

# LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

LÍLIA SANTOS ABREU-TARDELLI  
FABIANA KOMESU  
(ORG.)



editora  
PUC Minas

Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
GRÃO-CHANCELER: Dom Walmor Oliveira de Azevedo  
REITOR: Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães  
VICE-REITORA: Patrícia Bernardes  
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO: Sérgio Morais Hanriot



EDITORA PUC MINAS  
DIRETOR: Paulo Agostinho Nogueira Baptista  
COORDENAÇÃO EDITORIAL: Cláudia Teles de Menezes Teixeira  
ASSISTENTE EDITORIAL: Maria Cristina Araújo Rabelo  
REVISÃO: Virgínia Mata Machado  
DIVULGAÇÃO: Danielle Freitas Mourão  
COMERCIAL: Maria Aparecida dos Santos Mitraud  
REVISÃO: Patrícia Falcão



CESPUC - MG  
CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO BRASILEIROS  
COORDENAÇÃO: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães  
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Julia Magalhães Matos e Silva  
CAPA: Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros

#### CONSELHO EDITORIAL

Edil Carvalho Guedes Filho, Eliane Scheid Gazire, Flávio de Jesus Resende, Jean Richard Lopes, Leonardo César Souza Ramos, Lucas de Alvarenga Gontijo, Luciana Kind do Nascimento, Luciana Lemos de Azevedo, Márcio de Vasconcelos Serelle, Pedro Paiva Brito, Rita de Cássica Fazzi, Rodrigo Baroni de Carvalho, Sérgio Morais Hanriot, William César Bento Regis.

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L649 Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos  
/ Organizadores: Lília Santos Abreu-Tardelli, Fabiana Komesu. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.  
75 f.: il.

ISBN: 978-85-8229-087-3

1. Letramento - Estudo e ensino. 2. Escrita - Análise do discurso. 3. Gêneros literários. 4. Professores - Formação. 5. Modalidade (Linguística). I. Abreu-Tardelli, Lília Santos. II. Komesu, Fabiana. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Faculdade de Psicologia. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 801.73

Ficha catalográfica elaborada por Roziane do Amparo Araújo Michielini - CRB 6/2563

EDITORA PUC MINAS: R. Dom Lúcio Antunes, 180 • Coração Eucarístico  
30535-630 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil  
Tel.: (31) 3319.9904 • editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

# LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

LÍLIA SANTOS ABREU-TARDELLI  
FABIANA KOMESU  
(Org.)

# LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

LÍLIA SANTOS ABREU-TARDELLI  
FABIANA KOMESU  
(Org.)



PUC Minas

# SUMÁRIO

08

APRESENTAÇÃO

16

O ATO DE DIZER EM EVENTOS DE LETRAMENTO:  
ARTICULAÇÕES DE ARQUITETÔNICAS DISTINTAS

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti  
Anderson Jair Goulart

34

SOBRE A UTILIDADE DA NOÇÃO DE GÊNERO NAS  
PESQUISAS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Isabelle Delcambre

52

“COMO É QUE EU FAÇO ENTÃO PRA MINHA VOZ APARECER NO TEXTO?”: MARCAS DA APROPRIAÇÃO  
DE GÊNEROS ACADÊMICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DA/NA UNIVERSIDADE

Juliana Alves Assis

68

A RELAÇÃO CONFLITANTE ENTRE O OBJETO A SER ENSINADO E AS FORMAS  
SOCIAIS DO TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elvira Lopes Nascimento  
Maria Ilza Zironi

86

“NAS LINDAS FOLHAS DO MEU LIVRO NATURAL”: AUTORIA E LUGARES ALTERNATIVOS  
AO UNIVERSO ALTAMENTE LETRADO NA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Leda Verdiani Tfouni  
Anderson de Carvalho Pereira  
Diana Junkes Bueno Martha

108

NOTAS SOBRE LETRAMENTOS, GÊNEROS DO DISCURSO E  
(NOVAS) PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA INTERNET

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

128

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS PARA O ENSINO E A PESQUISA DE LETRAMENTOS E GÊNEROS  
SOB A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ENTREVISTA COM JOAQUIM DOLZ

Joaquim Dolz  
Lília Santos Abreu-Tardelli  
Fabiana Komesu

140

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA E DA FILOSOFIA PARA O ENSINO E  
A PESQUISA DE LETRAMENTOS E GÊNEROS: ENTREVISTA COM JANETTE FRIEDRICH

Janette Friedrich  
Lília Santos Abreu-Tardelli  
Fabiana Komesu

149

OS AUTORES

# APRESENTAÇÃO

*Letramentos e gêneros* (textuais/discursivos) têm sido, há muito, discutidos em diferentes domínios do conhecimento. Em *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*, obra publicada em 1998, a autora e organizadora Roxane Rojo destaca na apresentação o fato de profissionais oriundos de diferentes especialidades, como pedagogos e educadores em geral, psicólogos e linguistas teóricos e aplicados, serem “convocados a participar da reflexão sobre o fenômeno [da entrada do sujeito no mundo da escrita] e a interagir nesse cotidiano.” (ROJO, 1998, p.7). Este trabalho de reflexão, como lembra Rojo, “diz respeito às diferentes vias de abordagem do fenômeno” e é representativo “dos principais embates – teóricos e práticos – que têm atravessado o cotidiano do alfabetizador e dos profissionais interessados no desenvolvimento da escrita” (ROJO, 1998, p.7). Das terminologias adotadas naquela obra, a autora avalia que “a mais polissêmica e que apresenta maior flutuação de significado” é a referente a *letramento* (ROJO, 1998, p.11). Passados 20 anos da publicação da obra organizada por Rojo, a discussão sobre “a variedade de designação do fenômeno da entrada do sujeito no mundo da escrita” permanece atual e relevante.

A polissemia e a flutuação de significado, por Rojo (1998) atribuída a *letramento*, estende-se também, para o que nos interessa, a gêneros textuais/discursivos. Dentre as justificativas para essas polissemia e flutuação de significados atribuídas a *letramentos* e a gêneros textuais/discursivos, encontram-se, da perspectiva do professor e do pesquisador, a diversidade de enfoques teórico-metodológicos, a qual permitiu conceber – reconhecer, também em nível institucional, no caso da apresentação de diretrizes e referências em documentos oficiais (ver, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, 1997) – diferentes fenômenos da linguagem, relacionados a usos sócio-históricos da escrita, não restritos a contextos situados na/da escola ou na/da universidade (KLEIMAN, 1995, p.16). De uma perspectiva social mais ampla, reconhece-se expansão do acesso ao ensino formal, por processo de democratização no Brasil, ainda que frágil e desigual (ver críticas de Geraldi (1984/2004)<sup>1</sup> e Soares (1986/1989), ainda nos anos

---

<sup>1</sup> A primeira data indica o ano de publicação original; a segunda, ano da publicação utilizada como referência nesta Apresentação.

1980), e o contato cada vez mais frequente, direto ou indireto, com diferentes práticas sociais e atividades verbais de leitura e escrita.

O que se observa, pois, é que estudiosos de diferentes áreas, em localidades distintas no Brasil e no mundo, buscam compreender a diversidade, a heterogeneidade, a complexidade de habilidades e competências envolvidas em práticas sociais e atividades verbais de leitura e de escrita, levando-se em conta situações de comunicação institucionalizadas as quais, “atravessadas” por usos sócio-históricos da leitura e da escrita, são mais (ou menos) legitimadas por grupos sociais de prestígio (STREET, 1995/2014). É sabido que as instituições escolar e universitária são comumente associadas a esses grupos de prestígio por (se) constituírem como lugar de exercício, mas também como centro de investigação, de crítica e de possibilidade de transformação desses (e de outros) conceitos. A esse respeito, inúmeras são as obras já publicadas em língua portuguesa no País, que visam contribuir com este debate (ver, por exemplo, SOARES, 2003/2005; TFOUNI, 1995/2006; 2010; CORRÊA; BOCH, 2006; SIGNORINI, 2006; GONÇALVES; BAZARIM, 2009; SERRANI, 2010; VÓVIO; SITO; DE GRANDE, 2010; GUIMARÃES; SCHNACK; BICALHO, 2014; RINCK; BOCH; ASSIS, 2015; KLEIMAN; ASSIS, 2016; FIAD, 2016).

A proposta deste livro é a de apresentar reflexões sobre os conceitos de *letramento* e de *gêneros textuais/discursivos* segundo diferentes perspectivas no tratamento de fenômenos relacionados a práticas sociais e atividades verbais de leitura e escrita, em contexto formal de aprendizagens ou não. Os seis capítulos autorais e as duas entrevistas que compõem esta obra apresentam em comum a preocupação em problematizar letramentos e gêneros numa relação sócio-histórica com o(s) outro(s). Os diferentes enfoques teórico-metodológicos colocam em evidência a diversidade de pesquisas realizadas, na tentativa de compreensão de fenômenos da linguagem. São tematizados conceitos como letramentos acadêmicos, multiletramentos, gêneros acadêmicos e aqueles situados em outras esferas quando analisados/discutidos eventos de letramento, sequências didáticas, formação acadêmica do professor e do estudante/universitário, no processo de ensino e aprendizagens em contextos situados diversos, não apenas restritos aos formais. Os autores convidados são professores-pesquisadores vinculados a cursos de graduação e pós-graduação de renomadas universidades brasileiras – PUC Minas, UEL, UESB, UFFS, UFSC, UFSCar, UNESP, USP – e europeias, na França e na Suíça, como observamos nos resumos apresentados a seguir.

No artigo que abre esta coletânea, intitulado “O ato de dizer em eventos de letramento: articulações entre arquitetônicas distintas”, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, professora-pesquisadora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Anderson Jair Goulart, professor-pesquisador na Universidade Federal da Fronteira do Sul, câmpus de Erechim, buscam articular diferentes escopos (“arquitetônicas distintas”) – o vigotskiano, o bakhtiniano e o volochinoviano – aos estudos de letramento, visando à compreensão da ampliação de vivências de estudantes com usos sociais da escrita. Vigotski, Bakhtin e Volochínov (também evocados por outros autores desta coletânea) são tomados como referência na reflexão sobre letramentos (e sobre gêneros textuais/discursivos). Cerutti-Rizzatti e Goulart se ancoram não nas propostas de *atividade humana* ou de *dialogismo*, mas no conceito de *cultura*, e avaliam que é possível compreender especificidades dos modos de pensar da condição pós-moderna. Colocam, para tanto, como centro da

análise da aprendizagem dos usos sociais da escrita, “o encontro entre *subjetividade* e *alteridade*” (grifos dos autores), o qual, acreditam, se dá em eventos de letramento ancorados em práticas letradas.

Os dois capítulos seguintes se debruçam sobre práticas de letramento acadêmico na universidade. Isabelle Delcambre, professora emérita em Ciências da Educação na Universidade de Lille, França, no capítulo intitulado “Sobre a utilidade do conceito de gênero nas pesquisas sobre letramentos acadêmicos”, lembra, a propósito do termo “letramento”, que “suas referências são fluidas”, podendo designar competências ou práticas sociais de leitura e de escrita, a depender dos contextos de emprego. A autora lança a questão de como discursos sobre textos produzidos ou a serem produzidos em situação de ensino e aprendizagem podem ser abordados com base no conceito de gênero de discurso.<sup>2</sup> O capítulo de Delcambre é marcado pelo interesse na produtividade do conceito de gênero de discurso na análise de práticas letradas acadêmicas, de maneira particularizada, na relação de interação entre professor universitário e estudantes de Ciências Humanas e Sociais na França e na Bélgica. Esse capítulo coloca-nos frente a problema comum em universidades francesas e belgas, mas também nas brasileiras: como as concepções de ensino de escrita, assumidas pelos docentes das instituições, podem ter consequências para práticas letradas na formação acadêmica.

No capítulo de autoria de Juliana Alves Assis, professora-pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), a pergunta do título “Como é que eu faço então pra minha voz aparecer no texto?” – marcas da apropriação de gêneros acadêmicos no processo de letramento da/na universidade” faz emergir na indagação de um universitário a tensão existente no processo de inserção do graduando em práticas discursivas acadêmicas, mais especificamente, segundo Assis, numa abordagem dialógica da escrita, no que se refere a gerenciamentos de “vozes” nos gêneros acadêmicos. A autora enfatiza a necessidade de didatização dos gêneros acadêmicos na formação universitária, baseando-se na noção de gêneros como instrumento (SCHNEUWLY, 2004) e, abordando autores do interacionismo sociodiscursivo, discorre sobre o modo como a ação de linguagem demanda a mobilização de capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, por parte do sujeito, no percurso de apropriação de gêneros acadêmicos na universidade. A autora alerta que, se, por um lado, os gêneros textuais/discursivos adentraram a universidade, estando presentes nos currículos, por outro, as concepções prático-pedagógicas ainda se pautam em práticas tradicionais de ensino que em nada valorizam o aporte teórico de base. Defende, assim, que a tensão vivida por alunos de graduação no processo de apropriação de escrita acadêmica deve orientar a ação do professor. A prioridade deve ser dada à capacidade de articular o discurso próprio do redator a discursos de outrem, pois, segundo a autora, essa capacidade de linguagem é significativa para a inserção do aluno na escrita acadêmica. Assis adota dispositivo didático de protocolo verbal proposto por Delcambre (2001) e mostra, na análise realizada, que esse dispositivo pode ser importante aliado no processo de letramento acadêmico.

O capítulo seguinte, “A relação conflitante entre o objeto a ser ensinado e as formas sociais do trabalho do professor na educação básica”, complementa os dois anteriores que tratavam de processos de letramento na universidade, uma vez que se volta à questão fundamental de práticas formativas do

<sup>2</sup> O capítulo foi traduzido da língua francesa para a portuguesa pelas professoras-pesquisadoras Fernanda Correa Silveira Galli e Geovana Soncin, vinculadas à Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto.

professor, na tarefa da preparação de dispositivos didáticos na educação básica. Apoiando-se em trabalho de Bronckart, Elvira Lopes Nascimento e Maria Ilza Zironi, professoras-pesquisadoras na Universidade Estadual de Londrina (UEL), partem do pressuposto de que o ensino é trabalho e o professor, na condição de trabalhador, deve desenvolvê-lo detendo-se sobre o contexto de intervenção formativa de professores, “no qual a linguagem em situação de trabalho profissional assume o papel primordial na tomada de consciência do profissional a respeito de si, sobre o seu próprio agir e em relação ao agir do seu aluno”. As autoras colocam em destaque os processos formativos dos próprios professores que trabalharão, por sua vez, no processo de letramentos dos alunos. Se Juliana Alves Assis se debruça sobre os processos formativos dos universitários e o desenvolvimento de capacidades de linguagem, com base em dispositivo didático, Nascimento e Zironi se voltam ao desenvolvimento de capacidades de ação articuladas a conjunto de saberes necessários ao professor para a transposição didática do objeto a ensinar. Nascimento e Zironi retomam os conceitos de modelo didático do gênero e sequência didática, oriundos da Didática de Línguas da Escola de Genebra, na condição de dispositivos integrantes do processo de transposição didática, utilizados na organização do trabalho em interações formativas. As autoras se baseiam em questionamentos utilizados de forma enfática no processo formativo, os quais, segundo elas, geram zonas de tensão e de conflito, aspecto considerado na obra vigotskiana como fundamental para “acionar” a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois se caracteriza como abertura para novas aprendizagens.

Saindo do âmbito escolar e adentrando no terreno da criação poética baseada em interações languageiras por meio da memória oral, tema tão necessário de ser discutido na sociedade quanto os meios escolares para se pensar o saber-fazer com a linguagem, Leda Verdiani Tfouni, professora-pesquisadora na Universidade de São Paulo (USP), câmpus de Ribeirão Preto, Anderson de Carvalho Pereira, professor-pesquisador na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Diana Junkes Bueno Martha, professora-pesquisadora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no capítulo “Nas lindas folhas do meu livro natural’: autoria e lugares alternativos ao universo altamente letrado na poesia de Patativa do Assaré”, propõem refletir sobre a construção da autoria na obra do poeta Patativa do Assaré, pensando-a do ponto de vista dos letramentos e do gênero poesia oral. A questão de como ultrapassar o que muitos tomam como separação radical entre fala e escrita, de modo a atingir um nível de reflexão em que se possa tratar do processo de autoria que engendrou os discursos e suas formas de organização, é colocada pelos autores, para quem, ainda, interessa mostrar que o nível de letramento independe do nível de alfabetização. Os autores buscam mostrar como o conceito de autoria, aliado ao de função poética, tem forte apelo na desconstrução da tese da grande divisa, com possibilidade de avanços nos estudos de letramentos.

