 29’15” e 34’17” da gravação.

## As narrativas de discriminação homofóbica no Exército

As narrativas em tela nesta seção, assim como tantas outras que compõem os dados desta pesquisa, como já se disse, descrevem um tipo específico de discriminação homofóbica no meio militar, construída pelos participantes da interação como “perseguição velada”. Esse tipo de perseguição pode ser definido como uma sanção profissional aplicada por um superior a seu subordinado por razão aparentemente não relacionada à discriminação sexual, embora esteja claro para esse subordinado que se trata disso. No excerto transcrito a seguir, o já apresentado tenente-coronel Freitas conta a sua entrevistadora duas histórias identificadas conforme a definição acima. Na primeira delas, o militar narra um episódio em que teria sido punido por ter se esquecido de colocar um subordinado de pernoite. A segunda história trata de mais uma punição disciplinar que o tenente teria sofrido por entrar com trajés inapropriados – uma camiseta sem mangas – no quartel.<sup>3</sup>

### Excerto 1: “Já era uma perseguição velada”

01 02 03 04 05	Freitas	[...] aí naquela época então, foi isso. aí aconteceu todo esse lance e a partir daí eu comecei a ser, é...eu não sei, assim..., como se fosse perseguido. a partir do fato dessas informações NÃO provadas, mas eu comecei a ser, é... como eu vou dizer? eu fui punido duas vezes como tenente.
06	Flávia	é? por quê?
07 08	Freitas	lá, na na na °companhia°... a primeira foi por ter, não ter deixado um sargento de pernoite
09	Flávia	uhum
10 11 12 13 14 15 16	Freitas	não ter deixado um sargento de pernoite quando, >não sei o que, não sei o que<... era pra ter deixado o cara de pernoite por um fato lá que ele tinha deixado, faltado à formatura, ou sei lá, alguma coisa lá que eu não me lembro agora. e aí foi solicitada a explicação e eu fiquei assim: “ué, mas?... enfim, era pra ter deixado?” não sei o que, enfim. “não porque tinha que ter 'deixado”. e isso, mas isso, é é... eu analisando depois,... já era uma perseguição velada.
17	Flávia	era só um [pretexto, né?

3 Estamos considerando que tais histórias descrevem episódios de discriminação desde uma perspectivaêmica, do participante, sem importar, para fins deste artigo, a apuração e julgamento objetivo dos fatos.

18 19	Freitas	[era um pretexto, entendeu? “pô, o cara...” é...entendeu? é:: já tava já começando a... a... mentalidade de por eu ser <i>gay</i> , né.
20	Flávia	entendi.
21 22 23	Freitas	assim, e pelo menos assim, não, não provavelmente, mas porque “↑ah, porque falam isso. ah, porque tão falando”, entendeu? e- e “não merece. tem que ser punido, tem que...”
24	Flávia	entendi.
25 26 27 28 29 30	Freitas	entendeu? então eu levei essa primeira punição. logo em seguida, um tempo depois, é... eu levei a segunda punição como tenente. foi... deixa eu tentar lembrar aqui... que... é... hu... ah, tá. veio uma... um informe, né? porque na brigada de forças especiais tinham várias unidades ali. um informe, e depois eu fiquei sabendo disso, que eu estava... olha só, que eu estava, é... não, que eu tinha entrado de ↑camiseta sem manga.
31	Flávia	hum.
32	Freitas	no quartel.
33	Flávia	no quartel?
34 35 36 37 38 39 40 41	Freitas	°é de camiseta sem manga no quartel°. dentro do meu carro, enfim, não sei. aí alguém aí... na época era o esse três, era um capitão e eu era tenente, veio falar comigo “olha só, tem aí um negócio que você entrou, entrou de camiseta... é... aqui no quartel, sem manga”. e falei “é, eu não me lembro disso”, mas e... aí... talvez ... ah, não, porque... que dia que foi?... ah, foi dia tal, >não sei o que, parará, parará< eu sei que mandaram fazer uma ↑sindicância <u>verbal</u> para apurar o fato d’eu ter entrado de camiseta sem manga no quartel.
42	Flávia	ah, e um <u>fato</u> que surgiu sem...
43	Freitas	[não
44	Flávia	[fonte
45	Freitas	não, porque alguém...
46	Flávia	alguém QUEM, né?
47 48 49 50 51 52 53	Freitas	não. foi o cara, o cara da guarda que falou na companhia que tinha do <lado>, numa reunião, que o comandante lá era muito rígido também, falando sobre traje, não sei o que. inclusive, trajes civis, >não sei o que parará, parará<. e aí alguém pegou e falou assim: “ <u>poxa</u> ” porque realmente eu tinha entrado uma vez acho, que de camiseta sem manga. mas tava dentro do meu carro, eu ia pra companhia pegar alguma coisa e ia sair, e saí.
54	Flávia	entendi
55 56 57	Freitas	entendeu? >e eu não tinha como botar uma camisa< aí eu falei: “ <u>pô</u> , eu tô dentro do meu carro, eu não vou...” enfim... mas é uma questão de flexibilidade, né?
58	Flávia	é

59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82	Freitas	pô, eu não vou ter que ir lá na barra, onde eu morava, pra pegar uma camisa só pra ir pegar um negócio lá que tinha esquecido. enfim... aí um cabo, que tava de cabo da guarda, comentou “ah, mas quer dizer .., mas isso é porque é ↑cabo ou soldado, né? é, porque é, se for ↑oficial pode.” “não, como assim como oficial?” ah.. aí deve ter falado: “ah, porque o tenente fulano da companhia tal, da companhia-comando, entrou outro dia assim, assim, assado.” aí o comandante quis apurar. só que aí quando chegou a informação pra lá, ↑né, por meio de documento, aí juntaram as coisas. só que tinha, eu acho, outras informações. por quê? esse capitão veio fazer uma sindicância verbal pra mim, perguntando sobre isso. eu falei assim: “olha, eu não me lembro exatamente, mas eu acho que eu uma vez eu entrei no fim de semana aqui assim. mas, pô, eu tava dentro do meu carro, não sei o que e eu fui pegar um negócio rápido e saí.” enfim. mas aí ele falou outros fatos também que “ah, porque uma vez, inclusive, te viram em cascadura, parecia que tava com uma botinha e uma bermuda apertada e uma camisetinha parecendo... >vou, vou dizer logo<, parecendo um VIADINHO.” falou assim: “parecendo um VIADINHO.> não sei o que, porque você foi visto lá<” aí eu falei assim: “eu nunca usei uma botinha.”> não sei o que, parará, parará< exageraram na dose, entendeu? eu falei assim. bom, eu cheguei a usar algumas coisas, digamos assim, meio características? cheguei a usar, mas não do jeito como foi falado: uma botinha, uma toda apertada bermudinha apertada, não sei o que.
83	Flávia	e o que que tem? tá fora do quartel.
84	Freitas	pois é.
85	Flávia	não tá, né? hh
86 87	Freitas	enfim. mas por esses fatos que iam chegando, é... eu levei minha segunda punição. por causa de uma camiseteta que eu entrei no quartel.
88 89	Flávia	quer dizer, o senhor acha que se não tivesse essa desconfiança da [sua homossexualidade...
90 91	Freitas	[eu não seria punido.

As próximas seções apresentam duplo propósito: ao mesmo tempo em que revisamos os principais construtos teóricos que embasam o trabalho, procederemos à análise do excerto. Neste primeiro momento, lançaremos foco sobre categorias analíticas típicas da análise de narrativa, procurando identificar nos dados os elementos centrais que sustentam as duas histórias contadas pelo entrevistado, argumentando ainda pela relevância do olhar narrativo à pesquisa social.

## Estrutura narrativa laboviana e identificação de seus elementos

Definidas como uma técnica verbal básica e específica de se estruturar a experiência humana, as narrativas têm sido consideradas um lugar privilegiado para se estudar a vida em sociedade (BASTOS, 2004; BASTOS; BIAR, 2015). Isso porque, ao contar histórias, atores sociais se engajam em um tipo de atividade interpretativa que dá forma, sequência e sentido a eventos passados em si mesmos dispersos, organizando suas experiências de vida, criando sentido sobre si mesmos, sobre o outro, sobre objetos e ações do mundo social, sempre em função de certos cânones culturais e propósitos interacionais locais.

Pioneiramente, os estudos de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) inauguram a pesquisa sobre narrativas orais, definindo como requisito básico de sua constituição a referência a um evento extraordinário, isto é, uma narrativa deve ser reportável ou apresentar uma razão clara para ser contada – que Labov nomeia o ponto (*plot*) da narrativa. Os autores ainda identificam a estrutura narrativa a partir de propriedades bem delimitadas, que associam sequências verbais a sequências de eventos. O conhecido modelo canônico laboviano descreve, então, os principais elementos sintáticos dessa ordenação, que consiste basicamente em se organizar discursivamente orações no passado de modo que a história reconstrua um certo ordenamento temporal de ações. Os seguintes elementos se articulam nessa construção:

- 1) **sumário:** espécie de resumo da história que, preposto ao início da sequência de ações, anuncia o assunto e, de alguma maneira, a razão pela qual a história é contada, isto é, seu ponto;
- 2) **orientação:** momento da narrativa em que se identificam personagens, tempo e lugar das atividades narradas, contextualizando, portanto, seus elementos;
- 3) **ação complicadora:** as orações narrativas dispostas em sequência temporal, a partir das quais se conta o que efetivamente aconteceu;
- 4) **avaliação:** elemento que pode aparecer de forma encaixada, ou em um momento de suspensão do fluxo de ações narradas, e tem a função de dar relevo à postura do narrador em relação a partes específicas da história, além de contribuir para a construção do ponto da história. As avaliações

podem ocorrer por meio de recursos expressivos diversos, tais como contorno entoacional, inserção de adjetivos ou advérbios, paralelismos sintáticos, dentre muitas outras possibilidades, as quais, de qualquer forma, conferem dramaticidade à história e funcionam como pista para como seus elementos devem ser interpretados pelo interlocutor.

- 5) resultado: desfecho para as ações narrativas em que se costura o destino final dos personagens e objetos narrados.
- 6) coda: momento frequentemente final, em que o narrador encerra o fluxo de eventos narrados e retorna ao presente da interação, fornecendo uma nova síntese avaliativa sobre o sentido da história.

Nem sempre os movimentos retóricos descritos por Labov aparecem nas narrativas de forma simples e linear, e a estrutura da narrativa pode se complexificar – ou se simplificar – de muitas maneiras.<sup>4</sup> De qualquer forma, conforme já anunciamos, a partir deles fomos capazes de identificar duas narrativas no excerto da entrevista destacado acima. As habilidades de narrar do entrevistado nos antecipam a emergência dessas duas histórias desde as primeiras linhas do excerto, em que claramente dois sumários são construídos de forma hierarquicamente organizada. Em um sumário mais amplo (“mas eu comecei a ser, é... como eu vou dizer? eu fui punido duas vezes como tenente”, linhas 3-5), que engloba as duas histórias, o narrador anuncia as duas punições de que teria sido vítima, reivindicando espaço interacional para contar essas histórias. Na sequência, um segundo sumário mais claramente relacionado ao primeiro episódio de punição é construído: “a primeira foi por ter, não ter deixado um sargento de pernoite” (linhas 7-8).

Segue-se ao sumário uma brevíssima contextualização, em que o narrador revela o local em que a punição se deu (“a companhia”, linha 7) e constrói uma suposta ordem prévia e vaga sobre deixar um sargento de pernoite (linha 10). As linhas seguintes passam a descrever três ações narrativas ordenadas temporalmente, que compõem a ação complicadora da trama. A terceira delas, em forma de discurso

---

4 A esse respeito, algumas revisões ao modelo canônico de Labov foram encaminhadas e dizem respeito à existência de gêneros menos prototípicos de narrativa, que ocorrem em contextos interacionais diferentes das entrevistas sociolinguísticas investigadas pelo autor (cf. GEORGAKOPOULOU, 2006; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, 2008). Neste artigo, entretanto, as duas narrativas em foco são bastante canônicas, e por isso analisadas conforme o modelo clássico.

direto, traz elipsado o sujeito e um verbo *dicendi*, que o leitor não terá dificuldades de interpretar como a fala de um superior que encerra a contenda:

1. e aí foi solicitada a explicação” (linha 13)
2. e eu fiquei assim: “ué, mas?... enfim, era pra ter deixado?” (linhas 13-14)
3. “não porque tinha que ter deixado” (linhas 14-15)

Embora a narrativa não traga um desfecho claramente identificado, a articulação do resumo com a última ação narrativa nos leva a crer que a primeira punição aplicada ao tenente no Exército se deu por não ter obedecido a uma suposta ordem prévia.

A coda dessa pequena narrativa dá título ao presente artigo. A partir dela, o narrador retorna ao espaço de referência da entrevista e enuncia a chave interpretativa a partir da qual essa punição deve ser compreendida: “eu analisando depois,... já era uma perseguição velada” (linhas 15-16). Reforça essa interpretação a avaliação encaixada que se segue à coda: “era um pretexto, entendeu? (...) já tava já começando a... a... mentalidade de por eu ser *gay*, né.” (linhas 18-19). Para Linde (1993), na avaliação, o narrador não apenas constrói o ponto da história, mas fornece as pistas a partir das quais a narrativa deve ser compreendida, especialmente no que se refere aos valores morais atribuídos ao evento narrado e aos seus componentes. Na história de Freitas, sua punição é indiretamente avaliada como moralmente condenável, porque se justifica menos por uma falha disciplinar do que pela discriminação sobre sua sexualidade.

A segunda narrativa eliciada no excerto se inicia novamente por um sumário (“logo em seguida, um tempo depois, é... eu levei a segunda punição como tenente”, linhas 25-26). A partir daí, Freitas passa na contar a história da sua segunda punição em serviço militar, desta vez, por ter entrado no quartel em trajés alegadamente inapropriados. Essa narrativa é construída de forma mais complexa que a primeira, a partir da alternância de orações orientativas, narrativas e avaliativas. A punição é construída pelo narrador como efeito de orações narrativas nucleadas por verbos *dicendi* (“veio falar”, “falei”, “mandaram”, “pegou e falou assim”, “comentou”, dentre outros), dispostos de modo a revelar quem falou o que em ordem cronológica. Embora a entrada sem camisa no quartel apereça na fala dos personagens como estopim da sequência de ações, a partir da linha 72, Freitas introduz um elemento novo à história (“mas aí ele falou outros fatos também

que ‘ah, porque uma vez, inclusive, te viram em cascadura, parecia que tava com uma botinha e uma bermuda apertada e uma camisetinha (...) parecendo um VIADINHO’ [...]”, avaliado de forma dramática (“exageraram na dose” – linha 78). O desfecho construído a seguir (linhas 86-87) encaminha a interpretação de Freitas sobre a sua punição. Teria sido a desconfiança sobre a sua sexualidade, e não o episódio da camisa, a causa última de sua repreensão. Por fim, a coda avaliativa, coconstruída entre entrevistadora e entrevistado, termina por endossar o ponto dessa segunda narrativa, na mesma linha do que acontece na primeira:

88 89	Flávia	quer dizer, o senhor acha que se não tivesse essa desconfiança da [sua homossexualidade...
90 91	Freitas	[eu não seria punido.

A descrição estrutural das duas narrativas seguindo o modelo laboviano serve apenas como ponto de partida para identificação formal dos segmentos discursivos que importam à presente análise. Após notar a ocorrência de duas narrativas relacionadas entre si, isto é, com um ponto comum, seguimos na identificação das funções interacionais dessas histórias e outros elementos importantes para a sua interpretação.

### ***A produção conjunta de accounts narrativos***

Muitas críticas dirigidas à definição de narrativa e à abordagem proposta por Labov (1972, 2013) se desenvolveram nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito a uma certa visão representacionista patente na crença de que a sequenciação de ações no discurso narrativo consistiria numa tarefa de *recapitulação* de eventos passados, isto é, a ordem narrativa seria uma propriedade linguística transparente em relação à ordem cronológica dos eventos em um postulado mundo real. Seguindo as indicações deixadas por essas críticas, consideramos que a narrativa é uma atividade situada, *organização* de eventos dispersos; de coconstrução interativa tanto de sua estrutura, quanto de seus significados (GARCEZ, 2001; MISHLER, 1986, 1999; SCHIFFRIN, 1996). Os efeitos de sentido de uma narrativa, então, derivam fundamentalmente da atividade conjunta que lhe dá substância – em nosso caso, a própria entrevista de pesquisa.

A esse respeito, já dissemos que, na abordagem abraçada neste trabalho, as entrevistas são tomadas como atividades interacionais de mesmo estatuto que outras atividades institucionais, isto é, que a fala produzida nesses cotextos configura-se como dialógica no seguinte sentido: “o entrevistado não é mais visto como a fonte de informações a serem objetivamente coletadas e analisadas, mas, antes, como alguém que constrói, com o entrevistador, o discurso produzido na situação de entrevista” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 10). Assim, as narrativas eliciadas em entrevistas de pesquisa não são resultado da ação individual, mas construídas turno a turno (DE FINA, 2009).

Dentre os aspectos mais visíveis dessa coconstrução está o engajamento entre entrevistadora e entrevistado, que se faz notar, no excerto destacado, desde os primeiros turnos da interação. Na linha 6, por exemplo, após Freitas formular um resumo e reivindicar espaço interacional para contar sua história, a entrevistadora confirma seu interesse com a formulação de uma pergunta que solicita esclarecimentos (“é? por quê?”). Flávia prossegue fornecendo suporte solidário à história, especialmente a partir de sinalizações de atenção/concordância (linhas 9, 20, 24, 31, 58) e repetições (linhas 33, 46), as quais são índices de envolvimento interacional (TANNEN, 1989) e interesse.

Para além desses aspectos de superfície da atividade de narrar em interação, importa, para os nossos propósitos, voltar a considerar os modos como se dá a construção de significados locais na narrativa. Trabalhos como o de Bruner (1990), Linde (1993) e Mishler (1999, 2002) argumentam que o ordenamento temporal das narrativas seria construído mais em função de certos sistemas interpretativos compartilhados e expectativas interacionais sobre o encontro, do que por sua capacidade de representar eventos – e, também nesse sentido, a ação de contar histórias seria uma forma de constituir uma realidade, além de conformar os eventos narrados a exigências de coerência interna ao discurso e a demandas contextuais de ordem micro e macro (cf. BASTOS; BIAR, 2015). Além disso, quando contamos uma história, estamos contando para e com alguém, mas também o estamos fazendo por uma razão, instanciada no âmbito do encontro social, ou seja, estamos realizando uma ação com um significado contextualmente relevante.

Seguindo essa linha interacional e não representacionista, defenderemos a tese de que uma das funções mais proeminentes das duas narrativas de Freitas é servir como *account* (SCOTT; LYMAN, 1968; DE FINA, 2009; OSTERMANN; DEL CORONA, 2013). Os *accounts* são construções discursivas que fornecem

justificativas e explicações para uma ação ou evento potencialmente indesejável, imprevisto ou desabonador para qualquer uma das partes. Nas palavras de Ostermann e Del Corona (2013, p. 179),

a produção de *accounts* visa a restabelecer o equilíbrio social abalado por alguma situação problemática e sua aceitabilidade se dá de forma situada, ou seja, atrelada ao cenário social e ao evento em particular, com seus sistemas de valores, sujeitos à revisão e modificação em contextos de mudança social.

De acordo com De Fina (2009), é uma potencialidade das narrativas ocorrerem enquanto *accounts*, isto é, as histórias são contadas para fornecer razões ou motivos para algum evento em descompasso com as expectativas de normalidade ou a construção de uma imagem positiva para o narrador. Isso quer dizer que o narrador está constantemente se valendo da interpretação que faz sobre a avaliação de seu interlocutor, (re)construindo e (re)interpretando eventos passados.

Voltando à análise do excerto, passamos agora a considerar a ação que ela realiza na interação: a produção de *account* que concilia a frustração de uma expectativa sobre uma apresentação social (GOFFMAN, 1959) positiva do narrador como profissional.

Em primeiro lugar, os *accounts* narrativos surgem como resultado emergente de uma pergunta (DE FINA, 2009, p. 253) de Flávia, ou seja, como resposta ao pedido de esclarecimento feito pela entrevistadora (linha 6). É fundamental notar, aqui, que a punição no contexto militar apresenta alto grau de reportabilidade pelo tanto que interfere na construção das carreiras no Exército. As sanções são duras, registradas e interferem nos processos de promoção na instituição. Assim, após tornar relevantes esses eventos de punição, Freitas precisa fornecer, como resposta, um motivo que deslegitime o que ocorreu, construindo para si mesmo uma espécie de absolvição para o evento narrado. E o narrador faz isso criando: (i) para a primeira narrativa, uma dúvida sobre as ordens recebidas (“enfim, era pra ter deixado?” – linha 14) e, para a segunda narrativa, uma alegação de falta de bom senso (“é uma questão de flexibilidade, né?”, linhas 56-57); (ii) uma cisão entre os eventos narrados e a avaliação negativa que formula sobre eles e seus agentes (voltaremos à análise da avaliação mais adiante, na seção *Estigma e trabalho de face no encontro interacional*).

O ponto (*plot*) das duas narrativas de Freitas é este mesmo: mostrar que as duas punições de que fora vítima tinham, como causa última, mas “velada”, a perseguição homofóbica típica das instituições militares. Ao afastar a possibilidade de ter sido punido por seu mau desempenho profissional, imputando a seus superiores a ação desabonadora, Freitas se constrói positivamente, como vítima de práticas discriminatórias.

Em tese, sua interlocutora, também militar, compartilha tanto dos significados sobre a punição no contexto militar quanto das práticas heteronormativas da caserna, ou seja, Freitas organiza sequencialmente os eventos acerca da punição, de modo a torná-los explicáveis e adequados a uma ordem reconhecível derivada de um conhecimento compartilhado sobre o Exército.

As próximas subseções desenvolvem algumas estratégias discursivas que parecem estar na base do principal efeito conseguido por Freitas em seus *accounts* narrativos: a mitigação de sua responsabilidade sobre as sanções aplicadas.

### ***Distribuição difusa e individual da responsabilidade***

Um ponto importante para esta análise é que, embora os interlocutores atribuam motivações veladas para as ações dos personagens, desconstruindo ou pelo menos amenizando a responsabilidade de Freitas sobre a punição, essa responsabilidade não aparece imputada ao Exército como instituição, mas é distribuída de forma difusa e indeterminada, ou a indivíduos específicos, funcionários e superiores na companhia militar. A tabela 1 organiza orações narrativas e orientativas da fala de Freitas, procurando colocar em foco especificamente esses processos de atribuição de responsabilidade.

TABELA 1 – Atribuição de responsabilidades

<b>Narrativa 1 (linhas 1 a 25) Atribuição difusa</b>	<b>Narrativa 2 (linhas 26 a 91) Atribuição localizada</b>
1. “como se fosse <u>perseguido</u> ”.	7. “era <u>um capitão</u> (...), veio falar comigo”
2. “a partir do fato dessas informações <u>não provadas</u> ”	8. “eu sei que <u>mandaram</u> fazer uma sindicância verbal”

3. “eu fui <u>punido</u> duas vezes como tenente”	9. “foi o cara, o cara da guarda que falou na companhia”
4. “e aí foi <u>solicitada</u> a explicação”	10. “e aí <u>alguém</u> pegou e falou assim”
5. “já era uma <u>perseguição</u> velada”	11. “aí <u>um</u> cabo, que tava de cabo da guarda, comentou”
6. “eu levei essa primeira <u>punição</u> ”	12. “o comandante quis apurar”

A distribuição difusa (indeterminada) da responsabilidade é efeito de estratégias sintáticas tais como o uso de passivas com omissão do agente (itens 1 a 4 na tabela) e nominalização de processos (itens 5 e 6), e se concentram na primeira narrativa. Na segunda narrativa, boa parte das orações é construída na voz ativa e os agentes são explicitamente mencionados; nenhuma dessas posições, no entanto, é preenchida de forma generalizante, pela instituição ou o Exército. São os funcionários, nomeados por seus postos específicos, os responsáveis pelas ações verbais. Nos itens 8 e 10, a estratégia é de indeterminação dos agentes.

Já dissemos de maneira geral que, em relação ao caráter altamente desabonador das punições no meio militar, os *accounts* as justificam como perseguição homofóbica, salvaguardando a apresentação social positiva no narrador mitigando sua responsabilidade sobre os eventos narrados. Agora queremos acrescentar, via análise das orações em foco na tabela 1, que tal mitigação é efeito de um processo de atribuição de responsabilidade ora difusa e indeterminada, ora localizada em indivíduos específicos, salvaguardando também a instituição militar de uma apresentação negativa. Em outras palavras, a perseguição que culmina na punição é construída como resultado de conflitos de natureza pessoal (em oposição a institucional).

### Falas reportadas e suas funções na narrativa

Em vários momentos da entrevista, Freitas apoia-se na fala de outros personagens para construir a maneira como a homofobia teria se manifestado e compor o *account* para as suas punições. Assim, o entrevistado atua como um “regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, 2005, p. 194).

Apresentada na literatura como *discurso relatado*, *fala reportada* ou *diálogo construído* (TANNEN, 1989; CLIFT; HOLT, 2007), a representação da fala de personagens referidos no discurso configura-se como uma estratégia avaliativa muito frequente em narrativas. Para De Fina (2003), trata-se de um recurso que ressalta aspectos importantes no mundo da história, como, por exemplo, os modos pelos quais o narrador pretende se construir e construir o outro.

Em geral, a fala reportada é marcada prosodicamente, de modo a se estabelecer uma diferenciação clara entre esta e a fala do narrador. Nos dados transcritos para este trabalho, esse tipo de estratégia aparece apresentado graficamente por aspas.

De maneira análoga ao que prescreve o paradigma construcionista da análise de narrativas descrito na seção intitulada *A produção conjunta de accounts narrativos*, consideramos que o discurso reportado reconstrói e ressignifica, em um processo ativo e situado, o que foi alegadamente dito pelos personagens do espaço de referência da história, apresentando-se, portanto, como um poderoso recurso de seleção e edição das ações narradas. A partir das falas dos personagens, o narrador destaca e contorna uma identidade reivindicada para eles e torna proeminentes as suas ações, especialmente as que se referem a processos verbais (cf. DE FINA, 2009).

Nos dados deste trabalho, a fala reportada abunda como recurso de construção nas duas narrativas, e reforça tanto o processo de atribuição de responsabilidade difusa e indeterminada, quanto o que imputa essa responsabilidade a indivíduos singulares, configurando-se como mais uma categoria de análise que reforça a interpretação construída na seção anterior.

Nas linhas 14 e 15, por exemplo, observa-se a construção de uma fala indeterminada, não atribuída a ninguém; isto é, Freitas traz para o mundo da história vozes hipotéticas para representar um certo pensamento vigente na comunidade em que estava inserido (“ah, porque falam isso. ah, porque tão falando”, linhas 21-22; “não merece. tem que ser punido, tem que...” , linhas 22-23). Essas falas selecionam certos recursos através dos quais a homofobia se constrói no contexto militar. Sendo assim, especialmente pelo destaque que é conferido aos verbos *dicendi*, o entrevistado constrói a discriminação de que foi vítima como um tipo de violência simbólica, sustentada pelo que as pessoas, até então não identificadas, *dizem*. Conforme procuramos argumentar, um dos efeitos dessa indeterminação é o apagamento da instituição militar como agente perseguidor de Freitas.

Na segunda narrativa, esse apagamento é sustentado por falas reportadas de autores específicos, personagens da estrutura militar identificados por seu posto. Dessa vez, Freitas individualiza a perseguição homofóbica, elegendo personagens responsáveis pelas falas, evitando, dessa forma, generalizações que lancem foco sobre a instituição como um todo (um “tenente”, linhas 35-36; um “cabo”, linhas 61-62; um “capitão”, linhas 69-70). Além disso, a fala reportada do capitão, construída a partir de estereótipos heteronormativos, constrói para esse personagem uma identidade explicitamente homofóbica (linhas 75-76). Essa estratégia serve de evidência à motivação *real* da sindicância em tela, colaborando para a sustentação do *account*.

### **Coconstrução dos significados morais**

A construção de justificativas e explicações para uma situação problemática depende fundamentalmente, para ser realizada com sucesso, do pertencimento à coletividade que compartilha dados valores e uma aceitabilidade construída de forma situada no cenário e no evento em que o *account* se dá (OSTERMANN; DEL CORONA, 2013). Nesta seção, então, interessa-nos a maneira como os interlocutores seguem ajustando intersubjetivamente o significado moral sobre ações (e personagens) narradas (LINDE, 1997). Se, em uma visada laboviana, é o narrador quem dirige, via encadeamento de ações e avaliações, o interlocutor para um determinado ponto, neste trabalho, ao contrário, o que observamos é uma coconstrução local e contingencial dos significados da narrativa, guiada pelo “universo social no qual transitam os interactantes” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 13). Especialmente em momentos criticamente avaliativos, que sublinham a reportabilidade da história, nota-se a orientação moral da atividade de narrar, e o trabalho conjunto de construção desses significados.

Nas linhas 15 e 16, o narrador suspende o fluxo de eventos para voltar ao presente da interação e construir uma avaliação sobre eles: “eu analisando depois,... já era uma perseguição velada”. Flávia então reformula essa avaliação como um “pretexto”, contribuição que é aceita por Freitas (linha 18) no turno seguinte, que ainda a expande, tornando relevante sua identidade *gay* e terminando por construir sua primeira punição como início de um processo discriminatório do qual teria sido vítima. Nessa sequência, um significado moral negativo é reivindicado para a punição do tenente a partir da avaliação conjunta das ações narradas e da coda

construída pelo narrador. Flávia e Freitas evidenciam pertencimento a um mesmo domínio moral, perceptível especialmente pela postura concordante e cúmplice dos dois.

Na construção da segunda narrativa, o mesmo aspecto colaborativo e negociado de significado moral comparece, em dois momentos distintos. O primeiro deles ocorre em uma avaliação externa da segunda narrativa, quando uma pergunta retórica da entrevistadora explicita a razão pela qual Freitas não deveria ter sido punido: a falta de bom senso na aplicação da regra sobre vestimentas.

83	Flávia	e o que que tem? tá fora do quartel.
84	Freitas	pois é.
85	Flávia	não tá, né? Hh

Em seguida, na coda avaliativa sobre o mesmo episódio, a entrevistadora oferece a Freitas uma interpretação para os fatos narrados que é prontamente confirmada por seu interlocutor.

88 89	Flávia	quer dizer, o senhor acha que se não tivesse essa desconfiança da [sua homossexualidade...
90 91	Freitas	[eu não seria punido.

Nas três sequências destacadas nesta seção, percebe-se alinhamento entre os dois participantes da interação e um ajuste intersubjetivo sobre o significado das ações narradas: o descumprimento do pernoite (primeira narrativa) e da regra de vestimenta (segunda narrativa) não constituem razões suficientes para a punição recebida, e, embora a ordem das ações narrativas não estabeleça uma relação de causalidade entre a identidade *gay* do militar e sua punição, essa é a relação construída nas avaliações conjuntas. Dito de outra forma, são as avaliações conjuntas e a moral compartilhada dos interlocutores que trazem à superfície narrativa a homofobia como justificativa e explicação para as punições.

### ***Estigma e trabalho de face no encontro interacional***

Optamos, neste artigo, por, no lugar de construir uma análise linear dos dados, apresentá-los através de diferentes camadas teóricas, na intenção de evidenciar sua complexidade e possibilidades de interpretação. Foi assim que iniciamos a análise com a identificação da estrutura das duas narrativas, para, então, argumentarmos pela compreensão dela como *account* a serviço de restituir o desequilíbrio provocado pelo caráter desabonador da punição disciplinar. O objetivo desta seção é observar os mesmos dados mais detidamente à luz da teoria goffmaniana de apresentação social dos atores na interação. Especificamente, buscamos localizar a dinâmica de gerenciamento/invisibilização de elementos potencialmente desabonadores da imagem social positiva reivindicada pelos interlocutores.

Para isso, em primeiro lugar, é preciso notar que a entrevista entre Flávia e Freitas funda o que o Goffman (1988) definiu como um encontro misto, isto é, um encontro social que reúne face a face um estigmatizado e um não estigmatizado. De acordo com Goffman (1988), um estigma tem natureza interacional; é um rótulo que deriva não de uma característica em si mesma desonrosa, mas da violação de expectativas normativas sustentadas culturalmente sobre a apresentação social de um indivíduo em diferentes contextos de interação. Tais julgamentos de normalidade que estão na base da noção de estigma são, naturalmente, dialógicos e processuais.

O ponto fundamental do trabalho de Goffman parece ser demonstrar que todo o tempo as pessoas se engajam em esforços expressivos para não desafiar os esforços de apresentação positiva que fundam os encontros sociais. Quando isso acontece, isto é, quando algum signo estigmatizante torna-se, explícita ou implicitamente, relevante em uma interação, os interlocutores lançam mão de certas técnicas de controle da informação, estratégias interacionais que mitigam ou neutralizam o problema potencial.

Uma categoria de análise capaz de capturar *in loco* as atividades de desconstrução é o trabalho de face (*face work*), um trabalho dinâmico de apresentação social a serviço da chamada "ordem ritual", isto é, de convenções e procedimentos sobre "como agir" em interação (GOFFMAN, 1955). Em outras palavras, isso quer dizer que a cada estado de fala em que duas ou mais pessoas se reconhecem mutuamente como interactantes, os participantes tendem a seguir uma linha – um certo padrão de atos verbais e não verbais com que eles se expressam – sustentada

por suas impressões sobre o encontro, sobre os demais participantes e sobre eles mesmos. De forma muito geral, tal linha determina um sentido social de confiança e segurança – caso as pessoas sintam que estão sustentando um padrão positivo, ou adequado às requisições do encontro (neste caso, diz-se que o sujeito está sustentando a face) –, e ofendidas ou envergonhadas – nos casos de inadequação dos padrões verbais e semióticos assumidos (quando se está fora de face, com a face inadequada ou ameaçada). Por *default*, os interlocutores se esforçam pelo equilíbrio do conflito, isto é, eles mantêm uma face, assumindo uma linha que apresenta uma imagem consistente com o requerido pela situação, e o fazem apoiados nos juízos e evidências difusamente comunicados pelo outro no fluxo de eventos da situação.

Tendo em vista o que se sabe sobre as rotinas de trabalho do meio militar, rígidas e disciplinares, e sobre as expectativas heteronormativas salientes nesse contexto, poderíamos pensar, provisoriamente, que Freitas, em interação com outra militar, violaria o conjunto de expectativas que supostamente funda o encontro por duas vias: tanto as punições que recebeu quanto a identidade *gay* que reivindica poderiam ser responsáveis pela emergência de estigma e tensão interacional a serem gerenciados pelos interactantes; no entanto, apenas a segunda possibilidade parece se concretizar nos dados.

Entre as linhas 1 e 5, nota-se um exemplo de esforço de desconstrução de tensões interacionais potenciais via controle de informação sobre o estigma da infração disciplinar. No trecho destacado, Freitas hesita ao falar sobre as punições que recebeu, já que, como se procurou argumentar, o tema contrasta com as expectativas de desempenho profissional militar e é informação compartilhada pelos dois participantes da entrevista. O estigma é naturalmente presentificado pelo próprio tópico da entrevista. O empenho da parte do entrevistado para sustentar uma linha de apresentação positiva se deixa entrever a partir das hesitações (“eu comecei a ser, é...eu não sei, assim...”, Linhas 3-4; “como eu vou dizer?”, linha 4) e vagueza (“como se fosse perseguido”, linhas 2-3) em relação à nomeação dos tópicos críticos para a manutenção da imagem positiva.