No capítulo que encerra os seis textos autorais deste livro, intitulado “Notas sobre letramentos, gêneros do discurso e (novas) práticas de leitura e escrita na internet”, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, professor-pesquisador na Universidade de São Paulo (USP), apresenta e discute como concepções-chave dos estudos da linguagem, a exemplo das de “sujeito”, “tempo”, “espaço”, repercutem em conceitos como os de letramento(s), escrita, gêneros do discurso, ensino por meio dos gêneros do discursos e (novas) práticas de leitura e escrita em tecnologias digitais. O autor propõe, como fio condutor, uma leitura pessoal das perspectivasteóricasabordadas, convidando o leitor a refletir sobre as bases epistemológicas que fundamentam

o estudo de letramentos e gêneros do discurso, por ele proposto. Particulariza essas observações no ensino universitário, aprofundando o tema ao discutir a apropriação de tecnologias digitais de informação e comunicação em práticas sociais letradas. No tratamento de concepções-chave nos estudos da linguagem, Corrêa se aproxima de temas de interesse discutidos pelos demais autores que compõem esta obra.

Apresentamos, na sequência dos capítulos autorais, duas entrevistas com professores-pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça, que estiveram na UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, em 2015 e 2016,<sup>3</sup> as quais abordam questões teóricas e práticas discutidas ao longo de atividades realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da instituição.

Situado no campo da Didática de Línguas sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Joaquim Dolz, em entrevista, apresenta a proposta do grupo de Genebra, a de estabelecer relações entre formas de discursividade, ensino e aprendizagem, e reitera seu interesse em proporcionar ferramentas para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno. Como toda perspectiva interacionista social, Dolz avalia que o ISD tem suas bases fundadas na ação recíproca dos membros de uma comunidade discursiva. Essa ação recíproca é, para o autor, fundamental na elaboração de conhecimentos e atividades do grupo em que os indivíduos se desenvolvem, tendo papel maior no desenvolvimento, não apenas da socialização, mas também de funções psíquicas superiores e da consciência de si mesmo. Dolz enfatiza a importância do letramento nos processos de construção do indivíduo e o fato de esses processos psíquicos precisarem de ferramentas mentais. Defende, pois, o emprego do conceito de gênero como ferramenta específica, segundo perspectiva vigotskiana, para práticas de linguagem. Na avaliação do autor, a questão dos letramentos se faz necessária na abordagem da diversidade, razão pela qual se coloca como variacionista. Na entrevista, Dolz ainda discute outros temas, como práticas formativas do professor no processo de interação em sala de aula, com destaque para a elaboração de novos dispositivos de ensino e de formação no desenvolvimento de práticas letradas da escola primária à universidade.

Na entrevista seguinte, Janette Friedrich, também professora-pesquisadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça, aborda a importância de Vigotski no ensino da língua, tomando como base práticas languageiras. Sintetizando a concepção psicológica de Vigotski, a autora discute o conceito de instrumento psicológico e a importância dele no surgimento das funções psíquicas superiores. Fundamenta-se nesses conceitos para postular que uma das tarefas da escola é a de desenvolver e melhorar as capacidades languageiras dos alunos e, dessa perspectiva, portanto, o objeto de ensino deve ser uma atividade languageira, a resolução de uma tarefa e a introdução dos instrumentos psicológicos para uma melhor realização da tarefa. A autora reflete sobre as contribuições das Ciências da Linguagem no ensino, lembrando que toda observação da realidade é sempre dependente da teoria.

<sup>3</sup> Agradecemos os auxílios concedidos pela Pró-reitoria de Pós-graduação da UNESP (ProPG-UNESP) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processos 2015/14389-2 e 2016/11777-4), os quais permitiram a vinda dos professores da UNIGE. As aulas ministradas pelos docentes estrangeiros e os debates promovidos colaboraram no desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/SJRP, tendo também colaborado substancialmente na elaboração da temática deste livro.

A autora também discute outros temas, como a necessidade de se levar em conta a diferença entre estudantes, o papel do professor nesse processo e a necessidade de se ficar atento a reações dos alunos, como modo de o professor refletir sobre o ensino de determinados objetos.

As possibilidades de abordagem teórico-metodológica e analítica de *letramentos e gêneros textuais/discursivos*, ao mesmo tempo em que instigam estudiosos, impõem desafios no campo das Ciências da Linguagem. Esperamos que este livro se configure como contribuição para o campo ao mostrar pontos de aproximação e de distanciamento entre os temas discutidos nesse rigoroso exercício de reflexão acadêmica. Esta obra deve interessar tanto o especialista, graduado ou pós-graduado em Linguagem e Educação, quanto o professor em formação inicial ou em serviço, comprometido com a consolidação da formação acadêmica na relação com práticas profissionais.

São José do Rio Preto (SP), julho de 2018.

Lília Santos Abreu-Tardelli

Fabiana Komesu

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- DELCAMBRE, I. Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre: analyses des commentaires de textes théoriques. *LIDIL*, n. 24, p. 135-166, 2001.
- FIAD, R. S. (Org.) *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016.
- GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984/2004.
- GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. (Org.) *Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores*. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Org.) *Significações e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SCHNEUWLY, B.; Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- SERRANI, S. (Org.) *Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Angela Kleiman*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2003/2005.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1986/1989.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 1995/2014.
- SIGNORINI, I. (Org.) *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- TFOUNI, L. V. (Org.) *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995/2006.
- VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

# O ATO DE DIZER EM EVENTOS DE LETRAMENTO : ARTICULAÇÕES ENTRE ARQUITETÔNICAS DISTINTAS

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC/NELA)  
Anderson Jair Goulart (UFSC/NELA; UFFS)

## Considerações Iniciais

Compreendemos que ter a educação em linguagem como objeto de pesquisa e extensão exige que nos debruçemos sobre o que é do plano do linguístico para compreendermos o que é do plano do epistemológico; logo, questões relacionadas à *aprendizagem* e ao *desenvolvimento* colocam-se em primeira instância em lugar de jogos de linguagem. Para dar conta dessa vontade de olhar desse modo nosso objeto de estudo – os usos sociais da escrita nos processos de escolaridade –, arvoramo-nos na articulação entre arquitetônicas distintas, colocando-nos como o lócus de encontro entre elas e, por implicação, assumindo os riscos dessas escolhas, sempre na busca de compreender o que constitui o foco central de nossos projetos de pesquisa e de extensão: a ampliação das vivências dos estudantes com tais usos sociais da escrita, desafio substantivo, tanto quanto histórico, da esfera escolar no Brasil.

Sob esse escopo, este capítulo organiza-se em três seções de conteúdo: na primeira delas apresentamos a mencionada articulação entre arquitetônicas distintas, discutindo o que entendemos serem desafios para tal; na segunda seção, tratamos das possibilidades que vemos em fazê-lo a despeito desses desafios; na última seção de conteúdo, com base na articulação dessas arquitetônicas, buscamos avançar em relação à proposta de modelização analítica de que já nos ocupamos em publicações anteriores, a qual se delineia com base no *ato de dizer em gêneros do discurso* tomados no âmbito dos *eventos de letramento*. Trata-se, enfim, de ensaiar caminhos teórico-metodológicos para a pesquisa no campo dos usos sociais da escrita no que respeita à educação em linguagem.

## 1 Articulação entre arquitetônicas distintas: os desafios

Já há algum tempo, em nosso grupo de pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização<sup>1</sup> –, vimos lidando com nossas inquietações acerca dos desafios e das possibilidades da articulação teórica de que temos nos valido em nossas pesquisas e em nossas atividades de extensão: trata-se do que vimos

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina.

chamando de *simpósio conceitual* entre o ideário vigotskiano<sup>2</sup>, o Círculo de Bakhtin e os estudos do letramento. Entendemos ter encontrado nessa articulação caminhos interessantes para compreender os fenômenos linguísticos de que nos ocupamos, o que significa estudar a linguagem nos diferentes contextos sociais em que ela tem lugar, com especial atenção para a esfera escolar em entornos de vulnerabilidade social. Vários dentre nossos estudos têm sido empreendidos sob esse escopo, do que são exemplos recentes Pedralli (2014), Mossmann (2014), Almeida (2014), Lesnhak (2014) e Pereira (2015); outros se encontram em andamento sob a mesma perspectiva, mas por ora ainda na instância de projetos.

Temos nos mantido, porém, inquietos em relação aos desafios e às possibilidades dessa proposta de articulação, materializada em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016). Nossa inquietação decorre da tensão que entendemos haver entre as bases sobre as quais se sustentam essas três perspectivas. Em nossa compreensão proposições teóricas de L.S. Vigotski e seus pares, assim como proposições teóricas de V.N. Volochínov, parecem convergir ao tomar a *atividade humana*<sup>3</sup> como questão fundante, o que inferimos tangível na Teoria da Atividade de Leontiev (1978) e nos artigos da década de 1930 de Volochínov (1930; 1930a). Sobre essa aproximação, Brandist (2012, p. 11) atenta para

[...] as ideias do Círculo [de Bakhtin] e do psicólogo Lev Vygotsky parecerem semelhantes a muitos estudiosos. A razão disso, eu descobri, foi não apenas o fato de que Bakhtin, Voloshinov e Vygotsky frequentemente leram os mesmos livros, mas que Voloshinov e Vygotsky também realizaram projetos de pesquisa coletivos em instituições com objetivos compartilhados.

Já com relação a M. Bakhtin, entendemos que a questão fundamental é o *dialogismo*. E o próprio Brandist (2012, p.11) assinala: “[...] o neokantismo de Bakhtin e a adesão de Vygotsky às principais ideias de Spinoza tornaram suas orientações filosóficas incompatíveis.” E recomenda: “Tais diferenças exigem que os estudiosos que desejam empregar as ideias dos dois abordem a implicação dessa divergência [...]” Cientes da complexidade dessa tarefa, sobretudo quando evocamos para o *simpósio* também os estudos do letramento, vimos lidando com as mencionadas inquietudes e temos compreendido que esse “lidar com elas” é exatamente o que tem nos facultado uma apropriação conceitual mais consistente e, em o sendo, tanto mais desassossegadora.

Arriscamos pensar que, em se tratando, por exemplo, da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, quer nos parecer que a primeira e a segunda partes remetem a um olhar mais comprometido com a *atividade humana* (seriam ambas atribuíveis a V. N. Volochínov?), enquanto compreendemos a terceira parte como explicitamente fundada no *dialogismo* (seria ela atribuível a M. Bakhtin?). A tradução desta terceira parte feita pela editora Pedro & João, em 2011, – sob o título *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação* –, a partir da versão em italiano, atribui autoria a M. Bakhtin. De todo modo, nessa busca de argumentarmos em favor de um olhar vigotskiano e volochinoviano ancorado na *atividade humana* e de um olhar bakhtiniano ancorado no *dialogismo*, mantemos nossa atenção ao que Ponzio (2011, p.46), na introdução que faz à mencionada tradução da Pedro & João, escreve: “Não nos

<sup>2</sup> As grafias dos sobrenomes russos obedecerão à forma como as traduções das obras consultadas as veiculam, daí a variabilidade ao longo do capítulo. Sempre que não houver menção específica, seguiremos opções mantidas por Paulo Bezerra e por João Wanderley Geraldi nas traduções para o português desses autores.

<sup>3</sup> Entendemos *atividade humana* como atividade humana vital, *trabalho*.

interessa [...] a questão da ‘paternidade’ de *Marxismo e Filosofia de Linguagem*, um pouco fora do lugar, na verdade, no caso dos que, como Bakhtin e os autores em questão [do Círculo], afirmavam o caráter essencialmente semi-alheio das palavras”.

Assim, atentos às admoestações de Brandist (2012) sobre articular o escopo vigotskiano ao bakhtiniano – articulação que encontramos em Ponzio (2013a), Geraldi, Fichtner e Benites (2006), Freitas (1994), dentre outros autores –, entendemos que nosso desafio maior não está nessa articulação em si mesma – o que não nos libera do zelo em relação a ela –, mas na articulação de ambos com os estudos do letramento, os quais, em nosso entendimento, ancoram-se não na *atividade humana*, nem no *dialogismo*, mas na *cultura*. Entendemos estarem em jogo, nessa articulação, especificidades do pensamento da modernidade e especificidades dos modos de pensar da condição pós-moderna<sup>4</sup> (LYOTARD, 1979/2013)<sup>5</sup>. Estudiosos do pensamento vigotskiano como Duarte (2003) e Duarte e Martins (2013) atentam, sob um acentuado olhar marxista, para essas diferenças, compreendendo o relativismo cultural sob a perspectiva da radicalização da dinâmica social capitalista. Já em se tratando do Círculo de Bakhtin, Amorim (2009, p. 39, grifos no original), referindo-se à *Pour une philosophie de lacte*<sup>6</sup> (BAKHTIN, 1920-1924/1993), escreve:

Tamanha insistência no *dever* e na preocupação em elaborar uma filosofia *moral* inscreve definitivamente Bakhtin em uma cultura moderna. Em russo, a palavra *ato* (*postupok*) [...] se define geralmente como ação realizada de maneira intencional e tem uma conotação ética. Quanto à cultura pós-moderna em que vivemos hoje, considero que se trata de uma cultura da *ação* e não do *ato*.

Ponzio (2010), na introdução que escreve para a tradução, no italiano e do italiano ao português, da obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 1920-1924/2010), é enfático em se tratando da dimensão *responsável* do *ato*, que também é mencionada por Amorim (2009) aqui. Continua essa autora: “O sujeito do *ato* é moderno porque é sujeito à angústia e à culpa. E a angústia e a culpa se situam na relação do sujeito com aquilo que ele não é: o *outro* singular ou o *Outro* abstrato geral – um sistema cultural (leis, ciência ou arte). É sempre nessa relação que aparece a questão o *dever*.” E, mais adiante, ainda essa autora: “A modernidade de Bakhtin contrasta com a condição do sujeito pós-moderno [...] desarticulado de tudo que o transcenda coletivamente ou universalmente [...]” (AMORIM, 2009, p. 40). E – para fechar, com os riscos de incorrer nessas longas citações que reputamos fundantes nesta seção – possivelmente um de seus argumentos mais eloquentes:

A pós-modernidade destituiu a verdade universal da sua condição de horizonte necessário ao pensamento. Sem *istina*, como pensar a *pravda*? E, no outro extremo, o conhecimento abstrato desligou-se, ainda mais do que identificara Bakhtin, da questão moral, e passou a obedecer ao

<sup>4</sup> Nomeamos assim com base em Lyotard (1979/2013) – autor que evocamos aqui como fonte das menções a essa condição, não nos filiando a sua escola de pensamento –, mas conhecemos os embates acerca do contexto ‘ainda’ moderno, em uma *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), ou uma *alta modernidade* (GIDDENS, 2002) ou uma *modernidade recente* (MOITA-LOPES, 2013). Tais especificidades fogem ao escopo deste artigo.

<sup>5</sup> Nota das Organizadoras (N.O.): a primeira data indica o ano de publicação original; a segunda, ano da publicação utilizada como referência pelos autores do capítulo.

imperativo único da eficácia técnica. Poderíamos, então, formular a recíproca do raciocínio da seguinte maneira: sem *pravda*, há como que uma desconfiguração ou desumanização da *istina* [...]. (AMORIM, 2009, p. 40).

Ainda nesta discussão, importa reconhecer que compreendemos os estudos do letramento, em muitas das abordagens sob as quais se materializa, como intrinsecamente vinculados aos estudos da diversidade cultural, do multiculturalismo e bases afins, o que remete à pluralidade da condição pós-moderna (LYOTARD, 1979/2013); a atenção, assim, a diferenças entre os ideários teóricos cuja aproximação propomos em nossos estudos ganha delineamentos bastante precisos. E essa atenção nos faz evocar Geraldí, Fichtner e Benites (2006, p. 171), que, a propósito das aproximações que promovem entre M. Bakhtin e L.S. Vigotski, escrevem:

Provocar o encontro de dois pensadores [em nosso caso, de três arquitetônicas], cada um com seus interesses, seus conceitos, suas filiações teóricas e suas histórias distintas, é sempre um risco que obriga o terceiro [em nosso caso, o quarto] a construir-se como o lugar desse encontro, a colocar-se como âncora que, num mesmo gesto, institui a pauta do encontro e determina os sentidos que atribui aos conceitos, tornando-os as pontes em que as vozes se entrecruzam.

Assumindo, então, a condição de *âncora*, de *lugar do encontro*, buscamos, na próxima seção, explicitar a fecundidade que vemos no *simpósio* com que temos trabalhado, para, na seção final, focalizarmos os conceitos com que temos operado, propondo – para as especificidades deste capítulo – o que vimos chamando de *focos de saliência* para lidarmos com a dimensão verbal do *ato de dizer*.

## 2 Articulação entre arquitetônicas distintas: as possibilidades

As inquietudes acerca dos desafios mencionados na seção anterior são eliciadoras tanto da imobilização dos olhares quanto da busca de portos seguros: refúgios em um só aporte teórico na tentativa de salvaguarda de tais inquietudes; afinal, o risco da incoerência teórica é brutalmente perturbador. Filiados, porém, a um grupo de pesquisa que tem como escolha a atenção à linguagem naqueles lugares em que os sujeitos se mostram mais efetivamente alijados dos processos de escolaridade ou nos quais os processos de escolaridade tendem a se mimetizar com o lócus de que se tornam parte,<sup>7</sup> entendemos que a proteção na teoria escoreta é seguramente menos importante do que o risco de tornar as teorias instrumentais – no sentido vigotskiano do termo – para a compreensão da realidade e, sempre que possível, a proposição a partir dessa mesma compreensão. Eis a razão primeira para os “arriscamentos” (com base em Miotello, 2011) a que nos lançamos aqui, isso porque queremos estudar a educação o maximamente possível fora de nossos escafandros, porque entendemos não ter de fato alibis (com base em Ponzio, 2013; 2014)<sup>8</sup> em nossas relações intersubjetivas nesse campo.