Em outros momentos da entrevista, aqueles já tratados como de construção do significado moral sobre os eventos narrados, é Flávia quem atua com recursos de proteção da face do entrevistado. Por exemplo, é o que parece acontecer na sequência já analisada, na linha 17, em que a entrevistadora, ciente do caráter ameaçador da punição à face militar do entrevistado, afasta a interpretação de

mau desempenho profissional em favor da tese de perseguição. Para além desses exemplos localizados, queremos argumentar então que os *accounts* narrativos, de forma geral, podem ser interpretados como técnicas de controle da informação úteis à construção favorável do entrevistador e à neutralização (Becker, 1963) do estigma.

Interessantemente, no âmbito de nossos dados, apenas as punições são construídas como extraordinárias, como estigmas, e serão objeto de estratégias de neutralização. Embora a identidade *gay* seja construída como estigmática no mundo da história, ela é, na dimensão interacional da entrevista, reivindicada como atributo positivo que absolve Freitas das punições. Aí está a relevância de se construir a presente análise em etapas que focalizem separadamente a construção narrativa e sua coerência interna e o âmbito das relações construídas em interação.

Ainda tendo em vista os encaminhamentos sobre face e estigma, podemos agora reinterpretar o silenciamento sobre a instituição militar e o que foi definido como atribuição de responsabilidade difusa ou localizada. Se Flávia e Freitas estão, por um aspecto, gerenciando um encontro misto, por outro, eles se irmanam nos vínculos com a instituição militar, e, ao resguardá-la das imputações de responsabilidade e dos julgamentos morais negativos, ambos parecem estar a serviço da preservação de suas próprias faces, já que esse seria um requisito adicional necessário para sustentação da linha mantida pelos participantes na interação.

### **Considerações finais**

A análise empreendida neste trabalho é parte de uma pesquisa em que se procura, à luz da análise de narrativa e da sociolinguística interacional, observar como o fenômeno da homofobia no contexto militar é construído pelos próprios protagonistas das histórias de perseguição homofóbica. Na entrevista focalizada neste artigo, notou-se que o entrevistado narra histórias canônicas, que, em primeiro lugar, equacionam punições disciplinares no meio militar com práticas homofóbicas não declaradas, que afetam as relações de trabalho construídas naquele contexto. Pistas sintáticas e o uso de discurso relatado foram interpretados como recursos discursivos a serviço de isentar o narrador das punições disciplinares e imputar a responsabilidade sobre elas de forma ao mesmo tempo difusa e individualizada.

Através de uma lente microinteracional, foi possível ainda tratar a própria entrevista de pesquisa como um encontro misto, em que os participantes negociaram conjuntamente os significados potencialmente estigmatizantes sobre as histórias, sobre eles mesmos e sobre a instituição militar. Além disso, procurou-se mostrar como o trabalho conjunto de construção de um significado moral para ações narradas esteve a serviço de condenar as ações punitivas e seus agentes enquanto resguardava, paradoxalmente, o Exército enquanto instituição.

A esse respeito, e à guisa de lançar uma reflexão a ser desenvolvida em trabalhos futuros, cabe acrescentar uma terceira camada a essa análise: a (re)criação de vilões individuais ou o fato de a avaliação negativa sobre os episódios narrados estar direcionada a superiores específicos em detrimento do Exército, além de uma estratégia de proteção da face dos interlocutores – ambos militares –, parece extrapolar os limites da interação, atualizando um processo histórico de radicalização da individualização: o conhecido discurso meritocrata típico de uma sociedade neoliberal, em que a categoria de indivíduo se sobrepõe às de estado, classe, categoria e instituição, parece, em nossos dados, se atualizar na culpabilização do indivíduo. Avançar nessa questão é avançar em um aspecto fundamental para o entendimento dos modos como as identidades são reivindicadas e construídas na contemporaneidade e nos impactos desses processos nas relações de trabalho.

## Abstract

Part of a broader research based on narratives about homophobic discrimination in the military context, this article focuses on the rhetorical materiality of a research interview with a Brazilian Army officer who identifies himself as homosexual. The analysis, of qualitative and interpretative nature, occurs in micro-interactional perspective taking into consideration the narrative analysis theoretical framework (BASTOS, 2003, 2008; BASTOS; BIAR, 2015; DE FINA, 2009) as well as the notions of stigma and face (GOFFMAN, 1959, 1988). The results describe key structural and evaluative elements of such narratives that generally refer to disciplinary punishment events which ultimately have a discriminatory motivation. From these stories, the participants carry out joint activities in which they: (i) produce accounts for the disciplinary punishments narrated exempting the interviewee from responsibility; (ii) create a negative moral meaning to these punishments, defined as homophobic persecution; (iii) assign responsibility for the events narrated in a diffuse or individual

way, safeguarding the institution to which they belong. In addition to its theoretical commitments, this paper aims to contribute as an applied tool to understand contexts in which the identity that individuals perform in their social lives have impact on their relationships as well as on their professional and institutional evaluations.

Keywords: Narrative Analysis. Stigma. Interaction. Homophobia.

## **Referências**

- BAMBERG, Michel; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2008.
- BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, Wiliam Soares. Entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, Wiliam Soares (Org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. p. 9-18.
- BASTOS, Liliana Cabral. Fala treinada: tecnologia e identidade de gênero em atendimentos telefônicos. **Crop**, v. 9, p. 31-53, 2003.
- BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1. sem. 2004.
- BASTOS, Liliana Cabral. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, n. 31, especial, p. 97-126, 2015.
- BECKER, Howard. **Outsiders: estudos da sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 232 p. Original publicado em 1963.
- BECKER, Howard. **Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 310 p.
- BEZERRA, Pedro. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-200.
- BIAR, Liana de Andrade. **“Realmente as autoridade veio a me transformar nisso”**: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, 2012.
- BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990. 177 p.

CLIFT, Rebecca; HOLT, Elizabeth. Introduction. In: CLIFT, Rebecca; HOLT, Elizabeth (Org.). **Reporting Talk: Reported Speech in Interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 1-15.

CONNELL, Raewyn W. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. Stanford: Stanford University Press, 1987. 352 p.

DE FINA, Anna. Narratives in interview: the case of accounts. **Narrative inquiry**, v. 19, n. 2, p. 233-58, 2009.

DE FINA, Anna. **Identity in narrative: a study of immigrant discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. 252 p.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006. p. 15-41.

GAMSON, John. As sexualidades, a teoria *queer* e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006. p. 345-362.

GARCEZ, Pedro. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, 2001. p. 189-213.

GARCEZ, Pedro. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Org.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 17-38.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. **Narrative Inquiry**, v. 16, n. 1, p. 122-130, 2006.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 233 p. Original publicado em 1959.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (Org.). **Sociolingüística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13-20. Original publicado em 1964.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974. 559 p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 160 p.

- LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis oral versions of personal experience. In: HELM, June (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.
- LABOV, William. **Language in the Inner City**: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 396 p.
- LABOV, William. **The Language of Life and Death**: The Transformation of Experience in Oral Narrative. United Kingdom: Cambridge University Press, 2013. 239 p.
- LEITE, Elso Soares; NETO, João Antônio. O discurso da mídia sobre a homossexualidade nas instituições militares. **Entretexos**, v. 13, n. 1, p. 441-463, 2013.
- LINDE, Charlotte. **Life stories the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993. 242 p.
- LINDE, Charlotte. Evaluation as linguistics structure and social practice. In: GUNNARSSON, Britt-Louise; LINELL, Per; NORDERBERG, Bengt (Org.). **The construction of professional discourse**. London: Longman, 1997. p. 151-172.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 92 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 1993. 269 p.
- MISHLER, Elliot. **Research interviewing**: context and narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986. 186 p.
- MISHLER, Elliot. **Storylines craftartists' narratives of identity**. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 190 p.
- MISHLER, Elliot. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- OSTERMANN, Ana Cristina; DEL CORONA, Márcia. “Eu não aguento mais!” a produção de *accounts* narrativos nas ligações para o serviço de emergência da Brigada Militar (190). **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 178-191, 2013.

ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães. Iguais, mas separados. Os homossexuais e as forças armadas. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 17, p. 139-165, 2011.

SCHIFFRIN, Deborah. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. **Language in Society**, v. 25, p. 167-203, 1996.

SCOTT, Marvin B.; LYMAN, Stanford M. Accounts. **American Sociological Review**, v. 33, p. 42-62, 1968.

TANNEN, Deborah. **Talking voices**: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 233 p.

## ANEXO

### Convenções de transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
'	parada súbita
-	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
=	<b>sublinhado</b>
MAIÚSCULA	ênfase
°palavra°	fala em voz alta ou muita ênfase
>palavra<	palavra em voz baixa
<palavra>	fala mais rápida
: ou ::	fala mais lenta
[	alongamentos
]	início de sobreposição de falas
( )	final de sobreposição de falas
(( ))	fala não compreendida
“palavra”	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
hh	fala relatada, reconstrução de um diálogo
↑	aspiração ou riso
↓	subida de entonação
	descida de entonação

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

Submetido em: 31 de maio de 2015.

Aceito para publicação em: 05 de outubro de 2015.



# Hedonismo e consumo: o papel do especialista da área do vinho como mediador de experiências

Carla Teixeira\*

## Resumo

Inscrevendo-se este trabalho no âmbito conjugado da Teoria do Texto e do Interacionismo Sociodiscursivo, defender-se-á que o domínio de uma prática discursiva por parte do produtor textual se reflete no texto. Este ponto de vista será exemplificado a partir da análise de um *corpus* de géneros textuais que combinam a atividade de produção e de comercialização do vinho com a atividade jornalística, em particular, no género recensão crítica sobre o vinho. Atendendo a que o conjunto de textos observado se integra no que se chama de imprensa “de serviços” moderna que participa da sociedade de hiperconsumo e tendo como dispositivo de análise os tipos de discurso, serão analisadas as representações que o jornalista especialista constrói de si (figuração interna do agir) e do seu interlocutor, o leitor-consumidor (figuração externa do agir), posteriormente contrastadas com outros textos jornalísticos sobre o vinho. Os dados demonstrarão que o conhecimento sobre o vinho do especialista influencia diretamente a experiência hedonista que é construída no texto, pelo que só o agir deste sujeito é que pode mediar uma experiência qualificada.

Palavras-chave: Teoria do texto. Interacionismo Sociodiscursivo. Agir. Especialista.

Muitas pessoas trabalham para a Harley-Davidson. A boa notícia é que... elas não são tolas para acreditar que “fabricam motocicletas.” Se não são “motocicletas”, então o que é? Que tal, “experiências”?

Um Grande da Harley resumiu isso da seguinte forma: “*Nós vendemos a capacidade de um contabilista de 43 anos vestir-se com couro preto, atravessar pequenas cidades e ter pessoas com receio dele.*”

Como?

É a *experiência*, estúpido! (...)

Pense nisso. A Harley-Davidson não vende motocicletas. A Starbucks não vende café. O Club Med não vende férias. E a Guinness não vende cervejas.

Tom Peters,  
*Reinventar o Mundo!*, p. 116-118

---

\* Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

## Introdução<sup>1</sup>

O estudo das relações que os seres humanos estabelecem em sociedade é complexo e depende da análise tanto das ações sociais como das interações linguísticas. Essas ações e interações estão representadas nos gêneros textuais e nos textos e retratam, por sua vez, as mudanças que se dão em sociedade.

Realizado no âmbito de uma bolsa de investigação de doutoramento,<sup>2</sup> este trabalho situa-se no campo da Teoria do Texto, sob a perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD). É intenção do estudo demonstrar que:

- os textos são representantes empíricos das dinâmicas sociais, pelo que, numa ótica combinada de estudos linguísticos e sociais, os textos analisados da área do vinho revelam uma dinâmica de consumo e de indução de experiências hedonistas;
- a conjugação da área do vinho com outras atividades sociais e os produtores textuais, na figura do especialista e do não especialista, determinam o tipo ou qualidade de experiências que propõem. Na verdade, como anuncia a epígrafe, a valorização da experiência é transversal às várias atividades económicas da sociedade contemporânea, cuja formulação nos textos da área do vinho importa verificar.

## Quadro teórico e metodologia de análise

A presente investigação situa-se no domínio científico linguístico da Teoria do Texto conjugada com o enquadramento teórico do ISD.

Tendo o estudo do texto suscitado interesse no campo linguístico, os projetos das análises transfrásicas, das gramáticas textuais e das diversas linguísticas do texto ilustram a progressiva atenção e o amadurecimento da problematização do texto como objeto de análise linguístico. Assim, a Teoria do Texto surge como uma abordagem aprofundada do desenvolvimento das relações entre os diversos

---

1 O presente trabalho foi escrito ao abrigo do Acordo Ortográfico em vigor em Portugal, contudo os exemplos que constam no mesmo são anteriores à sua aprovação. Foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto Pest-OE/LIN/UID/LIN/03213/2013.

2 A tese de doutoramento foi realizada no domínio de especialidade Linguística do Texto e do Discurso, tendo sido orientada pela Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e coorientada pela Professora Doutora Clara Nunes Correia, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

elementos que intervêm na produção textual, assumindo uma lógica de análise descendente por meio do reconhecimento da atividade social à qual o texto pertence, do gênero textual adotado e do texto como a materialização de uma mensagem formulada em função das influências sociais e genéricas textuais. Esse ponto de vista é exposto por Coutinho do seguinte modo:

Trata-se, com efeito, de tomar em consideração, em primeiro lugar, a atividade social em que o texto surge – bem como o gênero de texto selecionado, de entre os gêneros em uso nessa mesma atividade; e a compreensão das finalidades associadas à atividade em causa e o reconhecimento das características próprias do gênero em uso condicionarão, em última análise, muitas das escolhas linguísticas (realizadas de forma mais ou menos consciente e explícita). (COUTINHO, 2012, p. 31).

Como se demonstrará, a Teoria do Texto e o ISD partilham dos mesmos princípios teórico-epistemológicos e metodológicos, o que justifica este estudo combinado de gêneros textuais produzidos a partir de uma atividade econômica que constitui uma mesma prática discursiva.

O ISD é, pois, um enquadramento teórico-metodológico orientado pelos princípios epistemológicos do Interacionismo Social, que participa, por um lado, no desenvolvimento de uma *ciência do humano* e, por outro lado, reflete sobre o desenvolvimento do ser humano em sociedade, a partir das colaborações de áreas que partilham dessa motivação, como é o caso da Psicologia, Sociologia e Linguística.

Visto que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 2003, p. 21), o ISD entende que as aquisições sociocognitivas dos indivíduos decorrem do processo evolutivo dos seres humanos, por meio da libertação das restrições biológicas e comportamentais.

Considerando o exposto, destacam-se duas linhas de estudo do ISD relacionadas com os processos filogenético e ontogenético que comprovam a apropriação das propriedades sociosemióticas por parte dos seres humanos, assinalando uma transformação da identidade e da consciência humanas como promotoras da (re) construção do universo social: em primeiro lugar, o estudo das condições nas quais se desenvolvem formas particulares de organização social humana e formas

de interação de caráter semiótico, e de como estas últimas podem influenciar o desenvolvimento das primeiras; e, em segundo lugar, o estudo das características estruturais e funcionais das organizações sociais e das formas de interação semiótica.

Sublinha-se que é a capacidade reflexiva intrínseca ao uso da linguagem que permite aos indivíduos apropriar-se do verbal e do seu potencial de ação, o que está patente nos textos. Esse princípio é nomeado como o primado da dimensão praxeológica da linguagem, cuja formulação está igualmente presente nos manuscritos de Saussure, como se pode verificar de seguida, na qual o autor explica que o valor da forma linguística depende da intenção comunicativa atribuída pelo sujeito:

Avant tout on ne doit pas se départir de ce principe que **la valeur d'une forme est tout entière dans le texte où on la puise**, c'est-à-dire dans l'ensemble des circonstances morphologiques, phonétiques orthographiques, qui l'entourent et l'éclairent. (SAUSSURE, 1994/1922, p. 514<sup>3</sup> *apud* BRONCKART, 2009, p. 19).

Sendo a intenção comunicativa influenciada pela atividade social, preconiza-se uma abordagem de análise descendente, a partir da noção de dialogismo de Jakubinski reformulada por Volochinov,<sup>4</sup> tida como fundamental a toda e qualquer produção verbal: independentemente do caráter dialogal ou monológico das realizações de linguagem concretas, o dialogismo é compreendido por Volochinov como propriedade intrínseca de qualquer interação verbal (BRONCKART, 2010, p. 157-8).

Baseando-se nesses pressupostos, Volochinov implementa um programa metodológico de lógica descendente: analisando as propriedades linguísticas na interação verbal e dos enunciados presentes nos textos (BOTA; BRONCKART, 2007, p. 82), a produção verbal é considerada em contexto e integrada nas formas de organização coletiva da sociedade.

---

3 SAUSSURE, Ferdinand de. Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes. In: BALLY, Charles; Gautier, Léopold (Ed.). *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*. Genève: Sonor, 1992.

4 VOLOCHINOV, Valentin N. **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris, Minuit, 1977 [1929]; VOLOCHINOV, Valentin N. Le discours dans la vie et le discours en poésie. In: TODOROV, Tzvetan (Ed.). **Mikhaïl Bakhtine**: le principe dialogique. Paris: Seuil, p. 181-215, 1981a [1926]; VOLOCHINOV, Valentin N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, Tzvetan (Ed.). **Mikhaïl Bakhtine**: le principe dialogique. Paris: Seuil, p. 287-316, 1981b [1930].

Deste modo, e em consonância com princípios já apresentados, no decurso desta investigação foram igualmente adotadas as seguintes noções (expostas sinteticamente):

– atividade discursiva: ao contrário do sentido demasiado restrito de atividade económica do qual também se fará uso pontualmente, a atividade discursiva refere-se ao conjunto das manifestações da linguagem dos indivíduos realizadas em situações concretas (BRONCKART, 2004, p. 102);

– género textual: o modelo de texto é compreendido numa atividade de linguagem à qual corresponde uma ação de linguagem que “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma ação verbal.” (BRONCKART, 2003, p. 99). Além de um género ser caracterizado atendendo à sua localização temporal, geográfica e social, essa noção afigura-se extremamente relevante já que todas as produções verbais são construídas tendo em vista os géneros textuais que circulam em sociedade, pelo que o género textual detém um papel mediador entre o individual e o coletivo, como lembra Rastier (2001, p. 272-3): “le genre partage tout à la fois le caractère public de l’action individuelle socialisée et la norme sociale où elle prend place”.

– texto: tido como uma unidade comunicativa de nível superior, relativamente às outras unidades linguísticas que o compõem, “designa **toda a unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2003, p. 71).

A atividade discursiva, o género textual e o texto representam patamares de análise linguística que serão mobilizados para o estudo do agir humano, ou seja, a observação das unidades que caracterizam o fluxo do agir no ser humano, o único organismo dotado de capacidades mentais e comportamentais.

O foco sociointeracionista do agir inscreve-se, então, numa reflexão teórico-prática do desenvolvimento do potencial intrínseco do profissional, perspetivando o trabalho como uma forma de organização humana, também designado de agir-referente. Para uma análise linguística do agir, esta fundar-se-á na arquitetura interna dos textos, em particular no subnível dos mecanismos de responsabilização enunciativa (BRONCKART, 2003, p. 319-336), que contribui para clarificar quais as fontes das avaliações (*juízos, opiniões, sentimentos*) presentes nos textos e sobre o que o produtor textual acerca do conteúdo temático.

Recorrer-se-á, igualmente, aos tipos de discurso (BRONCKART, 2003, p. 137-216), configurações linguísticas identificáveis nos textos que resultam de quatro mundos discursivos ou arquétipos psicológicos. Essas semiotizações decorrentes de uma língua natural – discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração – apresentam propriedades morfossintáticas e semânticas estáveis em função do eixo da temporalidade – em conjunção com o momento da enunciação e compondo a ordem do expor (discurso interativo, discurso teórico) ou em disjunção com o momento da enunciação e formando a ordem do narrar (relato interativo, narração) – e em função do eixo da atorialidade – implicação enunciativa do sujeito (discurso interativo, relato interativo) ou autonomia enunciativa do sujeito (discurso teórico, narração).

### **A sociedade de hiperconsumo**

De acordo com Lipovetsky (2007), o século XX evidencia mudanças graduais na sociedade de consumo ocidental comprovadas em três períodos: (i) no início de novecentos, um primeiro momento de democratização e de facilidade de acesso aos bens de consumo, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte e das técnicas de produção em série; (ii) após a IIª Guerra Mundial, um segundo momento de valorização dos bens que proporcionam bem-estar e promovem o *status quo*; (iii) a partir dos anos 70 e 80 do século XX, um terceiro momento, que vigora até aos nossos dias, no qual o consumo está orientado para a satisfação pessoal, sendo o hedonismo o fim a atingir enquanto experiência do indivíduo.

De facto, a sociedade contemporânea está tão orientada para a busca do prazer por meio da aquisição de bens que o mesmo autor apelida-a de sociedade de hiperconsumo:

Não encontro termo mais adequado que o de «hiperconsumo» para definir uma época em que os gastos já não têm por motor o desafio, a diferença, os confrontos simbólicos entre os homens. Quando as lutas de concorrência já não são a pedra angular da aquisição de produtos, começa a civilização do hiperconsumo, esse império sobre o qual brilha continuamente o sol do mercado e do individualismo. (LIPOVETSKY, 2007, p. 37).

Além de singular, a experiência do hiperconsumo designa a realização do desejo do indivíduo que se sobrepõe a qualquer outro tipo de motivação,

predominando o que Baudrillard (2008, p. 95) chama de *fun morality*. Promovida por um “marketing sensorial ou experiencial” (LIPOVETSKY, 2007, p. 39) que glorifica os sentimentos de felicidade e de prazer, a aquisição emocional dos bens oferece uma nova vivência do produto de mercado. Efetivamente, a gratificação emocional do indivíduo através da fruição do produto é estimulada pelas atividades económicas como o comprova Lipovetsky:

O capitalismo de consumo não nasceu automaticamente de técnicas industriais capazes de produzir em grande série produtos estandardizados, mas foi também uma construção cultural e social que exigiu a «educação» dos consumidores e necessitou do espírito visionário de empresários criativos, a «mão visível dos gestores.» (LIPOVETSKY, 2007, p. 24-25).

No âmbito dessa dinâmica conjuntural, as atividades económicas procuraram outros meios de divulgação dos produtos e encontraram uma nova visibilidade em géneros jornalísticos que, à semelhança dos géneros textuais publicitários, tratam de bens de consumo ou de serviços.

### Uma imprensa “de serviços” moderna

Os géneros textuais<sup>5</sup> produzidos na esfera da atividade jornalística e da atividade publicitária apresentam afinidades, pois estão historicamente relacionados a partir de uma vertente informativa e, posteriormente, de uma vertente de comentário: essa ligação dá-se a partir de um primeiro género primitivo, a notícia curta, que remonta ao século XVII (GROSSE, 2001, p. 17-19)<sup>6</sup> e cuja evolução posterior

---

5 Neste trabalho, apesar de teórica e metodologicamente se adotar a noção de género textual, far-se-á uso de contributos de autores que optam pela noção de género de discurso. Sucintamente, a adoção desta última noção valoriza a associação entre discurso e texto, o que evidencia as características comuns entre os textos, chamadas *ares de família*; no entanto, os géneros discursivos entendem os géneros como pertencentes a domínios sociais e com práticas discursivas distintas, ao contrário da noção adotada de género textual, que identifica uma mesma atividade, na origem ou como integrante do contexto de produção.

6 Os dados de Grosse remetem para a investigação diacrónica sobre os géneros jornalísticos de uma gazeta italiana fundada no século XVIII, a Gazeta de Mântua, de Anja Hrbek, *Vier Jahrhunderte Zeitungsgeschichte in Oberitalien. Text-, sprach- und allgemeineschichtliche Entwicklungen in der “Gazzetta di Mantova” und vergleichbaren Zeitungen*, 1995. No presente trabalho, assume-se que há modelos textuais com afinidades culturais em termos de civilização europeia, que, de um ponto de vista cronológico, deverão ser considerados contemporâneos, com processos de formação semelhantes, cujas particularidades decorrem dos momentos históricos específicos. Consequentemente, o aparecimento atestado de um género pressupõe um acontecimento semelhante noutros países europeus. Grosse cita igualmente o trabalho de Ulrich Püschel, *Raisonnement und Schulrhetorik im öffentlichen Diskurs*.

origina outros textos jornalísticos nos quais a informação se destaca a par de elogios.

Pode dizer-se que este terá sido o início do anúncio publicitário, cujo rápido desenvolvimento se deu na segunda metade do século XIX devido à industrialização da produção das mercadorias, proporcionando a independência desses textos face aos textos jornalísticos. Embora esses textos publicitários representem uma extensão do elogio praticado na notícia, presumem, igualmente, uma independência dos mesmos face à notícia, o que se verifica na ainda extensa componente escrita, em comparação com os anúncios de hoje, à qual, por esta altura, que se lhes associam os elementos verbais e os *slogans* (GROSSE, 2001, p. 18).

Ainda que seja possível reconstituir o parentesco entre os géneros publicitários e os géneros publicitários ao longo dos tempos, no momento presente, atendendo às singularidades de algumas publicações, é de considerar quando os textos jornalísticos sobre produtos e serviços são escritos no contexto de uma imprensa especializada ou não.

É Grosse que aponta a existência de uma imprensa “de serviços” moderna presente nos suplementos ilustrados ou nas revistas semanais, frequentemente editadas próximo do fim de semana, e que compreendem testes sobre problemas psicológicos, horóscopos, textos de conselhos sobre vestuário, restauração, viagens, entre outros assuntos, referindo explicitamente informações (nome da marca, morada, telefone, preço, ...) sobre o produto ou o serviço divulgado. O mesmo autor utiliza ainda a expressão “publicité rédactionnelle” (GROSSE, 2001, p. 27) para designar a divulgação de um produto ou de um serviço numa publicação jornalística, num texto escrito por um jornalista.

Considerando a existência de dois posicionamentos enunciativos inerentes aos géneros da atividade jornalística, Adam (1997, p. 8, a partir de BROUCKER<sup>7</sup>) diferencia géneros de informação e géneros de comentário, com base em três critérios linguísticos: (i) o critério semântico (relacionado com o sujeito); (ii) o critério argumentativo e pragmático (que se divide em ponto de vista informativo, respondendo às questões quem?, o quê?, onde?, quando?, e em ponto de vista explicativo, respondendo a como? e porquê?); e o critério enunciativo (a posição do jornalista relativamente ao discurso e às fontes).

---

*Zum Zeitungsdeutsch vor der Märzrevolution 1848*, 1994, sobre a existência de relações análogas em géneros alemães, isto é, de géneros prévios que dão origem a outros (GROSSE, 2001, p. 21-25).

<sup>7</sup> BROUCKER, José de. *Pratiques de l'information et écritures journalistiques*. Paris: CFPJ, 1995.

A aplicação dos critérios mencionados permite identificar os géneros de informação, os géneros tradicionais e tipicamente jornalísticos, como, por exemplo, a notícia, a reportagem, a notícia de investigação e a entrevista. Esses géneros surgiram com as folhas avulsas de imprensa, que, na época do pré-capitalismo italiano, satisfazem a curiosidade de negociantes, banqueiros internacionais, príncipes e comitivas por notícias sobre os conflitos ou a conjuntura política que obrigassem a um reajustamento das estratégias mercantis.

Os chamados géneros de comentário integram os comentários propriamente ditos de vários tipos, bem como o editorial, e têm origem nos ideais revolucionários franceses que promovem uma imprensa de debate a par da informação. Como procedente do comentário, na sociedade de hiperconsumo de hoje, o conselho foi-se tornando cada vez mais frequente, incentivando o leitor e consumidor à compra, em detrimento do artigo de opinião, que suscita uma atitude mais introspetiva (GROSSE, 2001, p. 26-27).

Sendo a sociedade do consumo caracterizada por uma constante reinvenção das necessidades do consumidor e por uma notável variedade de bens de consumo, constatou-se que a realidade da atividade portuguesa de produção e comercialização do vinho conheceu recentemente um desenvolvimento técnico exponencial, que permitiu aumentar a quantidade e a qualidade de fabrico (YON, 2003). Em Portugal, a atividade de produção e de comercialização do vinho beneficiou de melhorias técnicas na produção do vinho, com grande impacto qualitativo, o que foi acompanhado por uma renovação da imagem das marcas e dos hábitos de consumo da área do vinho. Também se verificou que, além das mencionadas inovações, a mesma atividade do vinho conseguiu dinamizar um interesse generalizado sobre a área através da criação de cursos de iniciação à degustação de vinhos com bastante afluência, bem como se deu um aumento do interesse mediático dos leitores e consumidores o que foi visível na imprensa escrita.

### **Géneros e textos indutores da ação**

Nessa dinâmica contemporânea de consumo, há ainda uma outra questão a problematizar e que engloba tanto os géneros publicitários como os géneros jornalísticos: como é que um texto orienta o consumidor na compra de um produto?

Qualquer texto de índole publicitária dirige-se a um consumidor cooperante que

aceita tacitamente uma dimensão persuasiva presente no texto, o que demonstra uma harmonia entre a dimensão ilocutória (o(s) ato(s) ilocutório(s) expresso(s) no texto) e a dimensão perlocutória (o efeito do ato ilocutório). Esse entendimento de Adam e Bonhomme (2007) está sintetizado no quadro 1, que se segue.

QUADRO 1 – A esquematização da estrutura pragmática do discurso publicitário

Ação de língua <sup>1</sup>	Produzir uma mensagem	com uma força persuasiva	visando a compra do produto
<b>Dimensão pragmática</b>	<b>Ato LOCUTÓRIO</b>	<b>Força ILOCUTÓRIA</b> constativa (explícito) diretiva (+ ou – implícito)	<b>Efeito PERLOCUTÓRIO</b> fazer crer fazer fazer

FONTE: Traduzido de ADAM; BONHOMME, 2007, p. 25.

A leitura do quadro indica que Adam e Bonhomme consideram os atos ilocutórios constativo e diretivo complementares, o que é sintetizado pelos autores do seguinte modo: “L’acte illocutoire dominant de la plupart des publicités est explicitement constatif et implicitement directif” (ADAM; BONHOMME, 2007, p. 25). De facto, o ato diretivo pode ser marcado por formas verbais com menor valor injuntivo, como em enunciados equivalentes a “Aconselha-se a compra deste produto” (por oposição a enunciados do tipo “Compre”, “Adquira” com forte valor injuntivo); entenda-se, então, a opção por uma formulação implícita e, conseqüentemente, atenuada pela apresentação do produto enunciada no ato constativo em “Este produto é (muito) bom”, visto que o objetivo final de qualquer texto publicitário é expor comercial e positivamente o bem de consumo que anuncia, para que essa mesma exposição conduza o consumidor à aquisição desse bem. Dessa forma, no plano perlocutório, a compra decorre da estratégia publicitária resultante dos referidos atos ilocutórios concertados: o ato constativo relaciona-se com o valor do bem e o ato diretivo conduz à sua compra.

Contudo, e evocando outros estudos de Adam, os géneros podem ser também observados em função do estudo do agir a que o autor chamou de “géneros de incitação à ação”, uma família de textos com uma ação discursiva integrada no *dire de faire*: “il s’agit de *faire-faire quelque chose à quelqu’un*, de l’y inciter plus ou moins fortement surtout de lui garantir la vérité des informations fournies”

(ADAM, 2001, p. 21). Segundo o autor, esses géneros surgem no final do século XVII, no contexto da tradição judaico-cristã, como a versão laica de preceitos ou conselhos religiosos que tratam a vida mundana de um ponto de vista moral, orientando as pessoas com sabedoria, o que justifica que se sublinhe o valor ilocutório diretivo dos mesmos textos que cobrem o campo lexical do “conselho”, visto que “*conseiller, c’est indiquer à quelqu’un ce qu’il doit faire ou ne pas faire et ce guidage va de suggérer, recommander, et proposer à presser, inciter, pousser (à), en passant par avertir, aviser, conduire, persuader, convaincre, diriger*” (ADAM, 2011, p. 233).

No entanto, a noção de géneros de incitação à ação foi objeto de reformulações. De acordo com Adam (2001; 2011), os géneros de incitação à ação contemplam dois conjuntos: (i) os géneros de incitação à ação, propriamente ditos, e que abrangem produções textuais tão díspares como, por exemplo, enunciados injuntivos, textos legais, requerimentos e regulamentos, ou regras de jogos e didascálias teatrais (instruções cenográficas ou de encenação); (ii) os géneros de procedimentos (em francês, *genres procéduraux*), como uma especificidade dos géneros de incitação à ação, referindo os textos injuntivos, os textos de procedimentos e também diferentes formas de conselhos, para cuja análise é essencial o foco nos planos de texto, organizados em “*description-liste pour ingrédients des recettes ou éléments épars des notices; description d’actions pour la suite d’actes à accomplir*” (ADAM, 2011, p. 226).

Esse procedimento metodológico-descritivo contribui para a distinção entre os géneros de incitação à ação *per se* e os géneros de procedimentos, pois os primeiros pertencem a uma categoria mais vasta, contemplando diferentes domínios discursivos e com a finalidade prática de incentivar alguém a fazer algo, seja uma tarefa seja uma macroação com base em informações previamente fornecidas e cuja veracidade está assegurada pelo estatuto de especialista do enunciador. Nesses géneros, há igualmente uma unidade configuracional entre o tema e o ato do discurso, assim como uma homogeneidade pragmático-semântica e redatovisual (*scripto-visuelle*) (ADAM, 2001, p. 21; ADAM, 2011, p. 227).

Os segundos géneros, os de procedimentos, são textos que salientam o “fazer”, pondo num plano secundário a orientação da ação, o que se entende por injunção-instrução ou conselho. Além disso, de acordo com Adam (2011, p. 229), “*les textes procéduraux ou programmeurs n’engagent aucune réflexion sur l’agir humain et sur l’inscription de l’homme dans le temps*”.

Como já foi referido, a ação dos sujeitos em sociedade ou o agir humano é uma questão essencial para o ISD. De momento, e apesar de algumas diferenças entre a noção de agir de Adam e a noção sociointeracionista, é de reter a importância da reflexão sobre o próprio agir do sujeito para qualificar a experiência de consumo, como se provará no decurso da análise.