7 Em nosso estudo, Euzébio (2011) e Pedralli (2011; 2014).

8 A compreensão do filósofo Augusto Ponzio acerca de *encontro* implica a *infuncionalidade*, quando não são possíveis escafandros – metáfora dos limites da ação humana –, o que estaria sobremodo nas relações afetivas e na literariedade. Tentando entender a esfera escolar como um entrelugar na dicotomia *funcionalidade* e *infuncionalidade*, arriscamos desde Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015) uma ressignificação desse olhar do filósofo italiano, uma espécie de “licença” para usar *encontro* na discussão das relações que têm lugar na esfera escolar.

Então, tratemos das possibilidades que vemos na articulação dessas arquitetônicas, e o eixo que sustenta tais possibilidades é a tensão – dialética no ideário vigotskiano (e talvez no volochinoviano) e dialógica<sup>9</sup> no ideário bakhtiniano – entre, de um lado, o que é do âmbito da subjetividade, da singularidade, do cotidiano, do pequeno tempo, do vernacular e, de outro, da alteridade, da universalidade, da história, do grande tempo, do dominante.

Entendemos que o *ato responsável*, tal qual em Bakhtin (1920-1924/2010, p. 81), é o que tensiona *istina* e *pravda*. Escreve o autor: “[...] na sua responsabilidade, o ato coloca diante de si sua própria verdade como verdade que [...] une os aspectos do universal (a validade universal) e do individual (o real)”. E também:

O ato [...] da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se terminem reciprocamente em relação a uma unidade única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular, do existir [...]. (BAKHTIN, 1920-1924/2010, p. 43).

Na educação em linguagem – e seguramente na educação em geral – o mote para os processos de ensino e aprendizagem é a ampliação das vivências dos sujeitos, é a busca para que eles se apropriem de novas formas de compreender a realidade, de novas possibilidades de colocar-se no mundo, de novos olhares para a natureza e a cultura, neste caso, por meio das vivências com a modalidade escrita da língua. Para tanto, importa que se considere quem são tais sujeitos, quais são essas vivências, que história trazem consigo quando de seu ingresso na escola, na turma, no ano letivo e afins. Aqui está a *singularidade*, nos termos bakhtinianos, “a experiência que cada um vive”; sob o olhar vigotskiano, a *microgênese*; nos estudos do letramento, o que é do âmbito do *vernacular* e das *práticas de letramento* desses sujeitos.

Se, no entanto, tais sujeitos forem encapsulados em sua singularidade, nessas vivências que o caracterizam, insularizados em seu entorno imediato, o papel dos processos de educação escolar se desfaz em uma romantização descritivo-preservacionista que pode ser dada à Antropologia, mas seguramente não à Educação. Importa que o Jano bifronte, nos termos bakhtinianos, se faça ver, para que tenha lugar a *pravda* no *ato responsável*, assinado pelo sujeito, sem alibi e sem escafandros (com base em Bakhtin, 1920-1924/2010; Ponzio, 2013; 2014). Tal como entende Amorim (2009), *pravda* não existe sem *istina*. Nesse percurso, todavia, se o encapsulamento no subjetivismo individualista, na singularidade para fora da tensão com a universalidade, é um risco, o oposto também o é: o universalismo teoreticista, a *istina* sem a *pravda*.

Se importa a *pravda* não há como desconsiderar a *istina*, e o lócus da *pravda* é o *ato responsável*. Concebendo desse modo, entendemo-nos salvaguardados do universalismo vazio que justificou a crítica freireiana à “educação bancária” (FREIRE, 1968/2014), mas vemo-nos também salvaguardados do relativismo gaseificador, que, tal qual assinala Duarte (2003), serve ao neoliberalismo.

9 A manutenção da ambivalência *dialética/dialogia* parece-nos custo necessário na condição de *âncoras* na articulação dessas arquitetônicas.

Quanto a isso, escreve Bakhtin (1920-1924/2010, p. 54): “[...] obviamente [...] não decorre em absoluto qualquer relativismo que negue a autonomia da verdade e que procure fazer dela qualquer coisa de relativo e condicionado [...]”; ou, ainda, como critica Ponzio (2012, p. 172):

[...] o relativismo é o emprego de um ponto de vista abstrato, não exposto ao diálogo, não dialogante; portanto, definitivamente possui a mesma base do dogmatismo (relativismo e dogmatismo são as duas faces de uma mesma medalha). O relativismo tem na sua base a negação do outro, a indiferença em relação às diferenças, o apaziguamento da boa consciência.

Alinhamo-nos a esses autores na compreensão de que o olhar relativista deriva de uma concepção ancorada não na subjetividade, mas no subjetivismo e, portanto, surda ao diálogo. Nesse âmbito, Ponzio (2013; 2014) chama atenção para a armadilha da *identidade*, entendendo-a sob a metáfora das restrições do escafandro, o limite de nossas possibilidades de agir. Segundo o autor, a *identidade* implica a exacerbação das *diferenças indiferentes*, tomadas no âmbito das categorias e que são informadas em nossa *carteira de identidade*: nacionalidade, gênero, etnicidade, faixa etária e afins. Trata-se de diferenças que apagam as singularidades; logo, o *ato responsável* não está na *identidade*, mas na *singularidade* do *sujeito* na relação com a *alteridade*.

Seguramente os estudos do letramento constituem o nosso maior desafio no traçado das possibilidades de que se ocupa esta seção, e a manutenção deles nesse escopo teórico deriva da fecundidade que vemos no conceito de *ecologia* que queremos tomar no lugar do conceito de *identidade*.<sup>10</sup> No conceito de *ecologia* – na verdade, uma *metáfora* em Barton (1994) –, entendemos haver a arquitetura das relações entre *subjetividade* e *alteridade*. Tomando *ecologia* como conceito não a vinculamos ao conceito de *redes* e afins, em que vemos um embrião sistêmico-estrutural. Na *ecologia* entendemos poder ver a *diferença não indiferente* de que trata Ponzio (2013; 2014): reconhecemos a *diferença*, ela existe, e é exatamente ela que importa, para além do escafandro, da armadilha da identidade; a eventicidade consta ali, a singularidade consta ali, mas sempre na dimensão relacional do *eu* com o *outro* e com o *Outro*, como em Bakhtin (1920-1924/2010), porque as relações ecológicas implicam eventicidade e, nelas, o *encontro* dos interactantes tem implicações, mais radicais ou menos radicais, na configuração ecológica.

No âmbito dos estudos do letramento, desde nosso aprendizado com Kleiman (1995), vimos lidamos com duas díades conceituais que nos são caras: *práticas de letramento* (STREET, 1988) e *eventos de letramento* (HEATH, 1982) e também *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998). Assumindo-nos como âncoras para a articulação das arquitetônicas aqui em questão (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006), não nos valem de conceitos como *letramentos múltiplos*, *multiletramentos* e afins – característicos do pensamento do chamado Grupo de Nova Londres (1996)<sup>11</sup> –, o que o fazemos com base em Street (2000, p. 18), que – quanto aos primeiros – escreve:

10 Em nosso grupo, temos feito essa transposição conceitual a partir de nossos escritos de 2013; logo, publicações datadas de 2013 ainda trazem o conceito de *identidade*. Tomamos a metáfora da *ecologia* no que concerne às mútuas relações entre a singularidade e a universalidade.

11 Em estudos recentes nossos, valemo-nos do conceito de *horizontalização*, com base em discussões de Mary Kalantzis e Bill Cope. Hoje, vimos optando pelo conceito de *ecologia* para dar conta dessas questões, em busca de priorizar questões gnoseológicas e epistemológicas implicadas nos usos da escrita.

However, what I begin to see happening now makes me feel that there is a danger of reification again. In characterising literacy as multiple, it is very easy to slip into then assuming that there is a single literacy associated with a single culture, so that there are multiple literacies just as there are, supposedly, multiple cultures.

Já quanto aos *multiletramentos*, escreve:

Another phrase that emerge more recently, which I also think is problematic, in this larger context is the concept of ‘multi-literacy’ [...] to refer not the multiple literacy, associated with diferente cultures, but multiple forms of literacy associated with channels or modes, such as computer literacy, visual literacy. Kress (1997), a member of the NLG, has criticised the further extensions of ‘multi-literacy’ into, for instance, political literacy, or emotional literacy, thereby using the term as a metaphor for competence. That is one of the dangers of this approach. (STREET, 2000, p. 19)

E arremata: “The focus would then be on the mode, on the visual, on the computer, rather than on the social practices in which computer, visual media and other kinds of channels are actually given meanings. It is the social practices, I would to argue, that give meaning and lead to effects, not the channel itself.” (STREET, 2000, p.20). Assim considerando, na articulação que propomos no todo dessas arquitetônicas, tomamos dos estudos do letramento essas díades conceituais – *práticas e eventos de letramento*, assim como *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*, em uma reflexão que fizemos em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013); e o fazemos sob o escopo do conceito de *ecologia*, que entendemos depreensível da *metáfora* usada por Barton (1994). Colocando-nos, assim, como o já mencionado *lugar* da articulação, assumimos a instituição da pauta dessa articulação na configuração sob a qual tomamos os estudos do letramento, com todos os riscos que derivem de como essa pauta está aqui conformada.

E, ainda, nesse desenho da pauta, importa outra discussão relevante nesta seção: a tensão entre a dimensão descritivo-antropológica dos estudos do letramento e a dimensão educativo-emancipadora dos estudos vigotskianos. Nesse âmbito, evocamos dois artigos dos estudos do letramento amplamente referenciados: Brandt e Clinton (2002) e Street (2003). No primeiro deles, as autoras fazem ressalvas a eventual exacerbação do olhar desse campo para o plano *local*, evocando discussões de Latour<sup>12</sup> para sustentar que as “coisas” – que preferimos tomar como *artefatos*, com base em Hamilton (2000), em uma acepção de objetos culturais passíveis de apropriação à luz dos estudos vigotskianos – atuariam na transcontextualização, como “fios de Ariadne”, na evocação ao mito grego. Street (2003), em conhecida resposta a esta crítica, argumenta que os estudos do letramento não defendem a romantização ou o exotismo do *local*, assim como argumenta que o *distante* não se coloca no *local* asépticamente.

A tônica que nos interessa desta discussão é o reconhecimento explícito, em Street (2003, p. 82), de que um dos grandes desafios apresentados aos estudos do letramento é uma agenda em relação às questões educacionais: “It will be at this stage that the theoretical perspectives brought together in the ‘New Literacy Studies’ will face their sternest test: that of their practical applications to mainstream education.” Neste artigo, o autor explicita o que entende serem contribuições dos estudos do letramento

12 Mencionamos o autor, mas distinguimo-nos dele em razão do enfoque sob o qual concebe *ciência*.

para o campo educacional, mencionando o que para nós é capital: “[...] to use the understandings of children's emerging experiences with literacy in their own cultural milieus to address broader educational questions about learning of literacy and of switching between the literacy practices required in different contexts.” (STREET, 2003, p. 83).

Assim, em nossa proposta de articulação das arquitetônicas aqui em discussão, compreendemos que os estudos do letramento no âmbito das mencionadas díades conceituais contribuem para que compreendamos mais efetivamente a dimensão singular, cotidiana, do pequeno tempo, vernacular – a que já fizemos alusão – em se tratando a *ecologia* das vivências de nossos alunos com a linguagem, para que, na busca do *estado de intersubjetividade*, de que trata Wertsch (1985) em uma perspectiva vigotskiana, possamos, como professores, agir na *zona de desenvolvimento iminente*<sup>13</sup> (VYGOTSKI, 1931/2013) de nossos alunos, no que diz respeito aos usos sociais da escrita, de modo que se apropriem de objetos da cultura escrita para além de suas próprias vivências. Nessa menção, importa registrar o importante conjunto de estudos coordenado, no Brasil, por Angela Kleiman no projeto “Letramento do Professor”,<sup>14</sup> o que nos parece uma evidência incontestada da fecundidade dos estudos do letramento no campo educacional.

Entendemos, enfim, que as mencionadas díades conceituais são instrumentais para que levemos a termo esses propósitos, e abrir mão delas poderia se dar apenas em nome de salvaguardarmo-nos, na teoria escurrita, de riscos de incoerência teórica. Em outros termos: não vemos sentido em abrir mão de conceitos assim fecundos para as finalidades de nossos estudos em nome de servilidade teórica. Optamos pelo risco de ancorar a articulação, de configurar sua pauta – tal qual assinalam Geraldini, Fichtner e Benites (2006) – do que abrir mão da fecundidade que vemos nesses conceitos para interpretar a realidade escolar e para propor formas de enriquecê-la em se tratando de como a linguagem se presta aos propósitos gnoseológicos e epistemológicos a que justificam a existência da esfera escolar.

Uma questão final que entendemos oportuna nas discussões desta seção diz respeito à dimensão histórico-cultural que atribuímos a essas três arquitetônicas. Vemos nelas presença fundante da *cultura* e da *história*, ainda que sob matizes idiossincráticos em cada uma. E, mais uma vez nos colocando como ponto de ancoragem, queremos conceber *história* nas tensões entre o *grande tempo* e o *pequeno tempo*, tanto quanto entre o *distante* e o *local*. Assim, a despeito da dissociação entre *tempo* e *espaço* que caracterizaria a contemporaneidade sob a ótica, por exemplo, de Bauman (2001) e Giddens (2002) de quem nos distinguimos, compreendemos haver amplo vigor no conceito bakhtiniano de *cronotopo*,

13 Com base em Prestes (2012), optamos por *zona de desenvolvimento iminente*; até então, mantínhamos *zona de desenvolvimento imediato*, com base em Bezerra (2001). A opção por *iminente* decorre de estudo dessa autora, em tese de doutorado na qual leva a termo uma consistente discussão sobre adequações e inadequações das traduções do russo para o português. Segundo a autora, *zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente* porque se caracteriza essencialmente pelas possibilidades de desenvolvimento, mais do que pelo imediatismo e pela obrigatoriedade de ocorrência.

14 Projeto “Letramento do professor: práticas acadêmicas e construção de saberes”, financiado pelo CNPq, via edital Universal/2007. O projeto integra pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo “Letramento do Professor”, certificado pela Unicamp no Diretório de Grupos do CNPq.

já que as relações entre o *grande tempo* e o *pequeno tempo*, entre o *distante* e o *local* implicam configuração cronotópica: o *ato responsável* requer o sujeito corpóreo (com base em Petrilli, 2013) e a corporeidade implica cronotopia, que se delinea nas especificidades da inserção histórica e cultural dos sujeitos.

Assim, retomamos uma compreensão de *história* como as relações de tensão entre o ontem e o hoje, projetando-se, com base no olhar bakhtiniano, para a *memória de futuro*; e nessas relações gesta-se a *cultura*, com as implicações de que trata o culturologista de filiação bakhtiniana Gačev (2008). Assim compreendidas a *história* e a *cultura*, perde sentido a negação, por exemplo, de um centro universalista em nome da defesa do relativismo de muitos centros: não se buscaria um movimento de paralogia (com base em Lyotard, 1979/2013), mas a assinatura do ato na *pravda*, a constituição dos sujeitos nas relações com o *outro* e com o *Outro* (com base em Bakhtin, 1920-1924/2010; Ponzio, 2011). Desse modo, sob essas âncoras – e todos os riscos que trazem consigo –, vimos propondo a pauta de articulação entre as arquitetônicas de que tratamos nestas duas seções; na próxima, lidaremos com a articulação de conceitos dessas arquitetônicas, na proposição do que vimos chamando de *focos de saliência*.

### 3 Articulação entre arquitetônicas distintas: ampliando modelizações analíticas

Em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016), apresentamos o que vimos entendendo como possibilidades analíticas a partir da proposição dessa articulação entre tais arquitetônicas. A busca, desde lá, é encontrar possibilidades metodológicas de análise para lidar com os fenômenos da linguagem que estudamos, procurando nos distanciarmos do que, com base em Saviani e Duarte (2010), entendemos ser uma inquietadora substituição da epistemologia pela linguística, processo em que tudo se resumiria a jogos de linguagem.

O afastamento dessa forma de ver os fenômenos em estudo nos faz priorizar o olhar para as interpretações da realidade natural e social (com base em Volochinov, 1930/2013), mas com o foco nas possibilidades educacionais de (res)significá-las (com base em Vygotski, 1931/2013). Trata-se, pois, de uma opção que nos afasta do mote no desvelamento de assujeitamentos, atravessamentos de formações discursivas e afins que se entrecruzam nos discursos, em favor de buscar compreender como as interpretações da realidade natural e social (com base em Volochinov, 1930/2013), as imagens subjetivas da realidade objetiva (com base em Kopnin, 1978; Leontiev, 1978), são (res)significadas nas relações interpessoais que buscam um estado de *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) e como tais (res) significações se materializam na escrita.