### **Descrição do *corpus***

A análise a realizar refere-se a um conjunto de trinta textos em circulação, recolhidos entre 2006 e 2011 pertencentes ao género textual recensão crítica sobre o vinho (publicação especializada e publicação não especializada) e produzidos na esfera da atividade de produção e de comercialização do vinho combinada com a atividade jornalística. Além de o vinho ser o objeto temático comum aos textos do *corpus*, considerar-se-á a atividade do vinho como a atividade predominante, na medida em que é esta que desencadeia o processo de produção textual e, como se verá, é o conhecimento ou domínio da mesma por parte do produtor textual que garante a qualidade das recomendações e das experiências. Os dados aferidos a partir da análise do *corpus* serão posteriormente confrontados com um conjunto de outros textos jornalísticos.<sup>8</sup>

Os géneros textuais escolhidos justificam-se pelo interesse em caracterizar a atividade de produção e comercialização do vinho através de objetos empíricos diversificados nos quais o vinho fosse uma temática presente, mas que pudesse apresentar diferentes tratamentos do conteúdo temático, o que se verifica na centralidade do tema vinho nas recensões críticas sobre o vinho, de vários autores e para o público em geral ou especializado.

Todos os textos encontram-se assinados, pelo que é de considerar uma primeira instância enunciativa, o autor, como aquele que se responsabiliza pela escolha do género textual e respetivo conteúdo temático, bem como por outros recursos linguísticos (léxico, morfosintaxe, tipos de discurso, tipos de planificação). Em particular, o autor de uma recensão crítica sobre o vinho é uma figura que profissionalmente é reconhecida no meio jornalístico e/ou do vinho, pelo que os seus textos, enquadrando-se no espírito da imprensa “de serviços” moderna, têm as recomendações caucionadas pela assinatura do especialista. Com efeito, esse

---

<sup>8</sup> Para pormenores fundamentados sobre a metodologia de recolha dos textos e organização da investigação, cf. Santos (2014, p. 102-9).

gênero textual oferece recomendações sobre vinhos a consumir ou locais a visitar do universo do vinho. De um ponto de vista da ação humana, a recensão crítica pretende orientar as escolhas do consumidor, prévias ao ato da compra.

Os outros textos jornalísticos são um grupo de textos à parte, que surgem na sequência da recolha inicial dos textos que uma análise mais aprofundada comprovou não poderem ser classificados como recensão crítica sobre o vinho. Porém, para um estudo mais detalhado da sociedade de hiperconsumo, da atividade do vinho e do agir humano optou-se pela sua manutenção na investigação. A lista dos exemplares selecionados para análise encontra-se no Anexo A.

### **Análise de textos**

Como foi afirmado na introdução, o estudo das relações humanas é alcançado através da análise das ações sociais e das interações linguísticas. Na perspetiva sociointeracionista, a observação do social deverá ter por base uma fundamentação linguística. Desse modo, para dar conta da forma como é construída uma experiência hedonista na área do vinho no *corpus*, a análise linguística focar-se-á na relação entre a componente enunciativa e os pontos de vista apresentados sobre a temática do vinho, fazendo-se dos tipos de discurso o dispositivo de análise do agir humano, especialmente das formas e construções linguísticas características dos discursos observados.

Sendo a atividade do vinho tipicamente técnica, como é que o leitor ou consumidor, que não é especialista, é orientado para uma compra? Como é que o leitor ou consumidor é persuadido do valor singular do produto vinho?

A convicção que o leitor-consumidor poderá ter de que o texto lido é idóneo decorre do equilíbrio entre dois elementos: a representação que o jornalista especialista da área dos vinhos constrói de si mesmo e a representação que o jornalista constrói do interlocutor. Posto isto, a análise focar-se-á na atorialidade ou no modo de “desempenho de especialista da área do vinho que se revela por meio do registo escrito da própria experiência e/ou do conhecimento sobre o bem de consumo *vinho*, e que poderá ser empregue para induzir a experiência futura neste campo no leitor do texto” (SANTOS, 2014, p. 157).

Numa seleção de formas verbais do *corpus* do género recensão crítica enológica (publicação especializada), foi possível verificar que sobressaem formas linguísticas que indicam a presença do locutor e do interlocutor.

No que diz respeito à representação que o jornalista especialista constrói de si, no género recensão crítica enológica, foram aferidas formas verbais de primeira pessoa do singular que reproduzem o ponto de vista do produtor textual e, em termos de desempenho atorial no âmbito da atividade de produção e de comercialização do vinho, o ponto de vista do jornalista especialista no vinho. Nesse sentido, o sujeito locutor manifesta vários tipos de interesse inerentes à experiência do vinho, construindo uma referência intratextual do vinho, como se pode verificar pelos seguintes exemplos do quadro 2:

QUADRO 2 – A apresentação do ponto de vista do jornalista

O jornalista apresenta o seu ponto de vista quando ...	Exemplo
<p>– evidencia o conhecimento de histórias nas quais o <i>vinho</i> assume um papel relevante</p>	<p>1.1. “<u>Destaco</u> unicamente o Carnaval da Mealhada, que também se designa por Carnaval da Bairrada. A edição 2010 já não conta com as três pipas que, desde os anos 70, distribuíam vinho gratuitamente no recinto; este ano são substituídas pela oferta de vinho engarrafado da região.” (T_02)</p>
<p>– recomenda locais de produção de vinho pelo seu valor turístico, com base na sua própria experiência</p>	<p>1.2. “<u>Proponho</u> que ofereça um pouco da calma do enoturismo da Quinta do Vallado, uma quinta histórica no vale do rio Corgo, aos pés da Régua e do Douro, rio de vinho. Pertence a descendentes de D. Antónia Adelaide Ferreira, a Ferreirinha. A vista é única no mundo (pode reservar em <a href="http://www.quintadovallado.com">www.quintadovallado.com</a>).” (T_03)</p>
<p>– realça o valor de um <i>vinho</i> com base nas suas características idiossincráticas</p>	<p>1.3. “<u>Destaco</u> um branco enraizado nas areias de Fernando Pó, entre Palmela e Pegões, elaborado com Sauvignon Blanc e Verdelho, duas castas pouco usuais em terras de Moscatel e Fernão Pires.” (T_03)</p>

<p>– opina sobre questões estéticas de publicidade com implicações comerciais</p>	<p>1.4. “Já agora, aproveitando o embalo, <u>sugiro</u> à Adega Cooperativa de Borba que repense os seus rótulos, que primam pelo mau gosto (mas podem e devem deixar o do cortiça, que é um marco histórico e tem piada!).” (T_15); “<u>Garanto</u> que aliar uma imagem agradável a vinhos de qualidade chamará ainda mais a atenção do consumidor e só irá beneficiar o negócio[.]” (T_15)</p>
---	---

De um modo geral, os segmentos indicados exemplificam momentos de discurso interativo que, ao fazer uso do presente do indicativo,<sup>9</sup> do ponto de vista da temporalidade, mostram o locutor reportar a um momento da enunciação temporalmente alargado, identificada pelo uso de conectores temporais (“A edição 2010”, T\_02) e ao momento específico da enunciação, continuamente reatualizado pelo leitor em cada leitura (“destaco”, T\_02 e T\_03; “proponho”, T\_03) ou com implicações para o futuro desenrolar da atividade (“garanto”, T\_15).

A atorialidade do sujeito surge, igualmente, construída a partir de formas verbais com pronomes pessoais oblíquos não reflexivos que apontam para vivências pessoais bem definidas tematicamente na atividade de produção e de comercialização do vinho, maioritariamente ancoradas no presente do indicativo, mas com exemplos pontuais de formas verbais pretéritas.

Marcando a presença da capacidade atorial do sujeito-locutor em refletir sobre o seu desempenho, os seguintes segmentos do quadro 3 com formas verbais e pronomes pessoais oblíquos não reflexivos assinalam:

<sup>9</sup> Cf. Oliveira (2003, p. 144-5 e 154-5).

## QUADRO 3 – A autorreflexão sobre o desempenho do jornalista

<b>O jornalista reflete sobre o seu desempenho quando...</b>	<b>Exemplo</b>
– o momento da escrita do texto, é marcado pelo presente do indicativo e reforçado pelo uso do adverbial temporal “hoje”	1.6. “Alguns dos nossos conhecidos petiscos mais conhecidos são inimigos do vinho. <u>Refiro-me</u> (hoje) ao escabeche, principalmente se for temperado com algum desses vinagres de péssima qualidade que abundam no mercado.” (T_10)
– reconhece a importância da memória na produção textual, como base do momento da escrita definido pelo presente do indicativo:	1.7. “ <u>Lembro-me</u> de um provador que estava comigo num concurso em Londres e num grupo onde se iria provar vinhos do Porto” (T_11)
– expõe a proximidade (ou as relações que se estabelecem no meio) entre os produtores de vinho e os jornalistas, reforçando enunciativamente o ponto de vista do sujeito locutor que, por sua vez, é introduzido por um verbo declarativo ( <i>dizer</i> ) que aponta para um momento, entre outros, de interação produtor de vinhos-jornalista:	1.8. “No [concurso] de Bruxelas, este ano, foram cerca de 6200 amostras, oriundas de 53 países, o que obrigou à presença de 250 produtores de 40 nacionalidades. <u>Dizia-me</u> um produtor que as medalhas ganhas nestes concursos servem como currículo do vinho quando o produtor quer exportar, já que muitas vezes o importador começa por querer saber o palmarés do vinho e do produtor.” (T_11)

À semelhança dos segmentos analisados anteriormente, dois dos exemplos deste conjunto são caracterizados pelo uso de formas verbais com pronomes pessoais no presente do indicativo (T\_10, T\_11), que remetem para uma configuração temporal em conjunção com a enunciação típica do discurso interativo. Esse discurso interativo transita para relato interativo, expressando a descrição de acontecimentos passados por parte do locutor, patente no uso do pretérito imperfeito do indicativo<sup>10</sup> (“estava”, T\_11) e do condicional<sup>11</sup> (“se iria”, T\_11).

O relato interativo é recuperado novamente pela introdução de um discurso reportado no pretérito imperfeito, seguido de formas verbais no presente do

10 Cf. Oliveira (2003, p. 156-5).

11 Cf. Oliveira (2003, p. 158).

indicativo ou de estruturas verbais encabeçadas pelo presente do indicativo, no que diz respeito à reincidência dos acontecimentos (“Dizia-me um produtor que as medalhas ganhas nestes concursos servem como currículo do vinho quando o produtor quer exportar, já que muitas vezes o importador começa por querer saber o palmarés do vinho e do produtor.”, T\_11). Os segmentos apresentados estão sustentados, então, em situações anteriores ao momento da escrita e que reproduzem vivências do *vinho*, componentes do plano ontológico do sujeito.

A recensão sobre o vinho pode, igualmente, revelar-se o espaço das escolhas do sujeito-locutor, como resultado dos conhecimentos deste sobre o universo do vinho (“Destes todos, optei por falar sobre o vinho Alfrocheiro, uma casta que é mais representativa no Dão, mas que agora também se encontra com alguma frequência nos encepamentos alentejanos.”, T\_15).

A construção da referência do *vinho* poderá depender da verbalização da experiência da prova do vinho, o que se relaciona com o desempenho do jornalista especialista. A prova de vinho, em si, é reforçada pelo uso de expressões e de conetores temporais que denotam a prática na área (“Um vinho só lançado para o mercado em anos excepcionais, que me surpreendeu desde a primeira vez que o provei, há alguns anos.”, T\_16) ou retomada como referência indireta, apelando novamente à experiência profissional (“Especialmente se lhe revelar que, na maioria das vezes, a minha experiência pessoal dita que vinhos elaborados com mais do que uma casta são bem mais interessantes. Neste caso, não podia estar mais bem enganada.”, T\_16)

Repete-se, então, nesses segmentos a configuração do relato interativo como indicadora de uma disjunção temporal relativamente ao momento da enunciação, implicada do ponto de vista enunciativo, o que significa que o jornalista recupera experiências passadas, apoiadas nas práticas da prova do vinho, que partilha posteriormente por meio da recensão crítica sobre o vinho.

Com efeito, além dos exemplos observados pertencerem ao género recensão crítica sobre o vinho, em publicações não especializadas, é de comprovar a mesma estratégia de valorização da prática profissional com mecanismos de textualização semelhantes, no mesmo género de texto, em publicações especializadas, em particular, o texto T\_19, “Alvarinhos, Porte e ostentação”, de Manuel Silva.

Em T\_19, o locutor revela-se na primeira pessoa do plural, possivelmente num exercício em que a responsabilidade enunciativa reflete um *know-how* partilhado pelos restantes membros do corpo editorial. À semelhança de exemplos

anteriormente observados, o locutor manifesta-se no presente do indicativo, assumindo totalmente a sua área de especialidade através da prova, como é o reconhecimento e a validação da sua matéria de trabalho no seguinte segmento: “Provamos para si nesta edição 22 Alvarinhos, DOC Vinho Verde e Regionais Minho, da colheita de 2010. Vinhos já disponíveis no mercado por preços justos entre os cinco e os dez euros. Descobrimos alguns tesouros, confirmamos todos os grandes nomes. Alvarinhos vieram para ficar.” (T\_19) Do mesmo modo, em termos de tipos de discurso, o discurso interativo rege esse segmento no presente do indicativo, ainda que reportando diferentes valores temporais: “provamos” e “descobrimos” apontam para momentos anteriores à situação de enunciação, enquanto “confirmamos” coincide efetivamente com o momento de escrita.

Na verdade, ainda que, numa primeira parte desta análise, o foco tenha sido a observação das formas verbais de primeira pessoa do singular em recensões críticas enológicas de publicações não especializadas, o recurso à primeira pessoa do plural está igualmente documentado noutras recensões de publicações generalistas, como é patente no seguinte segmento do texto T\_06, “A melhor selecção nacional”, de Edgardo Pacheco, em que o sujeito tanto dá conta da sua própria escrita sobre o vinho no passado como no tempo presente: “Ocorreu-nos ir à internet rever o que se disse há um ano sobre o Syrah 2005 – “o melhor vinho do mundo”. Desistimos. Falta-nos paciência...”

Relativamente ao segundo elemento, a construção da representação que o jornalista constrói do seu interlocutor desdobra-se em dois momentos: um primeiro momento, que é o da prova de vinho e que é vivido pelo jornalista especialista, e um segundo momento, sequencial, relativamente ao primeiro, em que a mesma prova é mobilizada para o ato da escrita e a este subjaz.

Ainda que o primeiro momento tenha existência independente do segundo, que se pode dar devido ao prazer de degustar um bom vinho, o segundo depende da avaliação realizada pelo especialista. Em suma, os dois momentos, a prova e a escrita, são dirigidos para a transmissão do conhecimento experiencial angariado tendo em vista a figura de não especialista, concretizada, no género recensão crítica sobre o vinho, no leitor.

A transmissão da experiência advém da autoridade instituída do jornalista relativamente ao interlocutor, como foi já analisado, e que é assumida pelo jornalista especialista do vinho na formulação de atos diretivos do seu universo de especialidade. Observem-se os seguintes exemplos:

QUADRO 4 – A relação de autoridade e o domínio do conhecimento sobre o vinho do jornalista

O domínio do conhecimento sobre o vinho é patente quando o jornalista:	Exemplo
— sugere a partilha de experiências sobre o vinho, cuja avaliação terá como responsável o próprio jornalista	2.1. “Em 2010 proponho um desafio ao leitor: se alguma estória da sua vida foi testemunhada ou marcada por uma garrafa de vinho; se lhe apetecer partilhar esse momento com o SOL, então <u>envie</u> a sua (curta) estória e talvez a veja publicada neste espaço dedicado aos bons néctares. Como prémio, tomarei a liberdade de lhe oferecer uma boa garrafa de vinho.” (T_01)
— recomenda experiências do vinho, de âmbito comercial e de âmbito cultural;	2.2. “ <u>APROVEITE</u> para consultar a nova Rota da Bairrada, em <a href="http://www.rotadabairrada.pt">www.rotadabairrada.pt</a> , onde os produtores de vinho marcam presença e através da qual o esperam de portas abertas. A abertura é total na exposição <b>Sangue &amp; Corpo Di.Vino – Vinho a Nu</b> , com fotografias de Diogo Moreira, patente no Museu do Vinho da Bairrada, na Anadia.” (T_02)
— aconselha comportamentos socialmente corretos sobre o consumo do vinho;	2.3. “ <u>DIVIRTA-SE</u> . Beba com moderação. Se conduzir, por favor, <u>opte</u> por bebidas não alcoólicas.” (T_02)
— orienta o consumo do vinho, considerando as boas propriedades do produto e atendendo à harmonização com os alimentos, a temperatura indicada ou indicação do modo de guardar a garrafa ou de servi-la de imediato.	2.4. “É UM branco seco, com fruta e elegância. Tradicional companheiro de marisco (como ostras, p. e.), mas também para saladas de peixe com maionese ou cocktails de marisco. <u>Deve servir</u> bem fresco (10/11°)./ <b>Dica:</b> <u>beber já</u> mas guardar algumas garrafas para acompanhar a evolução em cave.” (T_11)
	2.5. “ <b>Dica:</b> Muito polivalente, <u>pode acompanhar</u> qualquer prato que requiera um branco.” (T_13)

<p>— reconhece a figura do leitor, através do uso das formas pronominais ou das formas verbais no presente do conjuntivo.</p>	<p>2.6. “Provamos <u>para si</u> nesta edição” (T_19)</p>
	<p>2.7. “<u>Compre</u> para beber nos meses quentes que se avizinham mas <u>não deixe de “esquecer”</u> umas quantas garrafas para os redescobrir mais tarde...” (T_19)</p>

Ainda que se verifique uma relação de autoridade do especialista do vinho sobre o leitor não especialista, o primeiro assume que o leitor é um interessado em questões do vinho, tratando-o cordialmente e com o distanciamento socialmente recomendado para os desconhecidos em Português Europeu, ao optar pelo uso da terceira pessoa do presente do conjuntivo para marcar o interlocutor (“envie”, T\_01; “APROVEITE”, “DIVIRTA-SE.”, “beba” , “opte”.”, T\_02) ou por expressões marcadas com verbos modais deônticos como *dever* ou *poder* em estruturas no *presente do indicativo+infinitivo* (“Deve servir bem fresco (10/11º)”, T\_11; “pode acompanhar qualquer prato que requeira um branco.”, T\_13). De facto, é de assinalar que em todos os exemplos, dada a autoridade do experto, se manifesta um valor deôntico inerente a qualquer tipo de recomendação ou conselho.

Dessa forma, a relação que se estabelece entre locutor/interlocutor ou entre jornalista especialista/leitor procede do texto, enquanto espaço que mimetiza uma cena de interlocução real. Em termos de tipos de discurso, a ligação locutor/interlocutor está fundada numa atorialidade comprometida, típica do discurso interativo, enunciativamente documentada pelo reconhecimento do outro e, consequentemente, pela formulação de um valor deôntico subjacente ao ato diretivo da compra do vinho.

O leitor do género *recensão enológica* é, assim, construído como um sujeito que ocupa na atividade de produção e de comercialização do vinho um papel na dinamização comercial do bem de consumo, orientado na compra do vinho e demais atos decorrentes de um consumo adequado ou a quem são recomendados eventos relacionados com o vinho. O texto que lhe é dirigido apresenta um macroato diretivo do tipo *Compre!* ou *Prove!*, com recomendações e sugestões que denotam o interesse do especialista sobre como fazê-lo bem. De um ponto de vista atorial, o leitor é um mero agente a quem corresponde uma representação textual de não especialista.

Em síntese, o jornalista especialista da recensão crítica enológica exprime-se usando a primeira pessoa, independentemente de se verificar o singular ou o plural, na descrição da prática profissional, na dimensão de prova do vinho ou na dimensão da escrita jornalística sobre o vinho, em plena posse da sua competência atorial. Por isso, necessitando o leitor de orientação sobre o vinho ou sobre temas relacionados, este é hierarquicamente dependente do jornalista especialista para o usufruto do vinho. A presença dos tipos de discurso circunscreve-se ao discurso teórico, pelo conhecimento manifestado da área do vinho por parte do jornalista especialista, e do discurso interativo pela relação interlocutiva recriada entre o jornalista e o leitor.

Considerando a perspectiva sociointeracionista do estudo do agir em refletir sobre o papel da atividade na qual o desempenho profissional se desenvolve e sobre o modo como a atividade de linguagem constrange ou prescreve a sua prática, esses dados afiguram-se relevantes para a interpretação do agir. Isto é, distinguindo a ação do profissional em ação interna e ação externa (BULEA; BRONCKART, 2012, p. 143), relativamente aos diferentes recursos semiótico-discursivos com consequências ao nível do balanço das auto e heterorrepresentações dos sujeitos, a figuração do agir, é de aprofundar a interpretação dos dados e, conseqüentemente, da reflexão sobre o agir. Desse modo, verifica-se que a construção da autorrepresentação do jornalista especialista de vinhos sobre si mesmo como conhecedor da área configura uma ação interna, enquanto que a representação construída do leitor-consumidor compõe uma ação externa.

Por oposição, no desenrolar da investigação foram encontrados outros textos sobre o vinho, igualmente assinados, com a mesma macroformulação de atos diretivo e constativo, contudo, sem a presença de formas de primeira pessoa nos textos T\_31, T\_32, T\_33 e T\_34 que refiram a prática da prova de vinhos ou a tarefa da escrita, embora esteja presente um *nós* coletivo que se refere ao produtor textual, assumido em T\_35, “fomos falar com quem sabe”, ou em T\_36, “Em conversa com o i [jornal diário] sobre a estratégia de comercialização...”.

Com efeito, a opinião do especialista é recorrente no mencionado *corpus*, ainda que não coincida com a do produtor textual como no género recensão crítica sobre o vinho, sendo atribuída: ao produtor, “Henrique Uva” (T\_34), ao dono de uma garrafeira “Para Arlindo Santos” (T\_35), ou a um representante comercial da sociedade produtora de vinhos “Jaime Antunes, seu gerente” (T\_36).

Essas vozes são integradas nos textos com recurso a verbos introdutórios de

discurso, por meio da transcrição direta das palavras, reproduzidas entre aspas, e através da paráfrase, como se pode verificar no quadro 5, sobre a presença do especialista em textos jornalísticos assinados por um não especialista:

QUADRO 5 – A presença do especialista em textos jornalísticos

Os tipos de discurso quando o produtor textual não é o especialista:	Exemplos
<p>– em segmentos intercalados de relato interativo, antecedidos por discurso teórico, e seguidos de discurso interativo</p>	<p>3.1. “[discurso teórico] É uma aposta ousada, mas muito equilibrada em termos finais, [relato interativo] algo que <u>Henrique Uva aceita quando diz que</u> “foi algo que sempre quisemos fazer, mesmo sabendo, à partida, que iria ser uma tarefa difícil produzir um vinho de colheita tardia (...) [discurso interativo] Agora, com o vinho no mercado temos a certeza de que valeu a pena todo o tempo que dedicamos a este projecto”.” (T_34)</p>
<p>– segmentos de relato interativo, antecedidos e seguidos de segmentos de discurso misto interativo-teórico</p>	<p>3.2. “[discurso misto] A aposta na imagem é também uma certeza, embora, [relato interativo] <u>como diz Henrique Uva,</u> “[discurso misto] as expectativas criadas por essa imagem têm, efectivamente, de corresponder e estar em consonância com o vinho que está dentro da garrafa”.” (T_34)</p>
<p>– em segmentos de relato interativo, precedidos de discurso teórico e seguidos de discurso misto</p>	<p>3.3. “[discurso teórico] A inovação surge assim como uma palavra de ordem da Herdade da Mingorra, [relato interativo] <u>como realça o produtor.</u> “[discurso misto] Se a sustentação da qualidade é uma preocupação primordial, não deixa também de ser evidente que tem havido sempre lugar à inovação. (...)” (T_34)</p>

<p>– em segmentos de relato interativo, seguidos de discurso interativo</p>	<p>3.4. “[relato interativo] <u>E esse é um trilho que o produtor deseja aperfeiçoar.</u> “[discurso interativo] O nosso colheita tardia é apenas o primeiro de alguns produtos da gama M, de Mingorra. No futuro, esta marca englobará todos os produtos da linha Mingorra Gourmet. Estão a ser preparados outros projectos, e alguns até já estão prontos, que pensamos serem interessantes e originais também, mas que apenas gostaríamos de revelar na altura certa.” ” (T_34)</p>
<p>– em segmentos de relato interativo, seguidos de discurso teórico</p>	<p>3.5. “<u>Para Arlindo Santos</u>, dono da Garrafeira de Campo de Ourique, o termo “vinho de piscina” não tem qualquer conotação negativa, antes pelo contrário. [relato interativo] Usa-se geralmente para qualificar “[discurso teórico] vinhos ligados ao Verão, ou seja, vinhos leves, aromáticos, pouco alcoólicos, com alguma doçura e que não são gastronómicos”.”, “Afinal, lembra Arlindo Santos, é importante ter em conta que se tratam de vinhos que podem ser consumidos à beira da piscina...” no texto (T_35)</p>
<p>– em segmentos introdutórios de relato interativo, seguidos de discurso misto</p>	<p>3.6. “sobre a estratégia de comercialização da sociedade produtora, [relato interativo] Jaime Antunes, seu gerente, <u>referiu que esta</u> “[discurso misto] passa pela venda directa através da internet (...), <u>acrescentando que a empresa</u> “está virada para o mercado externo, França, Holanda e em negociações com o Brasil.” (T_36)</p>

Nos exemplos mostrados em T\_34, T\_35 e T\_36, comprova-se que o produtor textual reproduz o ponto de vista de outros,<sup>12</sup> estratégia associada ao uso do tipo de discurso interativo.

12 A mesma estratégia é utilizada de modo diferente no exemplo que se segue, de uma recensão crítica enológica. É de observar que a reprodução da voz alheia acompanha a descrição das emoções do enólogo José Neiva e revela uma certa solidariedade relativamente à confissão feita, devido ao conhecimento partilhado: “A produção é que vai ser pequena porque muitos bagos não vingaram (chuvas em Maio)”, confessou, desalentado mas consciente de que, nestas questões do clima, pouco se pode fazer para contrariar as vicissitudes do tempo.” (T\_13)

Tendo em consideração os segmentos do género recensão crítica enológica estudados, do ponto de vista dos tipos de discurso, construir um texto com base na experiência do produtor textual significa ancorar a prática da especialidade no momento presente, o que indica a presença de segmentos de discurso interativo ou de discurso teórico e, conseqüentemente, uma associação à ordem do expor. A combinação da escrita de especialista com um desempenho profissional coerente aponta para a existência de uma atorialidade divergente daquela manifestada neste último conjunto de textos.

Nos outros textos jornalísticos, quando o produtor textual constrói um texto baseado na experiência alheia, que é a do especialista: o sujeito não especialista que é o produtor textual relata a *performance* do especialista e funda enunciativamente o relato em experiências concluídas ou descritas no pretérito, o que implica que se esteja perante ocorrências do relato interativo, integradas na ordem do narrar.

Na verdade, assinalar esse tipo de estratégia indica que o produtor textual habilitado na atividade de produção e de comercialização do vinho contará preferencialmente a sua prática. Do mesmo modo, o produtor textual não especializado recorrerá mais frequentemente à experiência do especialista, porque as experiências que possui são menos significativas e qualificadas.

Esta questão de atorialidade é, ainda, fundamental para discernir quais os textos mais abalizados na recomendação das experiências do vinho ou, por outras palavras, quais os sujeitos mediadores mais competentes entre a atividade do vinho e o consumidor. Em última análise, a atorialidade facilita a distinção entre o género recensão crítica enológica e outros textos da imprensa escrita sobre o vinho.

De modo semelhante, ainda que integrados na imprensa de “serviços” contemporânea, só o género recensão crítica sobre o vinho fornece uma experiência idónea sobre o vinho comparativamente aos textos jornalísticos produzidos por não especialistas, cuja escrita é regida pela lógica de produção de conteúdos.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, procurou estudar-se os textos como objetos empíricos que refletem as interações humanas em sociedade, admitindo que os mesmos textos espelham relações complexas ao nível das atividades sociais, dos géneros textuais e dos indivíduos. Em particular, foram observadas as relações que se estabelecem

no contexto de uma imprensa contemporânea dita “de serviços” no género recensão crítica sobre o vinho e noutros textos jornalísticos, pretendendo dar conta do modo como é criada a ideia de prazer, a partir do vinho, nos textos estudados.

Tendo sido analisado o género recensão crítica sobre o vinho, na variante publicação especializada e variante publicação não especializada, verificou-se que o hedonismo é edificado pelo profissional jornalista especialista, que constrói uma representação qualificada de si e uma representação do seu interlocutor como o do consumidor que necessita da sua orientação para uma experiência bem-sucedida na área do vinho.

Em forma de balanço, é possível afirmar que o jornalista especialista da atividade de produção e de comercialização dos vinhos faz uso de estratégias linguísticas que revelam uma preferência pelo discurso interativo e pelo discurso teórico. Foram identificadas características recorrentes de ordem enunciativa que configuram o tipo de discurso interativo, a saber, a presença de um sujeito produtor textual que se autodesigna na primeira pessoa (singular ou plural) e o reconhecimento de um interlocutor, também identificado através de formas verbais e pronominais de terceira pessoa (singular ou plural).

De um ponto de vista do estudo do agir, o jornalista fundamentou a autoridade da escrita na prática da experiência do vinho. Esse facto é bem evidente na recomendação de experiências na área do vinho, em construções com os verbos modais *dever/poder*+infinitivo (por exemplo, *servir, acompanhar*), claramente dirigidas a um interlocutor, o leitor.

É, então, de concluir, que o jornalista especialista funda a descrição da experiência do vinho na reflexão da sua prática profissional, apelando a experiências anteriormente vividas e textualmente retomadas, no âmbito da degustação do vinho, do conhecimento que possui da área ou quaisquer outros momentos que fundamentem observações sobre a atividade de produção e de comercialização do vinho. Nesse sentido, o jornalista constrói uma experiência do vinho com base no conhecimento vivido ou nas suas ações internas, mobilizados para induzir a experiência do vinho no leitor-consumidor. A esta capacidade atorial reflexiva equivale uma figuração interna do agir.

Correspondendo à mesma pessoa, desdobrada, textualmente, no leitor, e, comercialmente, no consumidor, a construção da representação do interlocutor é baseada em elementos heterorrepresentados, isto é, da responsabilidade do profissional – tais como a descrição da pouca fruição do vinho ou uma representação

hierarquicamente dependente dos conselhos ou recomendações do especialista. Na medida em que a representação sobre outro sujeito não depende da sua vivência, a representação construída sobre o leitor corresponde a uma figuração externa do agir.

Efetivamente, ainda que outros textos jornalísticos apresentem uma mesma intenção de conduzir o leitor-consumidor à compra, verifica-se a ausência de uma autorrepresentação positiva do produtor textual e, conseqüentemente, de uma capacidade de orientar o mesmo leitor-consumidor.

### **Anexo A: o *corpus***

#### **A – Recensão crítica enológica de publicação**

##### **a. publicação não especializada**

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Data</b>
<b>T_01</b>	Aníbal Coutinho	“Estórias avinhadas”	Sol	22.1.2010
<b>T_02</b>	Aníbal Coutinho	“Nus e mascarados”	Sol	12.2.2010
<b>T_03</b>	Aníbal Coutinho	“Amor de mãe”	Sol	7.5.2010
<b>T_04</b>	Aníbal Coutinho	“Vinho no feminino”	Sol	7.7.2011
<b>T_05</b>	Edgardo Pacheco	“Podridão tão boa”	Domingo	25.7.2010
<b>T_06</b>	Edgardo Pacheco	“A melhor selecção nacional”	Domingo	30.8.2010
<b>T_07</b>	Edgardo Pacheco	“Para rodar no copo”	Domingo	30.1.2011
<b>T_08</b>	Edgardo Pacheco	“Bom para comer”	Domingo	27.2.2011
<b>T_09</b>	Edgardo Pacheco	“Discrição francesa”	Domingo	3.4.2011
<b>T_10</b>	João Paulo Martins	“Portuguesa? Olhe que não...”	Única	1.11.2008
<b>T_11</b>	João Paulo Martins	“Branços da Primavera já chegaram”	Única	4.4.2009
<b>T_12</b>	João Paulo Martins	“Os campeões estão a chegar”	Única	16.5.2009

<b>T_13</b>	João Paulo Martins	“Vindimas vão começar”	Única	22.8.2009
<b>T_14</b>	Maria João de Almeida	“Fresco, diferente e bom”	Única	25.4.2008
<b>T_15</b>	Maria João de Almeida	“Um exemplo a seguir”	Única	3.5.2008
<b>T_16</b>	Maria João de Almeida	“Tinto com grande classe”	Única	21.6.2008

publicação especializada

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Data</b>
<b>GP_17</b>	—	“Quinta Vale do Bragão”	Paixão pelo Vinho, nº 43	2011
<b>GP_18</b>	Manuel Silva	“Arrepio doce”	Paixão pelo Vinho, nº 43	2011
<b>T_19</b>	Manuel Silva	“Alvarinhos – Porte e ostentação”	Paixão pelo Vinho, nº 45	2011
<b>T_20</b>	João Pereira Santos	“O Rosé tomou conta da planície”	Paixão pelo Vinho, nº 45	2011
<b>T_21</b>	—	“Um clássico renovado”	Revista de Vinhos, nº 256	2011
<b>T_22</b>	João Afonso	“Os Tourigas das Servas”	Revista de Vinhos, nº 256	2011
<b>T_23</b>	João Paulo Martins	“O ataque do lobo negro”	Revista de Vinhos, nº 256	2011
<b>T_24</b>	—	“Douro com frescura”	Revista de Vinhos, nº 260	2011
<b>T_25</b>	António Falcão	“O Pai Chão de Rui Nabeiro”	Revista de Vinhos, nº 260	2011
<b>T_26</b>	António Falcão e Luís Antunes	“Monte do Álamo sobe a fásquia”	Revista de Vinhos, nº 260	2011
<b>T_27</b>	João Paulo Martins,	“Colheitas novas e tardias”	Revista de Vinhos, nº 260	2011
<b>T_28</b>	João Geirinhas e Luís Lopes	“Mochão (entre)abre a arca dos tesouros”	Revista de Vinhos, nº 260	2011

T_29	Rui Falcão	“Vinhos velhos... e épicos”	Wine-A Essência do Vinho, nº 56	2011
T_30	Rui Falcão	“Brilhantes borbulhas”	Wine-A Essência do Vinho, nº 59	2011

## B – Outros textos sobre o vinho

Nº	Autor	Título	Publicação	Data
T_31	Fernando Sobral	“Memórias do Douro”	Must	12.2009
T_32	Fernando Sobral	“Aromas e sensações chilenos”	Must	12.2009
T_33	Fernando Sobral	“No coração do Dão”	Must	4.2010
T_34	Fernando Sobral	“O misterioso M”	Must	9.2010
T_35	Inês Queiroz	“Para acompanhar o Verão”	Fora de Série	3.7.2010
T_36	Ana Rajado	“Graco, Herança Romana, Fruto do Alentejo”	i	3.8.2011

## Abstract

This work is carried out under Text Theory and Sociodiscursive Interactionism frameworks, and reports about how the domain of a discursive practice by the text producer is reflected in the text.

This view is exemplified by the analysis of a *corpus* of texts genres that combine the activity of the production and commercialization of wine with the journalistic activity, in particular, text genre critical review about wine. Since the set of texts observed falls within the so-called modern media “services” that participates in the hyperconsumption society and having as an analysis device the types of discourse, the analysis will be addressed to the representations that the specialist journalist builds on him/herself (figuration of the internal acting) and his/hers interlocutor, the consumer-reader (figuration of the external acting), later contrasted with other newspaper articles about wine. The data demonstrate that expert’s knowledge about wine directly influences the hedonistic experience built in text, so that only the acting of this subject can mediate a qualified experience.