Em outros termos, buscamos compreender como se dá o *desenvolvimento* psíquico do sujeito – no sentido vigotskiano do conceito – por meio da *aprendizagem* nas relações interpessoais, mas, tal qual em Voloshinov (1929/2009), tendo presente implicações da cadeia ideológica que incidem sobre essa mesma *aprendizagem* e – considerando ser foco de nossos estudos a escrita na articulação entre as arquitetônicas distintas – como as *práticas de letramento* dos sujeitos são ampliadas no âmbito dessas mesmas relações interpessoais. Assim, a linguagem nos interessa como o lócus dessas relações que facultam ao sujeito a *aprendizagem* que move o *desenvolvimento*, e não nas análises com mote no

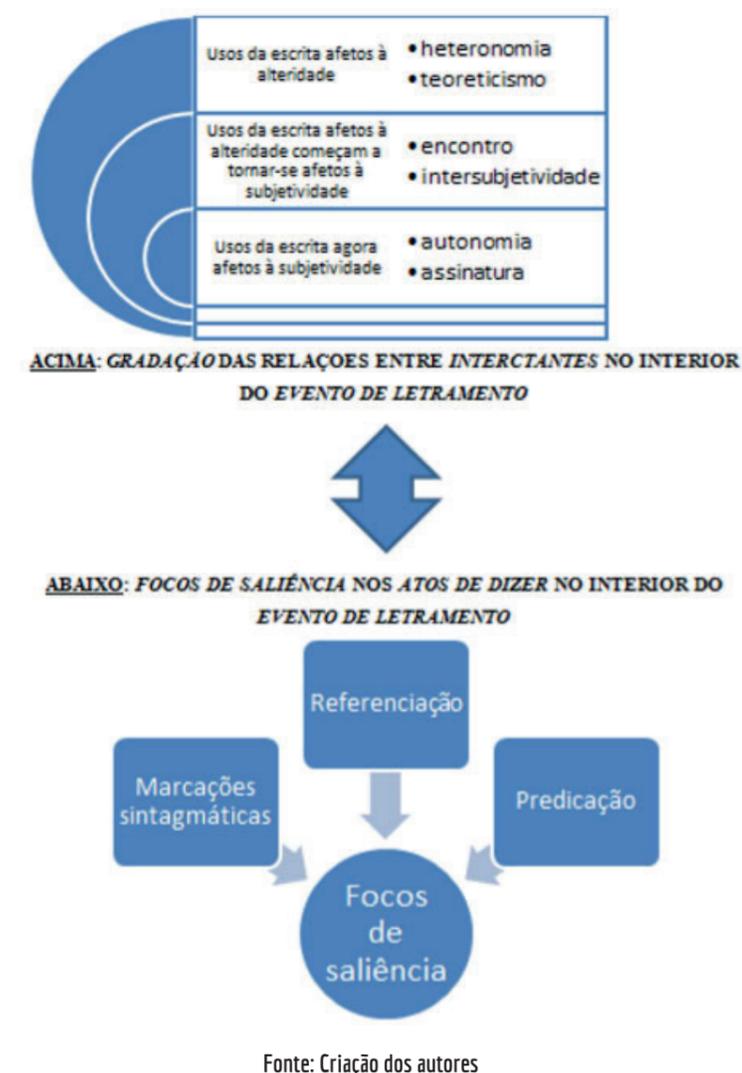
desvelamento de sentidos dados na subjacência discursiva; lidamos com educação em linguagem – portanto, com questões linguísticas requeridas por questões epistêmicas – e, nesse caso, com atenção à modalidade escrita.

Essa configuração nos fez propor, em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016), caminhos analíticos a partir da articulação dessas arquitetônicas. Nessas duas publicações anteriores, apresentamos o que chamamos de *diagrama integrado*, que tem como centro o *encontro* – ressignificando Ponzio (2013; 2014) – do *eu* com o *outro* em *eventos de letramento* (HEATH, 1982), a partir dos quais interpretamos as *práticas de letramento* (STREET, 1988) desses mesmos sujeitos. Também em uma ressignificação de Hamilton (2000), propusemos nesse *diagrama integrado* quatro desdobramentos que constituem tanto os *eventos* como as *práticas de letramento*: *interactantes*, *esfera da atividade humana*, *cronotopo* e *ato de dizer*. Nessa proposição, as arquitetônicas do Círculo de Bakhtin e dos estudos do letramento – aqui entendidos Brian Street, David Barton, Mary Hamilton e Shirley Brice Heath – articulam-se em diretrizes de análise. A arquitetônica vigotskiana está subjacente na focalização da (re)significação das *práticas de letramento* em se tratando dos processos educacionais – nesta seção do presente capítulo, buscamos deixar mais clara a arquitetônica vigotskiana em relação ao modo como ela aparece implicada em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016).

Não vamos retomar a proposta detalhada nessas duas publicações anteriores; nosso propósito neste capítulo é acrescentar-lhes em especificidades, especialmente os *focos de saliência* na dimensão verbal do *ato de dizer* por meio da escrita. Valemo-nos do conceito de *focos de saliência* em Almeida (2014) e em Daga (2015) para dar conta de particularidades da materialidade linguística para as quais a atenção seletiva (com base em Vygotski, 1931/2013) dos sujeitos é endereçada quando das relações interpessoais que buscam o estado de *intersubjetividade* (com base em Wertsch, 1985); em ambos os casos, o objeto era a compreensão em leitura de textos em *gêneros secundários* (BAKHTIN, 1952-1953/2003) no âmbito dos *letramentos dominantes*.

Wertsch (1985), ao tratar da gradação implicada nas relações intersíquicas para se chegar ao estado de *intersubjetividade*, lida com a materialidade linguística, discutindo, por exemplo, como os processos de referência ganham contornos de abreviação à medida que as relações intersíquicas se estreitam. Com base nas reflexões desse autor e atentos a ressalvas de Smolka, Pino e Goes (1998) sobre a importância das tensões que têm lugar nessas relações, propomos, a seguir, a possibilidade de análise, na dimensão verbal do *ato de dizer*, de *focos de saliência* inferíveis na materialização linguística nesse *ato*, o que buscamos sintetizar nas representações do Diagrama Único a seguir. Apresentemos, então, esse Diagrama e, na sequência o especificaremos.

### Diagrama Único: *Focos de saliência* no ato de dizer nos eventos de letramento



Retomando a imagem: na parte superior desse Diagrama, concebemos a diretriz *interactantes* no interior do *evento de letramento*, quando o *sujeito singular encontra o outro*, na *diferença* que não lhe é *indiferente* (PONZIO, 2013; 2014) e, com ele, *aprende* (VYGOTSKI, 1931/2013) sobre um determinado objeto de conhecimento – mote dos processos educativos e, neste caso, relacionado aos usos sociais da escrita nos *gêneros secundários* como parte dos *letramentos dominantes*. Inicialmente, o *sujeito* é heterônimo em relação ao *outro*, e o objeto de conhecimento – aqui, tais usos da escrita em *gêneros secundários* nos *letramentos dominantes* – é teoreticismo, *afeto à alteridade* apenas. Gradualmente, e em alinhamento com Wertsch (1985), tais usos passam a se tornar *afetos* também à *subjetividade*, em razão do *encontro* e da paulatina consolidação do *estado de intersubjetividade*. Enfim, dá-se a apropriação do objeto do conhecimento, tendo lugar o *ato*, a *assinatura do sujeito*, a *pravda*, e a heteronomia dá lugar à autonomia – eis os três momentos marcados na parte superior do Diagrama.

Já na parte inferior desse mesmo Diagrama Único – em estreita articulação com a parte superior dele – tomamos a dimensão verbal do *ato de dizer nos gêneros do discurso*, no interior do *evento de letramento* – tal *ato* exige *interactantes*, daí a indissociabilidade em relação à parte superior –, agora para analisar os *focos de saliência* que materializam a gradação representada na parte superior do Diagrama Único. Em outros termos: os *focos de saliência* buscam mostrar como a materialidade linguística sinaliza o percurso da heteronomia para a autonomia, do teoreticismo à assinatura do ato. Para tanto, propomos o olhar por três grandes *focos de saliência*: a) a *referenciação*, implicando como as categorias nominais e pronominais apontam para o paulatino processo de afastamento da imitação heterônoma em aproximações dos modos de conceber o objeto do conhecimento entre ambos os interactantes; b) a *predicação*, implicando como o agenciamento de verbos, adjetivações, indicadores de temporalidade e desdobramentos afins marca aproximações maiores ou menores nas formas de conceber o objeto de conhecimento entre os interactantes; e, por fim, c) *marcações sintagmáticas*, implicando reiterações, inversões, apassivações, topicalizações, modalizações e movimentos afins, sinalizadoras dessas mesmas aproximações maiores ou menores nas conceptualizações acerca desse mesmo objeto.

Em resumo: o *encontro* entre *subjetividade* e *alteridade* é o centro da análise [do ensino e da aprendizagem] dos usos sociais da escrita; tal *encontro* dá-se em *eventos de letramento* que requerem a ancoragem em *práticas de letramento*. A unidade analítica, então, mantém-se como sendo o *evento de letramento* – o que já constava em Street (1988) e Hamilton (2000). Propomos, porém, em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016) que o *evento* seja analisado por quatro diretrizes: *interactantes* que se *encontram* por meio do *ato de dizer* e o fazem em uma *esfera da atividade humana* específica e em um *cronotopo* específico. Agora, com o Diagrama Único aqui apresentado, abrimos especificidades de duas diretrizes: *interactantes* e *ato de dizer*. Quanto aos primeiros, propomos o estudo do *encontro* em três grandes momentos: 1) há um momento inicial, em que os usos sociais da escrita que estão sendo objeto de conhecimento são afetos apenas à *alteridade*, e o *sujeito* mantém-se na condição de heterônomo diante do teoreticismo, em estado de imitação; 2) o percurso avança para um segundo momento em que o *encontro* começa a se consolidar – os usos sociais da escrita objeto de conhecimento passam a ser também afetos à *subjetividade* – e as *diferenças* se fazem de fato *não indiferentes*, para o que importa a configuração das *práticas de letramento* dos interactantes; atinge-se o *estado de intersubjetividade*; 3) o processo se fecha em terceiro momento, no qual a apropriação dos usos da escrita objetos de conhecimento se consolida, gestando-se a *autonomia* do *sujeito* por meio da *assinatura do ato*: os usos sociais da escrita objeto de conhecimento agora são afetos à *subjetividade* – aqui, implicações da *pravda*.

O percurso do primeiro para o terceiro momentos materializa novas configurações na dimensão verbal do *ato de dizer*, dado ser a língua instrumento psicológico de mediação simbólica que organiza o pensamento, neste caso, tornar intrapsíquico o que era intersíquico acerca do objeto de conhecimento (VYGOTSKI, 1931/2013; WERTSCH, 1985). É nossa proposta analisar tais novas configurações sob a perspectiva de *focos de saliência*: a) como a configuração da referenciação visibiliza a apropriação das conceptualizações; b) como a predicação para o que é referenciado materializa a (res)significação das conceptualizações em se tratando do objeto do conhecimento;

e c) como marcações sintagmáticas indiciam especificidades das atribuições de sentido àquilo que está sendo referenciado e às predicações atribuídas a tais referenciações.

Trata-se, enfim, de uma retomada de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016), na busca de tornar mais precisa a proposta de modelização analítica tanto no que respeita à arquitetônica vigotskiana que compõe a articulação teórica de que tratamos aqui, quanto no que respeita à materialidade linguística que sinaliza para a apropriação do objeto de conhecimento em se tratando dos usos sociais da escrita, enfoque central de todos os nossos projetos de pesquisa e extensão: a educação dos sujeitos para o alargamento da apropriação dos usos sociais da escrita que têm lugar nas diferentes *esferas da atividade humana*. Assim, na análise dos *eventos de letramento*, mais especificamente das diretrizes *interactantes* e *ato de dizer nos gêneros do discurso* – constitutivas desses mesmos *eventos*, como proposto em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016) –, o recurso aos *focos de saliência* da atenção seletiva dos *sujeitos* pode contribuir substancialmente para materializar a gradação das aproximações entre conceptualizações de tais interactantes acerca do objeto de conhecimento que é mote do *encontro*.

## Considerações finais

Tivemos como tema, neste capítulo, desafios e possibilidades da articulação entre arquitetônicas distintas para o estudo da apropriação dos usos sociais da escrita em se tratando dos processos educacionais. Nas duas primeiras seções, abordamos respectivamente desafios que entendemos haver em tais articulações e possibilidades que compreendemos haver para a superação desses desafios. Na terceira e última seção, reiterando propostas registradas em publicações anteriores nossas, avançamos em relação a elas ao propor lidarmos com *focos de saliência* para um olhar mais atento à dimensão verbal do *ato de dizer nos gêneros do discurso* no âmbito dos *eventos de letramento*, tendo presente o delineamento de caminhos teórico-metodológicos, possíveis modelizações analíticas, que considerem a língua não sob o plano de jogos de linguagem, mas como instrumento psicológico de organização do pensamento nas relações interpessoais histórica e culturalmente situadas e, portanto, como substancialmente relevante no estudo dos processos de ensino e aprendizagem na esfera escolar. Essa busca, ao fim e ao cabo, se ancora em considerações de Faraco (2001, p. 8) sobre desafios das perspectivas retóricas de estudo da língua para lidar com modelizações analíticas. Escreve o autor:

Esse quadro conceitual que toma a intersubjetividade como fator constituinte e não constituído [...] está irremediavelmente posto no horizonte dos estudos da linguagem. Ele ocupa [...] a margem; não conseguiu ainda estruturar-se em modelos heurísticos sofisticados.

Fica a vontade de contribuir para tal.

## Referências

- ALMEIDA, K. C. *Sobre vozes e tensões: implicações das práticas de letramento em relações intersubjetivas na esfera jurídica*. 2014. 323f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-44.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/2003.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 1920-1924/2010.
- BAKHTINE, M. *Pour une philosophie de l'acte*. Tradução do russo: Ghislaine Capogna Bardet. Lausanne: Editions l'Age d'Homme, 2003.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.
- BRANDIST, C. *Repensando o Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, v. 34. n. 3, p. 337-356, 2002.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ALMEIDA, K. C. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos *global/local* e letramentos *dominantes/vernaculares*. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 1.º sem. 2013.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S. da S.; IRIGOITE, J. C. da S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 5, p. 48-58, 2013.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S. da S.; IRIGOITE, J. C. da S. *Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas*. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Org.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 143-167.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; IRIGOITE, J. C. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. *Alfa*, São Paulo, 59 (2), p. 255-279, 2015.

DAGA, A. C. *Práticas de leitura: um olhar para as vivências com o ato de ler em esfera familiar e em esfera escolar/acadêmica*. 2015. Projeto de tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M dos R.; LOPES, Z. de A. (Org.) *Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. p. 49-74.

EUZÉBIO, M. D. *Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC)*. 2011. 257f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *D.E.L.T.A.* n.17, p.1-9, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968/2014.

FREITAS, M. T. de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GAČEV, G. D. *Ritratti di culture*. Perugia: Guerra Edizione, 2008.

GERALDI, J.W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bahktin, Bateson*. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2006.

GIDDENS, A. *Modernidade de identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, Cambridge, UK, v. 11, n. 1, p. 49-76, apr. 1982.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IRIGOITE, J. C. da S. *A aula de Português como encontro*. 2015. Projeto de tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LESNHAK, S. *O sujeito na relação com o outro por meio da escrita: a apropriação de modos de dizer para inserção profissional na esfera jurídica*. 2014. 376f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. 15.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979/2013.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 250f. Tese (Livre Docência) Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP.

- MIOTELLO, V. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2011.
- MOITA-LOPES, L. P. da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Cultura Inglesa/Parábola, 2013.
- MOSSMANN, S. *O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica*. 2014. 390f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- PEDRALLI, R. *Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar em EJA*. 2014. 321f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- PEDRALLI, R. *Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar*. 2011. 295f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- PEREIRA, H. M. *O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João, 1920-1924/2010.
- PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos, SP: Pedro & João, 1929/2011.
- PONZIO, A. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2012.
- PONZIO, A. *Fuori luogo*. Milano: Mimesis, 2013.
- PONZIO, A. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013a.
- PONZIO, A. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. (Org.) *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2014. p. 49-95.
- PETRILLI, S. *Em outro lugar e de outro modo: Filosofia da Linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira da Educação*. v. 15, n. 45, p. 422-433, set/dez. 2010.
- SMOLKA, A. L. B.; PINO, A.; GOES, M. C. R. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Org.) *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998. p. 143-160.
- STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) *The written world: studies in literacy thought and action*. New York: Springer-Verlag, 1988.
- STREET, B. Literacy events and literacy practices – theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Ed.) *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Philadelphia, USA: John Benjamins, 2000. p. 17-29.
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5 (2), p. 77-91, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Volume 3. Madri: Visor, 1931/2013.

- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.
- VOLÓSHINOV, V. N. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot, 1929/2009.
- VOLOCHÍNOV, V. Que é linguagem? In: VOLOCHÍNOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos, SP: Pedro & João, 1930/2013. p. 131-156.
- VOLOCHÍNOV, V. A palavra e sua função social. In: VOLOCHÍNOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos, SP: Pedro & João, 1930/2013. p. 189-2012.
- WERTSCH, J. *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

# SOBRE A UTILIDADE DO CONCEITO DE GÊNERO NAS PESQUISAS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Isabelle Delcambre (U-Lille)<sup>1</sup>

A reflexão sobre o ensino e as aprendizagens dos discursos acadêmicos, bem como as pesquisas sobre esses discursos, contribuíram para construir o campo dos Letramentos Acadêmicos, que se desenvolveu na França e na Bélgica (DELCAMBRE, 2012), há alguns anos, com grande precedência na Bélgica: o Centro de Metodologia Universitária (*Centre de Méthodologie Universitaire*), criado na Universidade Livre de Bruxelas (ULB) em 1980, consagrou-se principalmente no que refere ao acompanhamento de estudantes em suas descobertas sobre as especificidades da escrita e da leitura na universidade (POLLET, 2012); outras universidades francófonas da Bélgica passaram a oferecer programas similares. As universidades francesas foram mais reticentes a colocarem em prática, nos dispositivos pedagógicos, os resultados das pesquisas sobre os discursos e a didática de escrita no ensino superior. Numerosas publicações, no entanto, consideraram o desenvolvimento e a fecundidade dessas pesquisas.<sup>2</sup>

No mundo francófono europeu, esse campo de pesquisas se situa no entrecruzamento das ciências da linguagem (análise do discurso, análises enunciativas e retóricas, ver, por exemplo, Boch; Rinck, 2010; análises fraseológicas, Tutin; Grossmann, 2013) e da didática do francês. Esse campo está em diálogo com a corrente dos Letramentos Acadêmicos (*Academic Literacies*) que se desenvolveu na Grã-Bretanha a partir de 1985 (DELCAMBRE; DONAHUE, 2015) e duas correntes norte-americanas mais contemporâneas, a Escrita além do currículo (*Writing across the curriculum – WAC*) e a Escrita nas disciplinas (*Writing in the disciplines – WID*), que se agrupam atualmente no campo mais vasto chamado Estudos sobre Escrita (*Composition Studies*).

---

<sup>1</sup> Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche em Education de Lille, F-59000 Lille, France.  
<sup>2</sup> Conferir os colóquios de Bruxelas (*Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, em 2008; *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur: quelles compétences langagières ?*, em 2010); de Villeneuve d'Ascq, na França (*Littéracies universitaires : Savoirs, Écrits, Disciplines*, em 2010); e de numerosas publicações, principalmente em revistas (*LIDIL, Pratiques, Diptyque, Enjeux*).

A análise de gêneros de discursos acadêmicos não é recente<sup>3</sup> e não coincide com a introdução do campo dos letramentos acadêmicos, mas esse campo enriqueceu as análises dos gêneros acadêmicos (e a compreensão de suas condições de produção). Neste capítulo, nos questionamos sobre a utilidade do conceito de gênero de discurso quando se toma a escrita na universidade como objeto de análise, que se interessa pelos discursos produzidos, por estudantes ou professores, ou pelas práticas subjacentes a essas produções discursivas, ou ainda pelas situações de ensino e de aprendizagens desses discursos.

## 1 Letramentos acadêmicos e gêneros de discurso<sup>4</sup>

O termo letramento é ambíguo, muitos já o sublinharam. Suas referências são fluidas. Ele designa competências ou práticas de leitura e/ou de escrita? A expressão letramentos acadêmicos designa gêneros de discurso especificamente praticados e produzidos na universidade e as competências correspondentes? Ou um campo de pesquisa sobre suas dimensões (ou ainda outras)? Designa todas essas possibilidades ao mesmo tempo. Não farei aqui uma análise crítica dos usos desse termo e de suas múltiplas referências segundo seus contextos de emprego (HÉBERT; LÉPINE, 2011; LECLERC, 2014). Mas tentarei precisar alguns pontos que me parecem importantes e que são, inclusive, partilhados por pesquisadores que se valem desse campo.

Situar-se no âmbito dos letramentos (acadêmicos ou não) é aceitar a ideia de que práticas de escrita (e também de leitura, embora este capítulo concentre-se essencialmente na escrita) estão ancoradas nos contextos de interação social e são definidas pela atividade que se desenvolve nesses contextos. É aceitar não mais considerar as atividades de leitura/escrita como ligadas somente às competências cognitivas de um sujeito abstrato e isolado, mas é considerá-las como um ato profundamente social em sua construção e em sua realização (LEA, 2008; STREET, 1984). O construtivismo social é a perspectiva teórica subjacente à análise do ensino e das aprendizagens da escrita no âmbito dos letramentos acadêmicos. Isso significa que um trabalho sobre a escrita e a leitura acadêmicas ultrapassa necessariamente o método tecnicista dos anos 60, que, na França, era chamado de técnicas de expressão (SIMONET, 1994). As práticas de escrita não estão ligadas somente ao domínio de micro-habilidades sintáticas, lexicais, estilísticas, ortográficas, etc., mas principalmente aos contextos de interação social

<sup>3</sup> É difícil precisar a data de aparecimento dessas análises no território francês. No entanto, aparece em 1994 um número da revista *Communications*, intitulado *L'écriture des sciences de l'homme*. Esse número apresenta uma bibliografia geral sobre o assunto, na qual se encontra, entre outras referências, menção a Greimas e Landowski (1979), *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, que focaliza o discurso e não a escrita. A introdução dessa edição coletiva traz de contextos da semiótica narrativa a discursos produzidos em antropologia, sociologia, filosofia, etc., e destaca o que se chamaria hoje de regras teóricas muito antes dos célebres trabalhos de J. Swales sobre essas questões. Tais trabalhos são contemporâneos de pesquisas conduzidas na disciplina que, então, se chamava Linguística Aplicada, a qual se interessou na década de 80 pelos discursos de vulgarização científica (TUTIN; GROSSMANN; 2013, p.10). No final dos anos 90, outras publicações passaram a contemplar a pesquisa sobre os discursos acadêmicos e, notadamente, as escritas de pesquisa (DABÈNE; REUTER, 1998).

<sup>4</sup> A presente seção retoma com modificações substanciais um artigo que publiquei em 2014: GRAVET, C. *Écriture scientifique, écriture sous contraintes?* Travaux et documents, n.º. 5, Université de Mons, Bélgica. Agradeço particularmente C. Gravet por me permitir retomar algumas passagens.

que as determinam, as restringem, assim como as autorizam ou as tornam legítimas. São concebidas em suas interações (efetivas ou antecipadas) entre o leitor e o escritor, em outras palavras, o pré-escritor e o executante, ou ainda o professor e o estudante, mas também nas interações entre o estudante-escritor e os outros estudantes, leitores eventuais, imediatos ou potenciais (ou os pesquisadores e seus avaliadores<sup>5</sup> ou seus pares). As produções escritas estão por elas próprias em diálogo, tratam-se de interações entre a escrita produzida em situação acadêmica e as escritas produzidas em outras esferas não acadêmicas (escolares, profissionais ou midiáticas) ou interações do texto a ser escrito com todos os outros textos já escritos no mesmo domínio de pesquisa (conferir os estudos sobre a intertextualidade ou a polifonia enunciativa nas escritas científicas).

Como em outros contextos de práticas de linguagem, a escrita acadêmica entra em relação interativa com outros gêneros de discurso que lhe dão forma e consistência: inscreve-se nos gêneros pré-formados, produtos histórico-culturais das instituições acadêmicas (refiro-me aqui às universidades, mas também às disciplinas científicas) e, ao mesmo tempo, considerando-se que a escrita é uma prática, contribui com a evolução e a transformações desses gêneros (GROSSMANN, 2012). Permitam-me citar uma definição que propus em *Le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (REUTER, 2007/2013):

Os gêneros são produtos culturais, próprios a uma dada sociedade, elaborados no curso de sua história e relativamente estáveis. Eles regem os discursos dos membros dessa sociedade engajados nas infinitas situações da vida social; regem também as ações dos atores sociais, não necessariamente verbais, de modo tal que podem ser observados nas práticas profissionais, por exemplo. Como a escola faz parte do mundo social, os gêneros regem, pois, os discursos produzidos e recebidos nessa instituição e as atividades que nela ocorrem. No entanto, é preciso notar que, se os gêneros determinam as condições de uso dos discursos, os contextos e as modalidades de ações, correlativamente são definidos, construídos pelos discursos e pelas ações. Essa é a razão pela qual os gêneros são considerados como “relativamente estáveis”, poder-se-ia dizer também que estão sempre em evolução. (DELCAMBRE, 2013a, p.113)

Essa definição requer duas observações: o conceito de gênero é geralmente utilizado por linguistas, analistas do discurso ou pesquisadores da educação para descrever produções discursivas. No entanto, é igualmente utilizado na psicologia do trabalho para identificar gêneros de atividades não linguageiras, inscritas em contextos de trabalho e que apresentam uma tipificação ou uma ritualização característica dos gêneros. “Aquele ou aqueles que trabalham agem por meio de gêneros à medida que respondem às exigências da ação” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.15). Os gêneros são, portanto, “as formas comuns da vida profissional” (ibid., p.9), assim como os gêneros de discurso podem parecer comuns no interior de uma instituição (entendida em ambos os sentidos especificados anteriormente).

Enfim, essa definição apoia-se principalmente no conceito de gênero proposto por Mikhail Bakhtin (1984), referência central na didática do francês (Denizot, 2016, mostra a crescente importância do conceito de gênero nas pesquisas em didática do francês por meio do estudo de um *corpus* constituído

<sup>5</sup> Nota das Tradutoras (N.T.): o termo utilizado pela autora no texto original é *referees*, em referência a avaliadores de publicações com seletiva política editorial.

de quatro revistas importantes de didática do francês a partir dos anos 1990). Com esse conceito, Bakhtin articula:

- a dimensão histórico-social das produções languageiras (seus aspectos relativamente estáveis, historicamente produzidos, partilhados socialmente, etc.)
- e suas dimensões necessariamente individuais (a produção de um enunciado por um indivíduo X).

Todo enunciado verbal, diz Bakhtin substancialmente, se constitui desde a réplica numa conversação ordinária até um romance de várias centenas de páginas, em um gênero de discurso, ou seja, revela, simultaneamente, uma dimensão comum e uma “forma individual”. O conceito de gênero de discurso se opõe assim a uma visão formalista, como aquela da tipologia dos textos, isenta do histórico, do cultural, do sociocultural.

No âmbito dos Estudos sobre Escrita (*Composition Studies*), com base em Carolyn Miller (1984) e Charles Bazerman (1988), David Russel propõe uma teorização do conceito do gênero que, ao que parece, mantém-se em equilíbrio, considerando-se a tensão estabelecida entre as duas definições apresentadas anteriormente. Ao recusar uma definição puramente retórica e sistêmica/funcional dos gêneros de discurso (RUSSEL, 2012, p.25), o autor propõe compreender os gêneros de discurso como ações sociais: “os textos são concebidos no âmbito das atividades, [...] produção, recepção, significação e valor, construídos nos usos e nas interpretações” (RUSSEL et al., 2009, p. 408 *apud* BAZERMAN; RUSSEL, 2003, tradução minha, do inglês para o francês). Essa definição permite considerar a atividade languageira como indissociável de outras atividades nas quais está inserida: no que concerne ao âmbito acadêmico, produzir ou receber um discurso é, por exemplo, indissociável de métodos de pesquisa, práticas de escrita, canais de comunicação específicos para as diferentes comunidades científicas. Essa concepção questiona “a transversalidade da escrita científica e dos métodos que permitem aos estudantes nela se iniciar” (RUSSEL, 2012, p.25). Essas definições suscitam divergências, mesmo no interior do campo da didática do francês (DONAHUE, 2009): de acordo com as equipes de investigação, as orientações permanecem especificamente languageiras (por exemplo, na equipe de Lille)<sup>6</sup> ou inclinam-se para a integração de atividades e recursos psicológicos na análise dos gêneros discursivos, em continuidade às pesquisas sobre comunidades discursivas (BIZZEL, 1992). Essa é a escolha feita por outra equipe de didática, de Bordeaux, que define, por exemplo, o que seria a comunidade discursiva de uma aula de ciências: “escrever em ciências seria concebido, portanto, como a apropriação de maneiras de pensar-agir-falar próprias à comunidade científica, maneiras coerentes com sua experiência de laboratório e, por conseguinte, com suas tecnologias materiais, com os tipos de prova que ela reconhece,

6 Equipe Théodile, liderada por um período por Yves Reuter, que havia teorizado essa abordagem, da qual eu discordo em alguma medida no trabalho aqui apresentado.

com as formas de argumentação que lhe são pertinentes” (JAUBERT; REBIÈRE; BERNIÉ, 2003, p. 57). Cada disciplina é, pois, definida pelo funcionamento das diferentes comunidades discursivas.

Mesmo antes de essas questões surgirem no âmbito das aprendizagens acadêmicas, inquietavam pesquisadores da educação que descreviam as aprendizagens na escola primária. Veremos, a seguir, como a análise das práticas de letramento, conduzida a partir das perspectivas dos atores, nos leva a pensar os gêneros discursivos contemplando requisitos que não são apenas discursivos ou textuais.

## 2 Problematizando as dimensões disciplinares da escrita na universidade

O conceito de gênero permite considerar variações disciplinares das práticas de escrita na universidade. Vários pesquisadores têm mostrado as diferenças, as variações e a heterogeneidade dos gêneros (tal como reiterado em Bazerman, 2009). A pesquisa que desenvolvi com colegas franceses e belgas<sup>7</sup> mostrou, do mesmo modo, que os estudantes não são confrontados, na produção escrita, com os mesmos gêneros de discurso a depender das disciplinas acadêmicas em que estão matriculados.<sup>8</sup> A pesquisa contou com entrevistas, por meio de questionário, realizadas com mais de 450 estudantes, matriculados em cinco disciplinas oferecidas em diferentes departamentos de Ciências Humanas e Sociais.<sup>9</sup> Foi-lhes solicitado, por exemplo, nomear as produções escritas que consideravam representativas da disciplina que cursavam<sup>10</sup> ou aquelas que haviam escrito em situação de avaliação (que não é exatamente o mesmo, já que o contexto evocado pela questão também não o é). Observou-se, desse modo, que duas disciplinas estão forte e claramente<sup>11</sup> relacionadas a gêneros que os estudantes consideram emblemáticos: a dissertação e o comentário são citadas como escritas de avaliação em duas disciplinas, História e Letras. A dissertação recebeu um estatuto mais disciplinar em Letras, sendo identificada como gênero representativo dessa disciplina pelos estudantes, enquanto que os estudantes de História citaram, em vez da dissertação<sup>12</sup>, a exposição oral como representativa de sua disciplina (foi surpreendente ver a citação de um gênero de discurso oral nessa entrevista sobre os gêneros escritos). Não é raro constatar distorções similares de uma resposta para outra; os estudantes não mobilizam necessariamente os mesmos meta-conhecimentos quando pensam nas produções escritas representativas de sua disciplina ou nas escritas de avaliação. Ao contrário, a semelhança das respostas nos dois contextos de questionamento diferentes permite observar que esses mesmos elementos de resposta parecem ser mais evidentes para os estudantes (como é o caso em Letras).

7 Pesquisa intitulada “As escritas na universidade: inventário, práticas, modelos”, financiada pela Agência Nacional de Pesquisa na França, de 2007 a 2011 (ANR 06-APPR-019).

8 Para resultados mais detalhados, ver Delcambre, 2016.

9 As cinco disciplinas são: Letras, Psicologia, História, Ciências da Linguagem e Ciências da Educação.

10 Entrevistamos estudantes desde o primeiro ano da universidade (primeiro ano de licenciatura na França) até o quinto ano (segundo ano do mestrado naquele país).

11 Trata-se, por exemplo, de 50% das respostas que citam esses dois gêneros, e unicamente os dois.

12 A dissertação é um gênero tipicamente francês, a qual consiste em um texto de algumas páginas e apresenta uma argumentação literária, histórica ou filosófica a partir de uma afirmação – citação ou pergunta – a ser discutida. Esse gênero é diferente do *mémoire*, em francês, e da *dissertation* ou *master thesis*, em inglês.