Keywords: Text theory. Sociodiscursive Interactionism. Acting. Expert.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. Unités rédactionnelles et genres discursifs. Cadre general pour une approche de la presse écrite. **Pratiques**, Paris, n. 94, p. 3-18, 1997. Disponível em: <[http://www.pratiques-cresef.com/p094\\_ad1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p094_ad1.pdf)>. Acessado em: 14 set. 2013.

ADAM, Jean-Michel. Entre le conseil et le consigne: les genres de l'incitation à l'action. **Pratiques**, n. 111-112, p. 7-37, 2001.

ADAM, Jean-Michel. Discours Procéduraux et autres Genres de l'Incitation à l'Action. Conclusion. In: **Les Textes: types et prototypes. Séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction**. Paris: Armand Colin, 2011. p. 225-269.

ADAM, Jean-Michel; BONHOMME, Marc. **L'Argumentation Publicitaire**. Lassay-les-Châteaux: Armand Colin, 2007.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo**. Coleção Arte e Comunicação, Edições 70, 2008.

BOTA, Cristian; BRONCKART, Jean-Paul. Volochinov et Bakhtine: Deux approches radicalement opposées de genres de textes et de leur statut. In **Lynx**, v. 26, 2007, p. 73-89.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Langages**, n. 153, Les genres de la parole, 2004, p. 98-108. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-e726X\\_2004\\_num\\_38\\_153\\_938](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-e726X_2004_num_38_153_938)>. Acesso em: 7 dez. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. La vie en questions : des textes aux langues, et retour. Conferência convidada. **XXV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA**, 25. **Textos Seleccionados**, Porto: APL, 2009, p. 11-40.

BRONCKART, Jean-Paul. Les diferentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage: Réflexions et questions. **Calidoscópico**, v. 8, n. 2, p. 154-164, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/474/71>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In: BARBIER, Jean-Marie; DURAND, Marc (Org.). **Sujet, activité, environnement** : approches, problèmes, outils. Paris: PUF, 2005. p. 105-134.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 131-149, 2012.

COUTINHO, Maria Antónia. Dos géneros de texto à gramática. **D.E.L.T.A.**, v. 28, n. 1, p. 27-50, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v28n1/v28n1a02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

GROSSE, Ernst-Ulrich. Evolution et typologie des genres journalistiques. Essai d'une vue d'ensemble. In: ADAM, Jean-Michel; HERMAN, Thierry; LUGRIN, Gilles. **Semen**, n. 13. Genres de la presse écrite et analyse de discours. Paris: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2001. p. 15-36.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007.

OLIVEIRA, Fátima. Tempo e Aspecto. In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003. cap. 6, p. 127-178.

PETERS, Tom. **Reinventar o Mundo!** Porto: Civilização Editora, 2008.

RASTIER, François. **Arts et sciences du texte**. Paris: P.U.F, 2001. Col. Formes Sémiotiques.

SANTOS, Carla Patrícia Rodrigues de Sousa Teixeira dos. **A indução e a formulação de experiências**. Análise linguística de textos da área do vinho. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – FCSH-UNL, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://run.unl.pt/handle/10362/12319>>.

VOLÓSHINOV, Valentin. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Tradução de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

YON, Bernard. **Estudo do Consumidor Português de Vinhos**. Serviços de Edição da ESB/UCP: Orgal Impressores, 2003.

Submetido em: 31 de maio de 2015.

Aceito para publicação em: 26 de outubro de 2015.

Entrevista



# Sobre o ensino de línguas na interface com as tecnologias contemporâneas: entrevista com Júlio Araújo

Francisco Vieira da Silva\*  
Ananias Agostinho da Silva\*\*

Sabemos que as tecnologias digitais, na atualidade, exercem uma função crucial nos mais variados campos da atividade humana. No que concerne especificamente ao ensino de línguas, as tecnologias podem se converter em alternativas pedagógicas produtivas e eficazes, no que respeita, por exemplo, ao desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, objetivo basilar que norteia o ensino de línguas, inclusive nas orientações dos documentos oficiais do Brasil. Em virtude disso, emerge com vigor uma miríade de pesquisas em que se analisam as potencialidades didático-pedagógicas das tecnologias digitais.

Um dos autores que vem tratando desta temática, de modo pioneiro, no cenário teórico brasileiro é o Prof. Dr. Júlio Araújo (UFC), cuja produção acadêmica abarca desde a elaboração de situações didáticas que possibilitam a exploração das ferramentas digitais gratuitas na internet até os estudos voltados à reelaboração dos gêneros nas redes sociais, dentre outras temáticas de igual relevância. A vasta produção intelectual desse pesquisador, na área de tecnologia e ensino de línguas, inclui uma quantidade expressiva de artigos publicados em periódicos, capítulos de livros, organização de coletâneas, orientação de teses e dissertações. Na presente entrevista o professor Júlio Araújo, que realizou pós-doutoramento em Estudos Linguísticos pela UFMG e é Professor Associado da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde leciona no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e no Departamento de Letras Vernáculas (DLV), discute, dentre outros aspectos, os letramentos digitais dos docentes, a instabilidade dos gêneros, os quais constituem o foco do debate em torno da inserção da tecnologia digital na escola, os materiais didáticos no cerne de tais tecnologias, bem como as perspectivas para o futuro no que tange ao uso das tecnologias contemporâneas no ensino de línguas.

\* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

\*\* Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

**Entrevistadores** – Considerando as inúmeras publicações vindas a lume no circuito acadêmico brasileiro a respeito das tecnologias digitais e o ensino de línguas, como o senhor avalia essa relação, muitas vezes tecida de maneira apressada e/ou atrelada a um certo modismo, em termos teóricos e metodológicos?

**Júlio Araújo** – A relação entre tecnologias e qualquer atividade humana só fará sentido se for para emancipar as pessoas, fazê-las melhor naquilo que fazem. Assim, a relação entre tecnologias digitais e ensino de línguas só será relevante se for para lançar luzes contextuais no processo de ensino/aprendizagem. Em outras palavras, se a língua e a cultura são estranhas para quem se dispõe a estudá-las, todo esforço pedagógico para arrefecer o estranhamento será sempre bem-vindo. Nesse sentido, a *web*, por transmutar para si infinitas esferas da atividade humana, representa uma oportunidade singular para que aprendizes e docentes tenham contato com enunciações genuínas que emolduram práticas discursivas em diversas línguas. A reboque disso, as redes sociais, por exemplo, podem aproximar os aprendizes de uma língua estrangeira qualquer, de cenas reais de usos da cultura, por meio dos inúmeros gêneros discursivos digitais mobilizados

pelos atores que atuam nessas redes. Na formulação de sua pergunta, vocês se referiram a afirmações apressadas, muitas vezes vinculadas a bases teórico-metodológicas frágeis ou a modismos. Quero concordar com vocês na medida em que não está na tecnologia em si nenhuma garantia de que, qualitativamente, as relações entre as pessoas sejam melhores e/ou piores. Na verdade, o que faz com que qualquer tecnologia seja relevante é o uso que fizermos dela.

Assim, para que as relações entre as tecnologias digitais signifiquem avanços nos cenários pedagógicos do ensino de línguas, é imperativo que o protagonismo docente seja sobrepujante aos modismos tecnológicos e teóricos. É necessário, antes de qualquer coisa, que os professores de línguas materna e/ou estrangeiras sejam, verdadeiramente, usuários das ferramentas, dos *sites*, dos aplicativos. Somente conhecendo a sintaxe dos ambientes digitais e o funcionamento das ferramentas que os constituem é que poderemos extrair possibilidades didáticas que sejam relevantes para a demanda do trabalho pedagógico.

**Entrevistadores** – Em relação a uma certa evanescência de alguns gêneros digitais, principalmente os que provêm das redes sociais, seria pertinente que o senhor discutisse um pouco sobre as

potencialidades pedagógicas de tais gêneros, cotejados com a instabilidade de usos e formas que os caracteriza. Como o professor de língua materna, por exemplo, pode lidar com essa instabilidade?

**Júlio Araújo** – Antes de qualquer coisa, eu preciso fazer considerações acerca de dois aspectos teóricos que julgo relevantes.

O primeiro tem a ver com o fato de que a instabilidade dos gêneros não é algo atrelado a nenhum dos suportes em que eles se realizam, inclusive os suportes digitais, pois, na verdade, instabilidade é algo constitutivo do gênero, como já afirmava Bakhtin nos anos 20 do século XX.

O segundo aspecto diz respeito à expressão *gêneros digitais*, a qual, segundo o que penso, não se sustenta como um conceito tal qual as expressões *gêneros discursivos* ou *gêneros textuais*, mais usuais entre os linguistas brasileiros. Para mim, não existem gêneros digitais. Deixe-me explicar as razões pelas quais afirmo a inexistência dos chamados gêneros digitais.

Se a perspectiva teórica evocar a noção bakhtiniana de esfera de atividade, expressões como gêneros digitais ou esfera digital não se sustentam como conceitos dentro da teoria de gêneros. Em um trabalho meu sobre critérios de estudo das reelaborações

de gêneros em redes sociais, defendo que tais expressões não se sustentam como conceitos, sobretudo se a base epistemológica do analista do gênero for bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2000), gêneros e esferas são conceitos que se interpenetram mutuamente na medida em que os primeiros organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos que participam de determinada esfera de atividade. Assim, o discurso jornalístico recebe esse nome porque é uma prática instanciada por uma esfera de atividade humana cujos gêneros são postos em cena para atender às necessidades dos que atuam nesse lugar social. À luz dessa perspectiva, não existem, portanto, esfera digital e gêneros digitais, pois a *web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendem às demandas de um suposto discurso digital. Assim, afirmar que os *chats*, os *blogs*, os fóruns virtuais são gêneros digitais equivale a sustentar o falso pressuposto de que tais gêneros pertencem a ou participam de um discurso digital e, portanto, de uma esfera digital.

Feitas essas considerações, é importante destacar que os gêneros discursivos digitais, assim como quaisquer outros gêneros, apresentam potencialidades pedagógicas na medida em que sempre sinalizam para práticas reais dos usos da língua. O fato de eles se mostrarem instáveis, do ponto de vista formal, não

representa entraves ao trabalho docente, mas oportunidades para mostrar a plasticidade dos jogos de linguagem. Um dos aspectos ricos a ser explorado pedagogicamente tem a ver com a natureza multimodal desses gêneros cuja produção se faz por meio da bricolagem de várias linguagens.

**Entrevistadores** – Muitos manuais ou livros didáticos de língua portuguesa, visando ao trabalho com os novos gêneros, transferem ou transpõem do meio virtual gêneros digitais para o meio impresso. Marcuschi (2003) trata desse processo a partir da relação do gênero com o suporte, denominando-o de reversibilidade de funções. Em sua opinião, a reversibilidade de função desses gêneros digitais nos livros didáticos de língua portuguesa pode causar danos à compreensão dos gêneros como atividades sociocomunicativas?

**Júlio Araújo** – Em primeiro lugar, é preciso compreendermos que o cenário escolar é um espaço de trabalho com a linguagem na perspectiva pedagógica, isto é, trata-se de um ambiente para o qual é preciso estabelecer *links* entre a vida real e a aprendizagem. Nesse sentido, a didatização da linguagem, de uma maneira geral, e dos gêneros discursivos digitais, de um modo particular, é um caminho necessário que todos devemos

percorrer para desempenharmos a tarefa docente. Nesse sentido, a presença de gêneros discursivos digitais nos livros didáticos só mostra o esforço dos autores em atualizar suas propostas de livros didáticos. Além do mais, nenhum livro, didático ou não, é um material completo, e isso implica dizer que as lacunas constitutivas desses produtos devem ser preenchidas por seus usuários. *Da internet para os livros didáticos: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais* é o título de um trabalho que escrevi em coautoria com o professor João Araújo-Júnior (da UFMA). Nossa análise nos mostrou que as propostas didáticas que envolvem os gêneros discursivos digitais nos livros didáticos de língua espanhola não consideram muito as características digitais dessas práticas de linguagem, e uma pequena parte das atividades ali publicadas incentivam aos estudantes a viverem as experiências reais de interação na internet por meio dos gêneros estudados em seus livros didáticos.

**Entrevistadores** – Em seu livro *Internet e Ensino*, o senhor afirma que o computador não pretende substituir os professores em sala de aula, mas reconhece que aqueles que sabem usá-lo terão mais campo de trabalho. Considerando essa afirmação, o senhor acredita que as políticas e os programas brasileiros voltados à capacitação

do professor em relação ao uso de tecnologias digitais têm efetivamente contribuído para a formação continuada desses profissionais? O que ainda precisa ser feito?

**Júlio Araújo** – Nenhuma tecnologia foi feita para substituir o protagonismo humano, mas para servir de amparo na realização de tarefas cotidianas. Contudo, quanto mais domínio tivermos sobre as ferramentas, mais condições de usos em benefício próprio e coletivo granjaremos. Nessa perspectiva, entendo que os cursos de licenciatura precisam expandir os seus currículos por meio dos quais a formação docente seja contemplada por essas questões, pois, se a formação acadêmica continuar ilhada nas propostas dos documentos oficiais e nos currículos das licenciaturas, estas não poderão garantir o sucesso nas relações entre as tecnologias e o ensino de línguas.

Afigura-se relevante destacar ainda que os sistemas de ensino devem prover as condições ergonômicas, pois as políticas públicas de ensino devem perceber como uma ação imprescindível o fornecimento ao professor de condições de trabalho compatíveis com a demanda enfrentada por esse profissional. Todos sabemos, por exemplo, que o professor, mesmo sem usar as tecnologias digitais, sempre leva muitas tarefas profissionais para casa.

Pensando em minha própria experiência com as tecnologias, fico imaginando se meus colegas que atuam na educação básica terão condições de dar conta da demanda natural do trabalho, o que implica, além de estudos pessoais, o planejamento de aulas, sistematização das notas de aulas em *Prezis*, *Power Points*, correção de provas e trabalhos, etc. Nesse sentido, assim como tenho feito, acredito que eles terão ainda de atualizar as discussões da turma nos fóruns digitais que mantiverem no *Facebook* ou em quaisquer outros ambientes virtuais.

Com isso, quero chamar a atenção para o fato de que, com o uso das tecnologias, o trabalho profissional pode se avolumar imensamente e, por isso, é preciso cautela e muito planejamento, antes de decidir usar os recursos virtuais. É por isso que destaco como relevante pensarmos nas condições reais de trabalho que os docentes brasileiros enfrentam, antes de, pela força dos modismos acadêmicos, exigirmos que eles façam usos pedagógicos das tecnologias digitais em seu trabalho, sem propor, antes, uma reflexão acerca dos aspectos que envolvem essa decisão. Portanto, defendo que, para que as relações entre tecnologias e ensino de línguas se sustentem e tragam avanços qualitativos para o processo de ensino/aprendizagem, é preciso investir na ergonomia do trabalho docente.

Infelizmente, os letramentos digitais docentes tendem a ser mínimos diante das fartas experiências dos alunos, sobretudo porque essas experiências não são acolhidas pelas escolas. Cabe ao professor agir com naturalidade, tranquilidade e planejamento. Tenho defendido que a escola precisa ser um pouco mais desapaixonada por si própria e buscar cultivar a compreensão de que abrir mão de certos apegos linguísticos não a deslegitimaria como um lugar específico de ensino e de aprendizagem da língua materna. Nesse caso, as práticas discursivas digitais (e não só elas) convocam e provocam essa instituição a começar um processo de *desescolarização* da realidade. Em nosso caso, essa *desescolarização* se refere aos usos da língua, pois os alunos devem perceber que os saberes construídos por eles sobre a linguagem internetiana podem e devem encontrar guarida na escola que frequentam, por meio da adequabilidade de seus usos.

Não conheço muitos programas que sistematizem essa ideia nos docentes, mas como formador de professores, considero urgente que a escola atente para o fato de que a natureza multimodal da linguagem digital, para muito além de uma mutilação da escrita, está a serviço de uma interação sociodiscursiva eficaz. Nesse sentido, as estratégias de suprir comportamentos dos falantes *in praesentia* são decorrentes

da criatividade no emprego dos recursos existentes pelo falante-escritor do meio digital. Assim, pauto-me pela convicção de que uma das implicações sociais decorrentes da discussão da linguagem digital na escola está justamente na rica oportunidade que temos de extrapolar o âmbito da linguagem verbal nas práticas escolares, tornando a reflexão sobre os usos da linguagem digital uma prática natural dentro da escola.

Pensemos, por exemplo, no caso da pontuação. Enquanto as práticas didáticas se circunscreverem a discutí-la apenas sob o ponto de vista canônico, grande parte dos atores da cena escolar, notadamente os alunos (e não somente eles), serão isolados dessa reflexão. Então, é preciso considerar que tais sujeitos ampliam ainda mais os usos da pontuação, ressignificando-a através dos *emoticons* e das repetições desses sinais. No entanto, o que tenho observado é que transformar esses usos em reflexão na escola parece ainda se configurar como uma ameaça ao trabalho dos professores, que preveem uma invasão incontrolável das alterações do código escrito que a escola tenta religiosamente salvaguardar. Para finalizar, eu diria que o desafio que se pode colocar para o professor de língua materna é o de descobrir maneiras de explorar os recursos da interlocução digital para evidenciar as diferenças entre as mídias, para explicar

a finalidade e a utilidade de cada uma em vez de abominar uma e sacralizar a outra. Um comportamento preconceituoso não vai evitar que os conhecimentos se interpenetrem, pois é assim que a linguagem funciona, numa grande e incontrolável mobilidade, à revelia dos puristas e gramatiquinhos de plantão. Ignorar o que está acontecendo fora do contexto escolar é andar na contramão da história, é deixar passar a oportunidade de ser personagem e de atuar no cenário que está sendo construído a nossa volta, quer queiramos quer não.