Comparativamente, outras disciplinas, como Ciências da Educação e Ciências da Linguagem, apresentam uma gama mais ampla de gêneros de discurso: trabalhos de conclusão de curso<sup>13</sup> e trabalhos de estudo e de pesquisa no primeiro caso (aos quais se somam questões de aulas, análise de documentos e numerosos outros gêneros como escritas de avaliação); dossiês,<sup>14</sup> relatórios de estágio e entrevistas no segundo caso (aos quais se soma o resumo como escrita de avaliação); a síntese sendo, no entanto, comum às disciplinas. Esses resultados fragmentados provavelmente devem ser interpretados como traço de instâncias específicas de formação, mais do que como traço de uma epistemologia disciplinar. Desse modo, a importância de produções escritas mais longas que visam à iniciação à pesquisa em Ciências da Educação deve estar relacionada com a organização institucional da formação nessa disciplina: na verdade, quando da realização da pesquisa, essa disciplina só constava no currículo da universidade onde as entrevistas foram realizadas, no terceiro ano de formação. Da mesma forma, a importância de escritas de síntese deve ser interpretada como traço da formação para os concursos de contratação de professores, nos quais a síntese de textos é um importante exercício, assim como o desenvolvimento do relatório de estágio deve ser interpretado como traço de um dispositivo particular de formação em Ciências da Linguagem daquela universidade.

Por fim, tem-se a Psicologia, uma disciplina percebida de maneira diferente pelos estudantes, de acordo com as respostas dadas ao questionário: não está associada a um gênero de discurso típico, só é particularizada nas respostas dos estudantes pelas escritas de avaliação, especialmente por uma porcentagem muito elevada de respostas que citam o questionário de múltipla escolha (QCM, na sigla em francês) e as questões de aula, que são os gêneros de discurso exclusivamente relacionados aos contextos acadêmicos de avaliação. Assim como para a História, a imprecisão das respostas sobre o gênero de discurso que seria representativo das disciplinas e o consenso das respostas sobre as escritas de avaliação sugerem que esses estudantes ainda não fazem a ligação entre a escrita e as especificidades epistemológicas de suas disciplinas.

Se os estudantes dessas diferentes disciplinas acadêmicas nem sempre têm, do ponto de vista cognitivo, a mesma compreensão das especificidades disciplinares das produções escritas às quais são confrontados, a diversidade de suas respostas e, sobretudo, a ausência de generalização das denominações utilizadas apontam para uma especificidade disciplinar dos gêneros de discurso, seja essa especificidade fundada epistemológica e/ou historicamente (como é o caso da dissertação francesa), seja essa especificidade relacionada ao modo como cada instituição prevê e planeja a formação dos estudantes em diferentes departamentos.

13 N.T.: No texto original, o gênero citado é “mémoire”, que, na França, corresponde ao trabalho apresentado como exigência para a conclusão de um curso e a respectiva obtenção de um título universitário. Quando o curso se desenvolve no âmbito do mestrado, o gênero é chamado de “mémoire de master”, que, no Brasil, seria equivalente à “dissertação de mestrado”.

14 N.T.: Embora não se tenha um gênero acadêmico com denominação equivalente no Brasil, o “dossiê” pode ser entendido como um conjunto de anotações, ou como é conhecido no espaço universitário brasileiro, um “fichamento” (de leituras/atividades realizadas).

### 3 Identificando os conteúdos de saber: uma perspectiva didática

Algumas palavras a propósito das didáticas que constituem o quadro teórico em que eu me situo. O termo “didática” é ambíguo, sobretudo no domínio anglo-saxônico, no qual é referenciado apenas em uso relativamente pejorativo – aquele que identifica o emprego de termos técnicos ou científicos ou que designa um gênero poético, a poesia didática –, sentido diferente daquele que o mesmo termo recebe nas pesquisas em língua francesa ou no domínio francófono, onde sua utilização se dá segundo duas acepções potencialmente contraditórias, desenvolvidas a seguir. As didáticas, que adoto como quadro teórico, são disciplinas de pesquisa que descrevem as relações entre conteúdos disciplinares e ensino/aprendizagens no nível escolar. Essas disciplinas de pesquisa são essencialmente teóricas e se distinguem das didáticas ditas praxiológicas, as quais têm como proposta analisar e preconizar as boas condutas do bem ensinar e bem (fazer) aprender – no domínio anglo-saxônico, é o que se chama de pedagogia. As didáticas teóricas visam, principalmente, descrever e compreender como os conteúdos de saber são especificamente configurados por diferentes situações de ensino e de aprendizagens e essas, por sua vez, são configuradas em referência às disciplinas escolares. Os conteúdos de saber, extraídos de mecanismos da transposição didática (CHEVALLARD, 1991) e transformados para serem ensinados e aprendidos por estudantes de idades diversas, diferem fundamentalmente dos conteúdos científicos ou acadêmicos. As ciências escolares, a história escolar, etc., não deixam de estar relacionadas com as ciências e a história tais como ensinadas na universidade, embora sejam profundamente diferentes. Nathalie Denizot (2008) mostrou, por exemplo, a propósito dos gêneros literários, que eles são, na verdade, puros produtos do ensino da literatura, ou, se preferirmos, da escolarização dos gêneros de discurso praticados fora da instituição escolar. O mesmo se aplica aos saberes disciplinares. As didáticas praxiológicas aparecem como uma estrutura de preceitos e recomendações elaborados a partir de textos oficiais, de currículos, de tradições de ensino e de formação de professores, mais prescritivos do que descritivos, para responder a questões práticas de professores no que se refere a formas de atuar, métodos, recursos, supostamente eficazes, mas raramente validados por pesquisas de natureza científica.

No nível acadêmico, as didáticas funcionam, na França, como conteúdos de ensino e de formação (a didática do francês, que descreve a disciplina “língua francesa” nos níveis primário ou secundário; a didática da história, de modo semelhante, etc.) essencialmente destinados a futuros professores. Mas as didáticas poderiam também ser construídas como sistemas teóricos que questionam e teorizam os conteúdos de disciplinas acadêmicas, bem como as modalidades de ensino de seus conteúdos e, correlativamente, as modalidades de aprendizagem dos estudantes. Esse modo de conceber as didáticas não é comum no contexto francês, embora Yves Reuter (2012) destaque a constituição de tais didáticas como uma espécie de desdobramento da reflexão que emerge sobre o campo dos letramentos acadêmicos na França, especialmente a partir das relações que esse campo tenta estabelecer entre escrita e disciplinas. O que apresento neste capítulo pode ser lido como uma contribuição para essa reflexão.

Desse modo, os gêneros de discurso são, em alguma medida, conteúdos explícitos de ensino e de aprendizagem (aprender a escrever um comentário de documentos, em História, por exemplo) e ferramentas a partir das quais são realizadas as aprendizagens disciplinares e sobre as quais se apoia

o ensino. Podemos dizer que um ponto de vista didático sobre os gêneros de discurso consistiria em verificar como esses gêneros são formatados pelo ensino e pela aprendizagem (e pelas práticas disciplinares, se ampliamos a perspectiva para outras atividades que não somente aquelas de escrita). Assim, no ensino superior, as disciplinas acadêmicas dão forma aos gêneros de discurso que, na sua fase de estabilização, se naturalizam gradualmente e aparecem como atributo das disciplinas que lhes deram forma. É o caso da dissertação literária, como tratamos anteriormente. O mesmo ocorre na dissertação em filosofia e/ou história, no relatório experimental em química ou biologia, etc. (para uma análise das variações disciplinares da dissertação no nível secundário, ver Denizot; Mabilion-Bonfils, 2012).

Podemos, portanto, categorizar os gêneros de discurso segundo: (i) desafios disciplinares que representam para os atores (professores ou estudantes); (ii) práticas de escrita e/ou de trabalho que evocam; (iii) discursos dos atores sobre os gêneros; (iv) normas e expectativas que os atores projetam sobre esses gêneros (ver, por exemplo, na sequência, análise de discursos de professores e estudantes).

#### 4 Questionando as concepções de escrita e de sua aprendizagem

Como os discursos sobre os textos produzidos ou a serem produzidos em situação didática (ou seja, situação de ensino e de aprendizagens) podem ser abordados pelo conceito de gênero de discurso? Como utilizar desse conceito para analisar as afirmações sobre a escrita? Mencionarei dois exemplos, um referente aos professores, outro, aos estudantes. Começemos pelos professores-pesquisadores.

Com base em entrevistas realizadas com grupo de professores-pesquisadores de uma mesma disciplina (e de uma mesma instituição) no âmbito da pesquisa sobre as escritas acadêmicas mencionada (DELCAMBRE, 2013b), analisei, entre outras questões, o modo como esses professores falam do apoio dado aos estudantes no que diz respeito às suas produções escritas. Surpreendeu-me, na análise das entrevistas realizadas com professores de Psicologia, a presença de dois discursos fortemente contrários. Cito, a seguir, um após o outro antes comentá-los à luz do conceito de gênero.

O primeiro professor expõe suas expectativas quanto à composição das produções escritas:

**em se tratando de um trabalho de conclusão de curso ou de dissertação de mestrado, de um artigo, de uma comunicação oral, de uma comunicação em pôster, a lógica é a mesma,** vai haver uma seção “introdução” (mas não haverá o título “introdução”) que se encerrará com as hipóteses ou os objetivos, em seguida haverá a seção “método ou procedimentos” na qual se escreverá sobre participantes, qual era o material, como a pesquisa se desenvolveu, as ferramentas e assim por diante; depois haverá a seção “resultados” (e quando eles trazem ou não a confirmação das hipóteses, isso não necessariamente é apresentado) e, em seguida, haverá a seção “discussão”, **e isso tudo é realmente um esquema** (Psicologia, grifos meus).

O segundo fala de suas práticas de ensino da escrita de seminário:

... seminários de pesquisa nos quais eu os introduzo justamente na **escrita de resumos**, então eu explico que, seja qual for o futuro dos estudantes, é preciso aprender a escrever de maneira sintética, por exemplo, nas **chamadas de projetos**, há 3000 caracteres, 1500, então eu explico que nós somos constantemente levados a escrever segundo alguns limites, por isso eu os faço trabalhar a escrita do resumo, também mostro como se realiza uma **comunicação em pôster**, uma vez que eles têm sido avaliados por meio da apresentação de pôster, então eu explico... (Psicologia, grifos meus).

Parece-me que estão subjacentes a esses discursos concepções de escrita acadêmica muito diferentes. O primeiro discurso se caracteriza pelo fato de que o professor enuncia características comuns a uma série de gêneros de discursos diferentes, escritos e orais, cuja lista é explicitada (trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, artigo, comunicação oral, comunicação em pôster). Essas características são, de fato, aquelas do esquema IMRaD (introdução, métodos, resultados e discussão, na sigla em inglês) que, de acordo com esse professor, são fundadas e sustentadas, independentemente da sua especificidade. A generalidade dessa estrutura comum impede de perceber eventuais diferenças entre esses gêneros de discurso. Nenhum deles é construído como um gênero particular, são todos textos “científicos”, o resultado de uma produção genérica cujo contexto de produção e de recepção tem pouco peso sobre a elaboração e a produção.

O segundo discurso, ao contrário, tenta expressar a especificidade de gêneros de discurso acadêmicos. Verbaliza um trabalho com gêneros diferentes (resumos, chamadas de projetos, comunicação em pôster), cujas especificidades são particularmente trabalhadas com os estudantes, incluindo a extensão dos textos e a referência a práticas sociais, aquelas dos professores. Ao contrário do anterior, esse discurso destaca as aprendizagens contextualizadas, especialmente em função das práticas de avaliação, e não em função de modelos genéricos transversais. Outro traço dessa contextualização é o fato de considerar a dinâmica dessas aprendizagens para os estudantes que, de maneira particularizada, não pretendem necessariamente se tornar pesquisadores.

No primeiro caso, o professor contempla a estrutura textual, reduzindo os gêneros de discurso a aspectos retóricos formais; no segundo, o professor contempla os gêneros de discurso contextualizados, em relação a práticas profissionais. Essas duas concepções de escrita visivelmente estabelecem relação com diferentes concepções de aprendizagem da escrita. Convém explicitá-las para facilitar: ver, por exemplo, a oposição entre o ponto de vista normativo e declarativo do primeiro professor (é preciso fazer uma introdução sem marcá-la com um título, não é preciso envolver suposições nos resultados, etc.) e a posição demonstrativa do segundo (“eu também mostrei como se realiza uma comunicação em pôster”) que implica outra relação entre o dizer e o fazer.

Uma oposição similar se manifestou nas discussões que fomentaram essas entrevistas coletivas em torno das relações possíveis ou não, desejáveis ou não, entre a dissertação de mestrado produzida pelos estudantes e o artigo de pesquisa produzido (com frequência) pelos professores. O artigo científico poderia funcionar como um modelo para a dissertação de mestrado? Alguns responderam que sim:

Nosso critério implícito é o de dizer “é publicável” e, portanto, nosso modelo é **um bom artigo científico numa boa revista de história** (História, grifos meus)

Exijo que os estudantes **respeitem tanto quanto possível o formato de um artigo**, mesmo se a introdução é mais longa, é o formato artigo (Psicologia, grifos meus)

Acho que **não deveria haver diferenças entre a escrita de uma dissertação e a escrita de um artigo científico**, pois é uma questão de caráter específico, de dimensão, de tamanho, de tudo o que se objetiva, ou de dificuldade de abordar o tema, mas em princípio não deveria haver quaisquer diferenças entre eles (Letras, grifos meus)

As referências à escrita científica que os professores conhecem devido à prática pessoal apresentam-se como uma referência de escrita acadêmica, mais em termos de normas a ensinar e aprender do que em termos de referências a práticas pessoais. A norma é expressa em termos absolutos. O discurso repousa sobre o pressuposto de uma homogeneidade entre a escrita “acadêmica” de uma dissertação de mestrado e a escrita “científica” de um artigo; recorre-se a normas exteriores, ao espaço social no qual a dissertação é produzida (a formação acadêmica). Essa concepção revela uma homologia entre a escrita de pesquisa em formação e a escrita de pesquisa *stricto sensu* (REUTER, 2004), o que pode impedir de se pensar dispositivos pedagógicos de auxílio ao ensino da escrita de modo distinto da imposição de modelo a ser reproduzido.

Alguns, no entanto, dizem que o artigo científico não poderia funcionar como modelo para a dissertação.

Para os artigos, é outra coisa, a dissertação de TER [em francês, sigla para “trabalhos de estudos e de pesquisas”] de um estudante **não pode**, de modo algum, **ser submetida como tal a uma revista** (Psicologia, grifos meus)

Falávamos o tempo todo sobre a aproximação entre a produção escrita que solicitamos aos estudantes e aquelas que nós devemos respeitar; penso que há **uma diferença fundamental**, me sinto menos, muito menos preso a uma técnica, sem dúvida, em artigos científicos, enfim é o que me parece (Ciências da Linguagem, grifos meus)

Há, aqui, uma posição contraditória em relação àquelas que dizem existir homologia entre artigo científico e dissertação, tanto do ponto de vista de uma constatação realista que leva em conta as condições de produção e de publicação (nenhuma dissertação é publicável tal como ela é) quanto do ponto de vista de uma auto-observação: o professor de Ciências da Linguagem diz o quanto sua produção escrita pessoal é livre, em comparação àquela dos estudantes, mais formatada, prisioneira da “técnica”. De todo modo, pensar a distinção entre esses dois gêneros de discurso, a dissertação e o artigo, permite talvez considerar que uma formação para a escrita da dissertação é possível, se pensada como diferente do que se espera de um artigo científico. Trata-se da mesma distinção anterior: o pensamento generalizante dissolve a questão dos gêneros de discurso: ao sugerir que não há diferença entre uma dissertação e um artigo de pesquisa, impede-se de se esclarecer a especificidade de uma dissertação. Em vez disso, pensar esses dois gêneros de discurso como diferentes é reconhecer que são realizados em espaços comunicativos diferentes, que visam a comunidades de prática e a públicos diferentes, que também têm objetivos diferentes: se fazer reconhecer por seus pares, ou se fazer admitir em uma nova comunidade da qual o estudante ainda não faz parte.

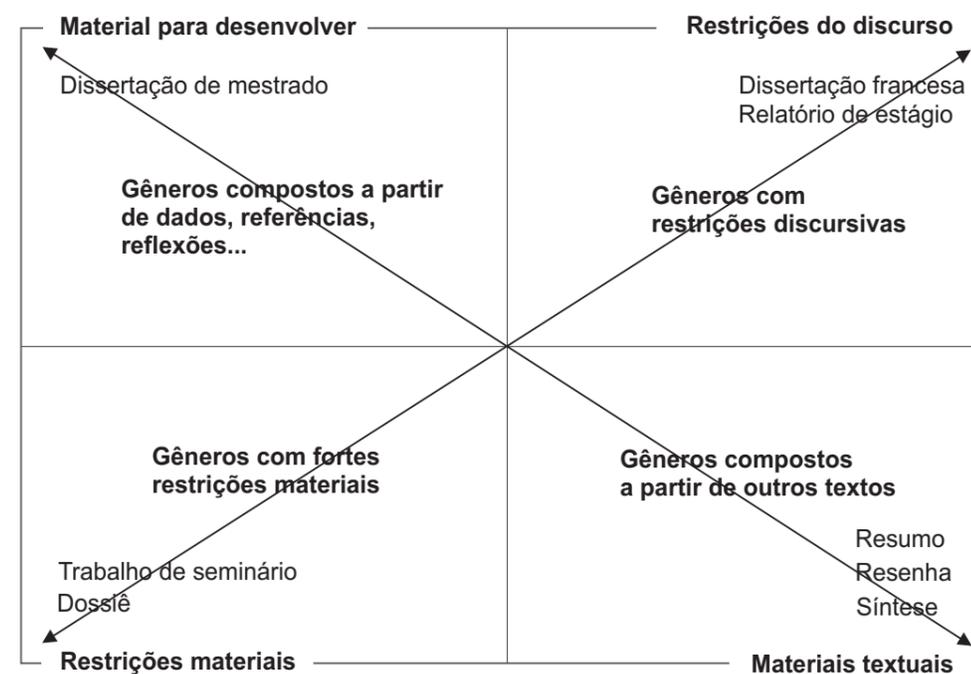
## 5 Compreendendo as dificuldades dos estudantes

Os discursos dos estudantes sobre as facilidades e as dificuldades que dizem encontrar na produção escrita é também uma entrada para explorar os gêneros de discursos acadêmicos. Para os estudantes, quais são as especificidades dos gêneros de discurso com os quais são confrontados? Depende-se de suas declarações construções lacunares em relação às descrições legítimas dos gêneros,

apresentadas pelos manuais, pelos professores e suas normas. Trata-se, no entanto, de modalidades de construção social de gêneros que não podem ser ignoradas e, por essa razão, é interessante confrontá-las com as descrições legítimas. Desse modo, nos questionamos se o discurso dos estudantes sobre suas dificuldades (com a produção escrita) permite distinguir os gêneros de discurso, ou seja, se eles declaram dificuldades diferentes segundo os gêneros de discurso sobre os quais falam e quais conhecimentos se manifestam sobre os gêneros de discurso a serem produzidos.

Apoio-me aqui em uma análise das respostas dos estudantes ao questionário mencionado e, principalmente, em questões abertas que lhes foram feitas sobre as dificuldades com que se deparam quando produzem as escritas que lhes são solicitadas em disciplinas no ano escolar. Um primeiro resultado baseado em uma análise estatística de categorias construídas a partir dessas respostas (para detalhes, ver Delcambre; Lahanier-Reuter, 2012, p. 48-49) mostra uma dupla tensão, representada no esquema a seguir:

Esquema 1: DISTINÇÕES DE GÊNEROS ESCRITOS CONSIDERADOS DIFÍCEIS



Fonte: elaboração da autora.

Os gêneros de discurso que são dependentes de um texto fonte (resumo, resenha, síntese, análise) apresentam dificuldades que são percebidas como divergentes daquelas encontradas quando se produz, por exemplo, uma dissertação de mestrado, escrita cujas fontes são materiais diversos coletados antes da produção escrita propriamente dita. Essas dificuldades divergentes ilustram, no entanto, um eixo, ou uma dimensão da escrita, que seria “a partir do quê escrevemos”: textos outros produzidos a partir de dinâmica mais fortemente intertextual e/ou metatextual, ou materiais previamente coletados, quando a escrita está articulada a procedimentos de pesquisa não exclusivamente escriturais.

Outro eixo representa aquele das restrições. Desse modo, os gêneros de discurso que, segundo os estudantes, são caracterizados por coerções de coerência textual ou discursiva (dissertação francesa, relatório de estágio) apresentam dificuldades que podem divergir daquelas que são caracterizadas por uma exigência material (gestão do tempo, pesquisa de documentos, acesso a bibliotecas em casos de trabalhos de seminário ou de dossiê). Mais uma vez, encontramos divergência entre gêneros de discurso cuja textualidade é dominante e gêneros de discurso cujas atividades de constituição de dados prévios à produção escrita são importantes.

Alguns gêneros estão, portanto, fortemente ligados a um tipo de dificuldade, como mostrado no esquema. Imaginamos a evolução, ou a transformação, das experiências de escrita que os estudantes vivenciam quando transitam de um gênero de discurso a outro, o que é provável se observarmos os currículos acadêmicos, nos quais a dissertação de mestrado, em geral, coroa o trajeto de aprendizagem dos anos anteriores.

Para além dessa visão geral, também pudemos destacar que as dificuldades de escrita relatadas pelos estudantes estão tanto relacionadas aos gêneros escritos quanto às disciplinas. Por exemplo, os trabalhos de estudo e os questionários de múltipla escolha são citados, pelos estudantes de Psicologia, como gêneros característicos de suas disciplinas e também como aqueles que lhes parecem problemáticos.

De modo mais interessante, fomos surpreendidos pela diferença entre os estudantes de História matriculados em uma universidade francesa (a de Lille) e aqueles de uma universidade belga (a ULB de Bruxelas). Os gêneros escritos que avaliam como difíceis são visivelmente diferentes. Os estudantes franceses declaram escrever, principalmente, dissertações francesas e resenhas (como explicitado), enquanto os estudantes belgas relatam principalmente trabalhos de seminário (em todos os anos), sendo que cada um desses gêneros lhes parece igualmente problemáticos. É preciso acrescentar que as declarações dos estudantes de Letras Modernas matriculados em Créteil, outra universidade francesa, estão muito próximas das declarações dos estudantes de História da Universidade de Lille.

Essa divergência nos fez refletir sobre a complexidade da noção de disciplina acadêmica e a importância da consideração dos contextos institucionais na análise de nossos resultados: a semelhança das práticas relatadas em duas instituições francesas (Lille/ Créteil) e em disciplinas diferentes (História e Letras) deve ser avaliada na relação de oposição entre as declarações feitas em instituições diferentes (Lille/Bruxelas) para a mesma disciplina (História). Para além dessas dimensões institucionais, tem-se de fato uma oposição de natureza epistemológica, como revelaram as entrevistas de grupo que realizamos com os professores (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2013): a prática da dissertação francesa caracteriza os estudos de história franceses e constrói, desse modo, uma comunidade de práticas na França entre as disciplinas de Letras e História, essencialmente fundadas na preparação para os concursos de contratação de professores do ensino fundamental, nos quais a dissertação é a experiência principal. Os estudantes de História de Bruxelas, ao contrário, reivindicam o trabalho de pesquisa em História (historiografia, trabalho com arquivos, construção de uma questão de pesquisa, etc.) muito mais do que a formação orientada por um gênero de discurso, a dissertação, cujas bases histórico-culturais consideram tipicamente francesas.

Para concluir essa breve visão geral das declarações dos estudantes sobre suas dificuldades, gostaria de dar alguns exemplos, centrando-me na escrita da dissertação de mestrado, a qual não aparece, no estudo que realizamos, como gênero especificamente relacionado a determinada disciplina. Sendo uma produção escrita transdisciplinar, a dissertação de mestrado condensa uma série de dificuldades cujos aspectos são nitidamente relatados nas declarações dos estudantes. Ela se inclui, desse modo, em um conjunto de problemas relacionados ao dialogismo (tanto do ponto de vista das formas quanto dos conteúdos) e à construção de uma posição de autor, ainda mais difícil porque o estudante-escritor, ao mesmo tempo, tem também que construir o conhecimento por meio da escrita. Seguem alguns exemplos de respostas de estudantes do segundo ano do mestrado (M2), sobre a questão em que lhes eram solicitadas especificar as dificuldades encontradas:

Reformulação dos textos lidos, apropriação de ideias de autores e citações (M2, Psicologia)

Sintetizar as ideias. Conseguir reunir tanto as minhas ideias quanto aquelas dos autores que li. Apropriar-me dos saberes dos outros (M2, Ciências da Linguagem)

Colocar os autores em discussão, apresentar uma opinião pessoal (M2, Ciências da Educação)

O dialogismo é entendido aqui menos do ponto de vista formal (formas de citação, problemas linguageiros de inserção do discurso de outrem...) do que do ponto de vista do conteúdo (confrontação de autores, neutralidade da síntese, fidelidade da reformulação, proibição de paráfrase ou de plágio...), como podemos encontrar em muitos trabalhos que tratam da questão (por exemplo, Boch; Grossmann, 2001; Guibert, 2004). As dificuldades de compreensão são igualmente importantes (apropriação do discurso do outro), assim como aquelas relacionadas à elaboração de um discurso pessoal, que deve se apresentar como quantitativamente equilibrado em relação ao discurso emprestado a outros.

Outra dimensão geralmente citada pelos estudantes é a relação entre as partes, entre elaboração teórica e estudo empírico:

O estabelecimento da relação entre o plano de fundo teórico e o tratamento do objeto (M2, Ciências da Educação)

Sucessão e lógica entre as partes (M2, Psicologia)

Da mesma forma, a construção e a interpretação dos dados empíricos são citados como processos que trazem dificuldades:

Desenvolvimento da pesquisa (protocolo), acesso a uma bibliografia específica, levantamento de dados, acesso a artigos pagos (M2, Psicologia)

Destacamos, nesse último excerto, a alusão aos aspectos financeiros do desenvolvimento da dissertação de mestrado, dimensão muitas vezes ignorada por professores universitários.

Enfim, a reescrita é assinalada como fonte de dificuldade, especialmente pela ampliação das operações de reescrita que estão em jogo (DAUNAY; LAHANIER-REUTER, 2011; DELCAMBRE, 2011).

Para a escrita da dissertação, escrevo minhas ideias uma primeira vez e retomo essa escrita à medida que o meu trabalho avança (M2, Ciências da Educação)

Releio **várias vezes** o dever antes de fazê-lo, porque eu me envolvo com ele **antecipadamente**, justamente **por ter tempo para reler**, porque geralmente, como eu me envolvo antes, penso **por algum tempo**, há coisas novas que aparecem, então releio o dossiê muitas vezes, **frequentemente**, percebo que há coisas que não vão bem, que eu poderia reformular, por isso às vezes, sim, me permito reescrever os parágrafos, não necessariamente tudo, mas partes do dossiê, as quais considero que a reflexão permitiu suscitar, apontando coisas novas que podem ser ditas ou ditas de outro modo (M1, Letras, grifos meus)

Mesmo que as denominações fltuem um pouco (dever, dossiê) para o estudante de M1, devemos enfatizar a intencionalidade do trabalho de releitura e de reescrita que acompanha a elaboração de uma longa produção escrita. O tempo aparece nos fragmentos de discurso como uma dimensão constitutiva da escrita e a reescrita é investida de traços heurísticos, relacionados à maturação da reflexão e do trabalho.

Desse modo, o discurso dos estudantes sobre suas dificuldades possibilita atualizar as dimensões dos gêneros de discurso acadêmicos que suscitam problemas e que evidenciam algumas das características dos gêneros de discurso acadêmicos. Além disso, esses gêneros declarados difíceis aparecem mais ou menos emblemáticos de práticas disciplinares, como é o caso da dissertação e da resenha, do questionário de múltipla escolha, do trabalho de estudo e do trabalho de seminário. Assim, as dimensões epistemológicas dos gêneros de discurso (ligações entre gêneros de discurso, conteúdos de discurso e metodologia disciplinar) se tornam visíveis.

Por sua vez, a dissertação de mestrado condensa quantidade importante de dificuldades distintas. E o discurso dos estudantes atualiza as dimensões que não são todas textuais ou discursivas, que nem sempre estão relacionadas à própria escrita, mas ao trabalho, ao processo de elaboração da escrita, ao trabalho que precede a transição para a longa produção escrita que a caracteriza. O gênero de discurso está, portanto, relacionado, como sugerido, a um conjunto complexo de atividades, que não são integralmente textuais, mas que o sustentam e são necessárias para fazer com que o discurso possa emergir.

## Conclusão

O conceito de gênero de discurso evidentemente é fundamental para o estudo dos letramentos acadêmicos: (i) seja para identificar epistemologias ocultas, subjacentes, presentes nos discursos, geralmente sem os conhecimentos dos próprios atores; (ii) seja para questionar as normas evidentes, geralmente compartilhadas pelos professores, à luz da experiência de outros atores da situação didática – os estudantes –, para dar plena significação às dimensões culturais e sociais dos gêneros de discurso, para aceitar que as definições de gêneros de discurso e a identificação de suas dimensões apresentam variações de acordo com o ponto de vista que se tem sobre eles; (iii) seja, finalmente, para elaborar um conjunto de conhecimentos empíricos sobre a diversidade institucional e disciplinar das escritas previstas em estudos acadêmicos, estudos esses que tornam obsoletos os discursos, sempre muito vivos,

acerca da transversalidade da escrita, das dificuldades simplesmente sintáticas, lexicais e ortográficas às quais bons programas de ensino linguístico deveriam poder resolver.

O conceito de gênero de discurso permite, enfim, interrogar as dimensões disciplinares das produções escritas na universidade, onde as relações entre forma discursiva, epistemologia e escolhas metodológicas são fundamentais, como mostrado ao nos referirmos ao esquema IMRaD em Psicologia<sup>15</sup>, o qual certamente seria recusado por professores de Letras ou de História. Apesar de o termo “dissertação” parecer genérico, se compararmos as dissertações produzidas em diferentes disciplinas, mas compreendidas no interior de um mesmo campo de conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais, as diferenças apareceriam nitidamente. Há muito a ser realizado. Nossa pesquisa apenas fez aflorar essa questão.

<sup>15</sup> Mesmo que a generalização desse esquema para gêneros de discurso variados possa ocultar a análise das diferenças genéricas, como mostramos, não se pode desconsiderar que é característico de certa forma de fazer pesquisa em Psicologia.

## Referências

- BAKHTINE, M. Les genres du discours. In : BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984, p. 263-308.
- BAZERMAN, C. *Shapping Written Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques*, 143/144, p. 127-138, 2009.
- BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. R. (Ed.). *Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives*. Retrieved from Colorado State University, The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2003. Disponível em: [https://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](https://wac.colostate.edu/books/selves_societies/). Acesso em: 29 out. 2017.
- BIZZEL, P. *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1992.
- BOCH, F.; GROSSMANN, F. (Ed.). Apprendre à citer le discours d'autrui. *LIDIL*, n° 24, 2001.
- BOCH, F.; RINCK, F. (Ed.). Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique. *LIDIL*, n° 41, 2010.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1991.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler : Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du travail*, 4, p. 7-42, 2000.
- DABENE, M.; REUTER, Y. (Ed.). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *LIDIL*, n°. 17, 1998.
- DAUNAY, B.; LAHANIER-REUTER, D. Les genres d'écrits dans la formation supérieure: étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, p. 101-113, 2011.
- DELAMBRE, I. Les étudiants et la réécriture. *Recherches*, 55, p. 125-144, 2011. Disponível em: <http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/125-144-Delcambre.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- DELAMBRE, I. De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. In: POLLET, M. C. (Dir.) *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. *Diptyque*, 24, Namur: Presses universitaires de Namur, 2012. p. 19-35.
- DELAMBRE, I. Genres. In: REUTER, Y. (Dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2013a, p. 113-118.
- DELAMBRE, I. Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 569-612, 2013b. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/2159/1555](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2159/1555). Acesso em: 16 jun. 2017.

DELAMBRE, I. Entre normes et variations, le mémoire de master : un genre du discours universitaire. In: GRAVET, C. (Dir.) *Écriture scientifique, écriture sous contraintes ?* Mons : Université de Mons, Service de communication écrite, Coll. Travaux et Documents, n. 5, 2014, p. 79-95.

DELAMBRE, I.; DONAHUE, C. What's at stake in different traditions? Les littéracies universitaires and Academic Literacies. In: LILLIS, T. et al. *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice*. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>. Acesso em: 16 jun. 2017.

DELAMBRE, I. Country Report: France. In: KRUSE, O et al. (Ed.). *Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. *Working Papers in Applied Linguistics*, 10, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21256/zhaw-1056>. Acesso em: 16 jun. 2017.

DELAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Le mémoire de master dans le discours d'enseignants universitaires: entre travail de recherche et écriture académique. In : MARIANE FRENAY, M. ; ROMAINVILLE, M. (Dir.) *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Louvain : Presses de l'Université de Louvain, 2013, p. 129-151.

DELAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. *Diptyque*, 24, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2012, p. 37-61.

DENIZOT, N. *Genres littéraires et genres textuels en classe de français*. Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français. Lille, 2008. 645f. Thèse (Doctorat). UFR de Sciences de l'Éducation, Université Lille 3 – Charles de Gaulle. Disponível em : [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/29/83/PDF/These\\_N\\_Denizot.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/29/83/PDF/These_N_Denizot.pdf). Acesso em: 21 jun. 2017.

DENIZOT, N.; MABILLON-BONFILS, B. La dissertation, déclinaison disciplinaire d'un objet scolaire. *Recherches en Didactiques*, 14, p. 11-27, 2012.

DENIZOT, N. La notion de « genre » dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013. In: CORDEIRO, G. S.; VRYDAGHS, D. (Dir.) *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique ?*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2016. p. 29-51.

DONAHUE, C. Genre and Disciplinary Work in French Didactics Research. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Ed.). *Genre in a Changing World*. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

GREIMAS, A. J.; LANDOWSKI, E. Les parcours du savoir, Introduction. In: GREIMAS, A. J. *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Paris: Hachette, 1979. p. 5-27.

GROSSMANN, F. Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153-154, p. 141-160, 2012. Disponível em: <https://pratiques.revues.org/1976>. Acesso em: 29 out. 2017.