**Entrevistadores** – Considerando o atual contexto social e político brasileiro, em sua opinião, **quais são as perspectivas para o futuro quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino de línguas?**

**Júlio Araújo** – Não tenho segurança para responder a essa questão, mas acredito que os computadores, *tablets*, *smartphones* e outros suportes que ainda irão ser inventados serão cada vez mais explorados didaticamente. Hoje em dia, alguns desses equipamentos já habitam as mochilas dos estudantes, o que significa dizer que as telas, ao lado dos cadernos impressos, lápis e outras tecnologias mais simples, já fazem parte da cena pedagógica. Os desafios para os próximos anos são

muitos e apontam para um fato: elaborar material didático que dialogue com a natureza desses suportes de ler e escrever. Pensando, por exemplo, no ensino de língua, podemos nos perguntar como esses aparelhinhos podem influenciar a aprendizagem dos alunos.

Eu diria que as palavras de ordem são conexão e compartilhamento. Em conexão à rede, os dispositivos móveis ou de mesa já permitem encontros com falantes nativos ou não nativos, mas que desejam estabelecer comunicação na língua-alvo de aprendizagem, e então a construção de uma interação natural, colaborativa, compartilhada e também negociada (e aqui poderemos encontrar características da conversa natural, como disputas, trocas, jogos de poder, etc.), com objetivos de construir sentidos e que também contemplem os objetivos do interessado em aprender a língua do seu parceiro na interação.

Em conexão à rede, pode-se também acessar conteúdos digitais na língua-alvo, multimodais, que podem ser de circulação com propósitos diversos, ou que sejam construídos especificamente para o ensino/aprendizagem da língua. Acredito que qualquer conteúdo digital pode se tornar um objeto de aprendizagem se o interessado em aprender a língua reconhecê-lo como útil de alguma maneira. Entre os conteúdos disponíveis, acredito que hoje os mais acessados são

as páginas de textos predominantemente escritos (não sei se posso ainda chamar isso de hipertexto!) e o audiovisual. Mas há também recursos em áudio, *softwares* educacionais, *games*, *reality games* (*second life*), experimentos, etc.

Há também as páginas de cursos *online*, em que se pode encontrar um planejamento formal para a aprendizagem da língua, com uma espinha dorsal, conteúdos organizados em módulos, ou aulas, etc. e assim textos, atividades, informações... muitos deles são livres. Enfim, são oportunidades diversas de experimentar a língua, usar a língua e se apropriar dela. Quanto mais experiências de usar uma língua um aprendiz tem, mais consegue avançar sua interlíngua e desenvolver competências.

A linguagem deve ser a mais dialógica possível, os recursos devem ser necessariamente interativos, permitindo ao usuário tomar decisões sobre o seu percurso durante o acesso ao material, mas também oferecendo suporte (com tutorial e banco de informações de reserva – que podem utilizar a tradução para a língua materna por textos, modelos ou vídeos explicativos; a associação com imagens, legendas, etc.). Vídeos interativos, *games* e *softwares* é o que vem sendo desenvolvido nesse sentido.

**Entrevistadores** – Para encerrar, gostaríamos que o senhor nos falasse a

respeito das atuais pesquisas que vem desenvolvendo no âmbito de seu grupo de pesquisa, o Hiperged, e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

**Júlio Araújo** – É importante não sermos ingênuos a ponto de pensar que as tecnologias digitais representam a salvação da escola e das práticas de ensino que se ambientam dentro dela. Mas, como muito bem explicam Lanskshear, Snyder e Green (2000, p. 2) “o desafio para os professores é aprender a abordar o uso das novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista a explorar seu potencial educativo”. Assim, a *web* permite trazer o mundo para a sala de aula, ajuda a dissipar os muros e, a depender da intencionalidade pedagógica dos docentes, pode até se transformar em poderoso recurso didático.

Com base nisso, na Universidade Federal do Ceará, onde trabalho como pesquisador e professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística, desenvolvo, em meu grupo de pesquisa, Hiperged, um programa de extensão chamado AMPLINKS, cujo objetivo é o de elaborar situações didáticas que permitam a exploração pedagógica das ferramentas digitais gratuitas na internet. Assim, já fizemos vários trabalhos usando o *Google Maps*, o *Google Tradutor*, o

*Google Docs*, e *softwares* que permitem a criação de quadrinhos digitais, entre outras possibilidades.

Ainda no âmbito do Hiperged, além do AMPLINKS, uma série de pesquisas está em andamento, entre as quais posso citar: O projeto REGE (Reelaborações de gêneros em redes sociais); Projeto TERMIREDES (Terminologia das Redes Sociais no Brasil); Projeto LETRAS (Letramentos Acadêmicos). Em cada uma dessas pesquisas, estão engajados pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos e bolsistas (PIBIC e PID) trabalhando em seus projetos pessoais, alimentando os dados e os projetos maiores do grupo. No *site* do grupo, <[www.hiperged.ufc.br](http://www.hiperged.ufc.br)>, há mais informações acerca do nosso trabalho, e no meu *site* pessoal, <<http://www.julioaraujo.com/news/artigos-/>>, disponibilizo os resultados dos trabalhos já publicados.

## Obras citadas pelos entrevistadores

ARAÚJO, Júlio (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, novos desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. 2003. Disponível em: <[http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf)>. Acesso em: 13. abr. 2015.

## Obras citadas pelo entrevistado

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva; ARAÚJO, Júlio. Da internet para os livros didáticos: uma análise de didatização de gêneros textuais digitais. **Hipertextus Revista Digital**, v. 11, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume11/04-Hipertextus-Vol11-Joao-da-Silva-Araujo-Junior&Julio-Araujo.pdf>>. Acesso em: 20. jul. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. **Teachers and techno literacy**: managing literacy technology and learning school. Australia: Allen & Unwin, 2000.

Submetido em: 30 de março de 2015.

Aceito para publicação em: 28 de setembro de 2015.

Resenha



SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

## O texto na sala de aula: uma ponte entre o passado e o presente

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca\*

Há trinta e um anos, João Wanderley Geraldi lançava a consagrada obra *O texto na sala de aula*. Mais do que um livro que orientava professores sobre como ministrar suas aulas de português, foi um estandarte de militância e resistência contra práticas didáticas consideradas obsoletas e incoerentes com o novo perfil de aluno que preenchia as carteiras das escolas do Brasil na década de 80.

*O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa* chega às estantes das livrarias contando história para a nova geração de professores. A obra homônima traz, já em seu subtítulo, uma bela caracterização para a obra de Geraldi. Um clássico, afinal, lembrando Calvino (2007), trata-se daquelas obras que sempre queremos reler, já que seu conteúdo desafia o leitor. É assim que professores de diversas partes do país, nos idos de 1984, se sentiram ao ler *O texto na sala de aula*, de Geraldi: desafiados, motivados, assustados na tentativa de compreender o laborioso trajeto de um ensino de português calcado em uma concepção de língua interativa e dialógica.

No primeiro capítulo, “O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil”, Mortatti (2014) lança alguns questionamentos iniciais, a fim de provocar o interesse do leitor sobre o ensino de língua e literatura. Entre eles, a autora pergunta qual seria a relação entre os problemas do passado e do presente relativamente ao ensino das referidas disciplinas. À guisa de resposta, a estudiosa apresenta breve panorama a respeito da produção científica brasileira no que tange ao ensino de língua portuguesa e

---

\* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

literatura, chegando à conclusão de que são poucas as pesquisas que se dedicam à abordagem histórica do ensino destas no Brasil, mas, as que existem, apontam para a recorrência de um modelo de língua escrita centrado na gramática e de padrões literários a serem imitados pelos alunos. Entre ações que arejaram o ensino de língua e literatura, Mortatti aponta o advento da disciplina Linguística nos cursos de Letras do Brasil na década de 60, as Leis de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e nº 9.394/96, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, os quais tentaram emplacar uma nova concepção de linguagem, alicerçada, sobretudo, nos estudos enunciativos e discursivos. Não menos importante, o “projeto do Wanderley”, para Mortatti, também colaborou para mudanças, pois o linguista “apresenta proposta para o ensino de língua portuguesa e literatura centrada em outro modelo explicativo” (MORTATTI, 2014, p. 19), a saber, no modelo que considera a linguagem como interação.

Nos dois capítulos subsequentes, “O texto na sala de aula: entre diferentes edições”, de Ferreira e Silva (2014), e “O texto na sala de aula: breve apresentação”, de Paula (2014), são apresentadas, para o leitor que desconhece a obra de Geraldí, as diferenças entre as várias edições, desde as mudanças da capa até as supressões de capítulos. Os referidos estudiosos destinados a tratar da temática indicam para o leitor todos os onze artigos publicados na edição de 1984, pela Assoeste, seguidos de seus autores. Ainda informam que de 1981 a 1991 a coletânea recebeu sete edições. Em 1995, sob a responsabilidade da editora Ática, o livro foi reformulado, passando a ser composto por doze artigos. Pela nova editora, a obra de Geraldí teve cinco edições e reimpressões até o ano de 2013.

No quarto capítulo, “O nascimento do livro: O texto na sala de aula”, de Kuiava (2014), o autor traça o contexto histórico de lutas e transformações sociais da época em que o livro *O texto na sala de aula* foi publicado, relacionando-o às contestações de Geraldí, no que dizia respeito ao ensino de língua materna. Como bem salienta Kuiava, “o texto na sala de aula se constituiu em arma na disputa pela hegemonia no pensar e ensinar a língua portuguesa” (KUIAVA, 2014, p. 64). Nesse sentido, o livro de Geraldí, na perspectiva de Kuiava, veio para redirecionar o ensino de língua materna, “gerando um modo agradável e instigante de ler” (KUIAVA, 2014, p. 64). A referida mudança nos paradigmas do ensino de português relaciona-se, na visão do autor, ao processo de democratização em emergência no país e, nessa esteira, à proposta de uma nova ordem educacional. Iluminados por tal espírito, os centros de pós-graduação do país passaram a

desenvolver inúmeras pesquisas que tinham por objetivo refletir sobre o ensino de português na escola. Para o autor, possibilitou-se, a partir daí, a formação de “vínculos e compromissos políticos, sociais, educacionais e culturais” (KUIAVA, 2014, p. 68) entre universidade e sociedade.

Os próximos quatro capítulos trazem relatos de professores sobre suas experiências com o livro *O texto na sala de aula*, de Geraldí.

“Memória: relatos de uma professora de português”, de autoria de Galan (2014), revela a oscilação que imperou entre as concepções normativa e interativa de língua. No início da década de 80, na região oeste do Paraná, de acordo com a autora, professor bom era aquele que defendia o ensino tradicional de gramática. No entanto, um curso de atualização, promovido em 1984 pela Assoeste, trouxe novas perspectivas, aproveitando do iminente movimento a favor de um ensino de português alicerçado nas condições discursivas da linguagem. Pelas reações dos docentes relatadas por Galan, tratava-se de um novo conceito em emergência que traria, sem sombra de dúvidas, muitos conflitos e também mudanças de atitude na sala de aula. Inúmeros professores ouviam falar pela primeira vez em discurso e ideologia, e se surpreenderam com a possibilidade de esses construtos poderem ser levados para a sala de aula.

Em “Rodas de conversa: tecendo memórias de professores/as sobre o ensino de português pela ótica de O texto na sala de aula”, de Souza *et al.* (2014), evidencia-se a experiência de professores de português da Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina, com o livro do Geraldí. Para tanto, o artigo destaca, reavivando a memória dos docentes do curso de Letras e de seus ex-alunos em rodas de conversa, a importância da referida obra para a modificação do currículo e da prática de ensino do referido curso. Os autores testemunham que, no contexto de 1990, na cidade de Petrolina, privilegiava-se o ensino da gramática normativa, tendo sido os seminários promovidos pelo Departamento de Comunicação e Expressão, inspirados no texto de Geraldí, os responsáveis pela mudança gradativa desse cenário. O investimento desencadeou a mudança da matriz curricular e a reformulação do projeto político-pedagógico do curso.

Zen e Silveira (2014), no texto “O que fizemos com O texto na sala de aula? Relatos de professoras gaúchas”, também tentam retomar as memórias, agora de professoras formadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio de lembranças “ex-postas”. A partir do diálogo travado entre as docentes, chegou-se à conclusão de que estar em contato com a obra *O texto na sala de*

*aula*, no contexto do ensino gaúcho, era sinônimo de atualidade, de resistência, de engajamento, além de demarcar fronteiras identitárias de um grupo profissional em formação.

Ainda se valendo da emergência do passado, “O texto na sala de aula: historicidade, memória e permanência”, assinado por Leal (2014), recorre ao construto da memória para comprovar que em *O texto na sala de aula* é possível reconhecer diferentes vozes que “anteviam e apontavam para uma nova relação com a leitura, com a literatura, com a não dicotomização língua e literatura” (LEAL, 2014, p. 162). Assumindo que a obra de Geraldi foi um marco de resistência contra a estagnação do ensino de língua portuguesa, Leal revela que a ditadura militar no Brasil deixou como herança o silêncio, o qual, no contexto do ensino, começou a ser quebrado com a reordenação proposta por Geraldi, ou seja, “a de que todos podem e devem vivenciar o direito de dizer sua palavra” (LEAL, 2014, p. 157).

No único capítulo que pontua questões relativas a estágio – “Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em letras” –, cuja autoria é de Suassuna, Santos e Rodrigues (2014), um grupo de professores da região Nordeste, especificamente da Universidade Federal de Pernambuco, relata uma experiência de ensino realizada na disciplina Prática de Ensino de Português. O modelo de estágio desenvolvido pela universidade em questão se pautou nos ensinamentos de Geraldi, sobretudo no que tangia a um de seus postulados: “vivemos experiências, lemos o mundo, e sobre isso temos algo a dizer” (SUASSUNA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 123). Pensando nisso, foi executado um projeto temático que buscou, na escola selecionada, motivar práticas leitoras em consonância com outras linguagens, como a cinematográfica. Foi proposta, então, uma sequência didática que se destinava ao incentivo da leitura e da produção escrita, por intermédio da literatura, de roteiros cinematográficos e de *trailers* de filmes. As propostas de escrita abordaram desde resenhas até legendas de fotos, tiradas pelos próprios alunos, que estabeleciam intertextualidade com os textos trabalhados em sala.

Valendo-se da mesma bandeira hasteada por Kuiava no que se refere a um posicionamento sociopolítico do ensino e assumindo que toda ação educativa é também política, Britto (2014), no texto “A liberdade por princípio, o princípio da liberdade: de volta ao O texto na sala de aula”, coloca-se contra uma educação bancária e opressora (FREIRE, 1976), apresentando as concepções aludidas em “O texto na sala de aula” como orientadoras desejáveis de um ensino de língua

e literatura desfavorável à simples transferência de informações e habilidades. Citando o próprio Geraldi, em “aprender não é se tornar um depósito de perguntas dadas; saber não é dispor de um repertório de respostas. [...] É com as mãos cheias de perguntas que melhor nos orientamos no manuseio da herança cultural” (GERALDI, 2010, p. 96), Britto se posiciona a favor de um ensino de língua que revise sua episteme, “uma episteme em que os sujeitos se reconheçam como sujeitos do conhecimento e do discurso e, portanto, assumam-se no centro do processo de ensinar e aprender” (BRITTO, 2014, p. 174 ).

Em “O ‘projeto do Wanderley’: entrevista com João Wanderley Geraldi”, Paula (2014) justifica o interesse pela entrevista fundamentada no fato de a obra do autor “ser considerada o marco inicial de um momento histórico caracterizado por uma revolução conceitual no ensino de língua portuguesa no Brasil” (PAULA, 2014, p. 179). As perguntas que possibilitaram uma entrevista bastante elucidativa e que, inclusive, serviram de inspiração para outros autores da coletânea, centraram-se desde os motivos que levaram Geraldi a escrever a obra até questões relacionadas à supressão de capítulos, à escolha dos autores, a acréscimos de notas de rodapé, etc.

O capítulo final, intitulado “Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística?”, escrito pelo próprio Geraldi (2014), narra a saga do estudioso em diversos cursos de formação. Foi a partir deles que Geraldi começou a articular o que mais tarde seria *O texto na sala de aula*. Segundo o autor, os textos presentes no livro por ele organizado procuraram responder, em larga medida, às questões levantadas por professores de português e literatura da educação básica. Para Geraldi, uma das principais modificações no âmbito escolar seria o deslocamento da posição de professor “ensinante” para a de professor mediador, o que implicaria também a transição de conteúdos engessados para práticas reais de análise, leitura e escrita. Nas palavras de Geraldi, “implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo [...] pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos” (GERALDI, 2014, p. 215 ).

Por fim, pode-se dizer que *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa* conseguiu cumprir a função a que se propunha: a de não permitir cair no esquecimento o ávido trabalho desenvolvido por Geraldi, demonstrando que sua obra é uma referência para todo docente que atue com a linguagem, pelo vigor em discutir temáticas até hoje atuais para o ensino de língua e literatura.

Por isso, parece lícito afirmar que, se é ainda necessário revisitar a questão relacionada à prática de leitura, escrita e análise linguística, como propunha Geraldí, é porque pairam representações do fazer docente que autorizam estratégias de ensino alicerçadas na memorização, na cópia e na ausência de autonomia na produção de textos. *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*, portanto, desempenha o importante papel de discutir sobre a ação profissional docente, possibilitando que o debate acerca de sua prática de ensino se amplie cada vez mais, e que o assunto receba a merecida visibilidade.

## **Referências**

- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João, 2010.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

Submetido em: 08 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 17 de novembro de 2015.