GUIBERT, R. Formation aux dialogismes. *Pratiques*, 121-122, p. 28-44, 2004.

HEBERT, M.; LEPINE, M. Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littéracie en francophonie. *Actes de la 17<sup>e</sup> conférence européenne sur la lecture : Littéracie et diversité*, 2011. Disponível em: [https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/\\_\\_\\_Lettre2\\_88.pdf](https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/___Lettre2_88.pdf). Acesso em: 21 jun. 2017.

JAUBERT, M. ; REBIERE, M. ; BERNIE, J.-P. L'hypothèse 'communauté discursive' : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les cahiers THEODILE*, 4, p.51-80, 2003. Disponível em: [http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers\\_Theodile\\_04.pdf](http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_04.pdf). Acesso em: 21 jun. 2017.

LEA, M. Academic Literacies in Theory and Practice. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. *Encyclopedia of Language and Education*. 2. ed. v. 2: Literacy. New York: Springer, 2008. p. 227-238.

LECLERC, V. La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale*, 53, p. 99-110, 2014.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, p. 151-167, 1984.

POLLET, M.-C. (Dir.) De la maîtrise du français aux littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2012.

REUTER, Y. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, p. 9-27, 2004.

REUTER, Y. Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, p. 161-176, 2012. Disponível em: <http://pratiques.revues.org/1979>. Acesso em: 21 jun. 2017.

REUTER, Y. (Dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2007/2013.

RUSSELL, D. et al. Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Ed.). *Genre in a Changing World*. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

RUSSELL, D. Ecrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, p. 21-34, 2012. Acesso em: <https://pratiques.revues.org/1913>. Acesso em: 29 out. 2017.

SIMONET, R. *Les techniques d'expression et de communication - évolution, fondements, pratiques*. Paris: L'Harmattan, 1994.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TUTIN, A.; GROSSMANN, F. (Ed.) *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Autour de Scientext. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013. p. 9-23.

Tradução:

Fernanda Correa Silveira Galli e Geovana Soncin

# “COMO É QUE EU FAÇO ENTÃO PRA MINHA VOZ APARECER NO TEXTO?” – MARCAS DA APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DA/NA UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

Juliana Alves Assis (PUC Minas/CNPq)

## Considerações iniciais

A pergunta que abre o título deste capítulo recupera indagação feita por uma aluna do curso de Letras em seu primeiro ano na universidade, logo após ler observação de sua professora no texto que lhe estava sendo devolvido. Tratava-se da terceira versão de um projeto de pesquisa desenvolvido em grupo, no âmbito das atividades de disciplina dedicada à leitura e à escrita.<sup>2</sup>

No intuito de oferecer ao leitor outros parâmetros para a compreensão da cena enunciativa aludida, menciono que o tom da pergunta da estudante revelava certa indignação por lhe estar sendo cobrado algo que, após três tentativas de escrita, continuava sendo considerado pela professora como uma meta não alcançada. A pergunta, portanto, ao mesmo tempo em que revela a frustração da estudante por não ter conseguido cumprir a tarefa de escrita conforme o pretendido pela professora, também indicia, sobretudo pelo uso da forma “então”, uma interpelação da aluna à professora com relação

<sup>1</sup> Este trabalho integra frente de pesquisa que investiga as práticas de letramento em contexto universitário, no âmbito da qual se articulam dois projetos: *Leitura e escrita acadêmicas na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: representações no/do processo de apropriação dos modos de dizer e fazer científicos* (CNPq 312228/2013-9) e *A avaliação de textos acadêmicos pelo professor universitário: critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem* (parte do Projeto maior *Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem*, Capes/Cofecub n.º 834-15).

<sup>2</sup> A disciplina em questão se organiza em torno de práticas de leitura e escrita e é ofertada, no 1º período, a alunos de licenciatura e bacharelado de Geografia, História, Letras e Pedagogia de uma universidade mineira. No semestre em questão (1º de 2014), elegeram-se como tema-eixo dessas práticas as “concepções de leitura e de escrita em diferentes domínios discursivos”. Após leituras e seminários acerca do tema, os alunos, em grupos de 4 a 6 integrantes, começaram a desenvolver uma pequena experiência de pesquisa a partir de recortes eleitos por eles, o que culminou na apresentação dos resultados aos colegas e outros professores da turma. Nessa experiência de formação, os alunos são levados a aprender fazendo, o que significa que as demandas relativas aos gêneros do discurso mobilizados (projeto, questionário, entrevista, tabela, por exemplo) é que conduzem as ações da professora e dos alunos em cada grupo. Para isso, nas últimas 5 semanas da disciplina, os horários da professora se destinaram unicamente ao atendimento dos grupos; havendo, ainda, pelo menos 2 vezes por semana, troca de e-mails entre ela e os alunos de cada grupo. Esclareça-se, por fim, que a aluna que interroga a professora é a líder do grupo cujo texto está sendo devolvido.

às orientações para a escrita. Noutros termos, tanto no comentário da professora<sup>3</sup> no texto devolvido, quanto na pergunta da estudante, manifestam-se índices de tensões que costumam marcar o processo de inserção dos estudantes nas práticas discursivas acadêmicas, nesse caso em razão das diferenças entre os modos de escrita desenvolvidos por eles e as expectativas de seus professores.

O olhar sobre essa cena propicia-nos o mote para a discussão que intenciono desenvolver neste capítulo em torno do processo de letramento na universidade. Nessa tarefa, algumas preocupações centrais me guiarão: (i) discutir acerca de obstáculos comuns que caracterizam o percurso de inserção dos estudantes na apropriação de gêneros do discurso acadêmicos, principalmente no que se refere às ações de gerenciamento de vozes, e (ii) refletir sobre efeitos do uso de dispositivo didático na superação desses obstáculos.

## 1 Vozes em diálogo na escrita de textos acadêmicos

A compreensão do diálogo entre vozes e, conseqüentemente, das ações de gerenciamento de vozes demandadas na materialização de grande parte dos gêneros acadêmicos ampara-se, inicialmente, neste texto, na noção de dialogismo, assumida como princípio constitutivo da linguagem, em consonância com as ideias do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLOCHÍNOV, 1990).<sup>4</sup> Assim concebida a linguagem, todo enunciado, independentemente da situação de enunciação em que se origine, guarda sempre relações com outros enunciados – nessa medida, com outros discursos. Essa rede interdiscursiva é resultado das condições que cercam o funcionamento da enunciação, que, nas palavras de Volochínov (1990, p. 123), “por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (destaque do autor).

A par dessa característica intrínseca ao funcionamento da linguagem, que cerca e orienta todo e qualquer dizer, há que levar em conta ainda, tendo em vista os propósitos da reflexão em tela, que, no *métier* acadêmico, a construção e a explicitação da rede dialógica em que se constitui a discussão desenvolvida em um determinado texto é vista como um valor. Mais do que isso, as formas linguísticas e as estratégias textual-discursivas por meio das quais o autor revela ao leitor, no caso da escrita, os fios dessa rede dialógica, indiciam não apenas as posições que ele assume em relação às vozes convocadas como também o lugar que ocupa o sujeito na comunidade de práticas acadêmicas (iniciante, intermediário, *expert* ou mesmo estranho a ela). Sendo assim, no processo de apropriação dos gêneros acadêmicos, é fundamental que essas condições sejam significadas pelo estudante universitário.

Não é incomum, no entanto, que tais características da escrita acadêmica sejam interpretadas apenas como uma norma técnica – e por isso também ensinadas em disciplinas muitas vezes denominadas

“Metodologia Científica” ou algo equivalente –, rotulada com frequência pelos estudantes como algo difícil de ser aprendido, com muitos detalhes envolvidos. Trata-se, em grande parte das vezes, de regras tomadas como inflexíveis e abordadas distanciadamente dos valores ideológicos, das crenças da esfera da atividade em que se constituem e mesmo das disciplinas científicas em que se atualizam. Esse tipo de abordagem, sob o ponto de vista assumido neste trabalho, contribui fortemente para dificultar e mesmo obliterar o processo de letramento acadêmico na universidade.

Particularmente no que se refere à relação com o discurso de outrem nos gêneros do domínio acadêmico, cabe mencionar o tom prescritivo e por vezes moralizante que costuma prevalecer na condução de muitas dessas disciplinas e de manuais de redação científica, contrariamente a uma abordagem que possa, efetivamente, contribuir para que os estudantes passem “de uma visão convencional a uma concepção verdadeiramente dialógica da escrita” (BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 107).

Tomando como *corpus* de análise quatro obras metodológicas representativas para a escrita acadêmica no contexto francês, Boch e Grossmann (2015, p. 291) revelam que, nas prescrições e recomendações dirigidas aos estudantes universitários, nada se refere “à dimensão propriamente criativa da citação: em nenhum momento se lhes explica em que o fato de citar pode lhes dar ideias, aprofundar a reflexão ou acrescentar fundamentos do conhecimento compartilhado com o leitor”.

Essa visão tecnicista das formas de uso do discurso de outrem no texto acadêmico e, nessa medida, pouco reveladora das diferentes dimensões que caracterizam o próprio processo de escrita em que o discurso relatado se insere, está, de algum modo, presente tanto no uso de ferramentas que detectam a “autenticidade” de um texto (chamadas ferramentas antiplágio, como o Turnitin, o iThenticate, o Plagiarisma e o DocxWeb, por exemplo) quanto nos próprios sistemas de métrica de citações existentes (*Google Scholar*, *Web of Science*, *Scopus*, dentre outros), cada vez mais integrados à cultura científica, sobretudo em tempos de internacionalização das universidades.

Embora essa realidade – o uso das ferramentas e dos sistemas de métrica mencionados – revele um conjunto de crenças e valores arraigados sobre o fazer científico, não se pode perder de vista que, de uma perspectiva discursiva,<sup>5</sup> a mera contabilidade, em um texto, de partes reproduzidas de outros textos (no caso do *software* antiplágio) ou do número de citações que um trabalho recebe (no caso dos sistemas de métricas) não constituem expedientes que reflitam a complexidade dos fatores envolvidos na escrita acadêmico-científica.

Essa reflexão pode alcançar ainda outros patamares quando incluímos na discussão a noção de “circulação”<sup>6</sup> na ciência, nos termos de Raj (2015), por meio da qual se opõe à visão de disseminação ou transmissão de ideias e se preconiza o encontro, a negociação e a transformação. Adaptando esse conceito para o contexto deste capítulo e tendo em vista seus interesses, pode-se dizer que os modos de apropriação do discurso de outrem e, ao mesmo, as pistas aí evidenciadas do processo de

3 No texto devolvido pela professora, constam várias observações e orientações pontuais a seus autores, visando ao processo de escrita em curso. Além delas, há o seguinte comentário geral apresentado pela professora logo na primeira página do texto: “Vocês avançaram bastante. Procurem, agora, na próxima versão, dar maior espaço para a voz do grupo no texto. Isso é importante.”

4 Adota-se, neste texto, a grafia da ficha catalográfica da 5ª edição de *Marxismo e filosofia da linguagem* pela Editora Hucitec: Volochínov.

5 Corrêa (2011; 2013), Fiad (2014), Komesu (2012) e Komesu e Gambarato (2013) são alguns dos exemplos de importantes trabalhos em que a dimensão discursiva na discussão de textos acadêmicos é considerada.

6 A noção de circulação, segundo Kapil Raj (2015, p. 170), está diretamente articulada à noção de transformação, de troca, em oposição à ideia de mera reprodução: “que por circulação não entendamos a ‘disseminação’, ‘transmissão’, ou ‘comunicação’ de ideias, mas os processos de encontro, poder e resistência, negociação e reconfiguração que ocorrem em interações entre culturas”.

desenvolvimento de uma posição autoral são importantes pistas do percurso de inserção do estudante na escrita acadêmica, revelando as assimilações, as negociações, as transformações e as tensões nele presentes.

Mas não somente essas dificuldades podem marcar negativamente esse processo e por isso merecerem nossa preocupação. Refiro-me às representações dominantes acerca da ciência, do fazer científico e, por consequência, da escrita acadêmica. Conforme têm demonstrado muitos estudos dedicados a essa temática (REUTER, 2004; ASSIS, 2014b; DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015; dentre outros), os estudantes costumam associar o fazer científico à objetividade, à neutralidade e à “verdade”, o que os leva a entenderem que o texto acadêmico precisa estar livre de índices de expressão de subjetividade, bem como não deve ser palco de debates e polêmicas.

Alguns efeitos dessas representações são discutidos por Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), em trabalho que se volta para a análise do discurso de universitários da área de Ciências Humanas em torno do discurso de outrem. Embora se trate de dados obtidos com sujeitos da cultura francesa, eles se mostram convergentes com aqueles que têm sido levantados em outras pesquisas sobre o tema,<sup>7</sup> razão pela qual me permito transcrever, a seguir, parte da reflexão das autoras:

Essas representações impedem os estudantes de perceber duas dimensões da pesquisa, a saber: a objetivação da construção dos saberes e sua exposição e o fato de que a pesquisa é um lugar de debates e controvérsias. A objetivação não implica a interdição de uma determinada forma de implicação (na justificativa das escolhas operadas, por exemplo) e o desenvolvimento de controvérsias não é contrário ao desenvolvimento da ciência, ao contrário. Essas representações iniciais impedem os estudantes de perceber tudo aquilo que, na escrita, contribui para a construção de uma postura de autor [...]. (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015, p. 227)

Com base nas palavras de Delcambre e Lahanier-Reuter, recorro, uma segunda vez, ao enunciado presente no corpo do título deste trabalho – “Como é que eu faço então pra minha voz aparecer no texto?” –, por entender que ele reflete, de alguma forma, as representações aludidas pelas autoras, o que, conforme defesa de vários trabalhos do campo (DABÈNE, 1996, 2002; MATENCIO, 2003, 2006; Assis, 2015), precisa orientar o processo de didatização dos gêneros acadêmicos na formação universitária. Há, na base dessa defesa, o pressuposto de que os gêneros acadêmicos são instrumentos importantes para a formação universitária e a consequente atuação profissional dos estudantes. Por meio deles, “o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar” (MATENCIO, 2003, p. 1), bem como redimensiona, (re)constrói e (re)organiza seus conhecimentos sobre como agir nas práticas discursivas em que os gêneros em questão emergem (MATENCIO, 2002; ASSIS; MATA; PERINI-SANTOS, 2003; ASSIS, 2014a). São, portanto, instrumentos que promovem a transformação dos sujeitos, na medida em que permitem a eles construir saberes caros à etapa de formação, com destaque para aqueles que se referem aos recursos linguísticos e estratégias textual-discursivas valorizados no domínio acadêmico e que marcam, obviamente, as relações de poder que caracterizam a comunidade universitária.

7 Por exemplo, em Assis (2014b, 2015).

Essa visão se ampara na interpretação sobre os gêneros de discurso desenvolvida por Schneuwly (2004) na visada do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir de articulações coerentemente propostas entre a abordagem de gênero por Bakhtin e a visão de instrumento psicológico na perspectiva de Vygotsky (1998). A perspectiva desse autor interessa à discussão ora em desenvolvimento exatamente em razão de fornecer um conjunto de princípios relevantes para o processo de letramento acadêmico, sobretudo tendo em conta o papel decisivo das ações didático-pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas e demais práticas que a formação universitária abriga.

O gênero é concebido por Schneuwly (2004) como instrumento que, tal como outros instrumentos (materiais ou simbólicos, sempre socialmente elaborados), se encontra entre o indivíduo e o objeto ou a situação na qual ele age, determinando e orientando tanto a ação do indivíduo quanto a própria compreensão que este constrói da situação em que atua:

Um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. Dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam somente na sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-na (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Essa forma de se encarar a relação entre o instrumento (ou seja, o gênero) e a atividade já está de algum modo assinalada no célebre texto de Bakhtin, “Os gêneros do discurso”,<sup>8</sup> na medida em que esse pensador concebe que os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo” da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261). Dito de outra forma, o campo da atividade humana em que o gênero emerge marca-o, orienta-o, condição que se pode notar em todos os seus componentes/ elementos descritos pelo autor – o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional –, compreendidos como “indissolivelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Nessa medida, há um vínculo incontornável entre as atividades humanas, em seus diferentes campos de utilização (acadêmico, jornalístico, jurídico, por exemplo), e as situações de uso da língua(gem), que somente se dão – cabe frisar – por meio de gêneros de discurso.

A contribuição que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) traz a essa questão, por meio dos trabalhos de Schneuwly e Dolz (1987), Bronckart (1999), Bronckart *et al.* (1985) e Schneuwly (2004), entre outros,<sup>9</sup> em estreito diálogo com a perspectiva dialógica do discurso em Bakhtin (2003) e Volochínov (1990), reside no papel central atribuído por essa abordagem à linguagem nas mediações formativas que visam ao desenvolvimento humano. A esse respeito, ressalto o lugar atribuído por Schneuwly (2004) aos esquemas de utilização implicados na materialização do gênero, descritos na esteira de uma agenda desenvolvida no campo da didática de línguas.

8 Recorro a Sobral (2009) para pôr em relevo o fato de que, embora “Gêneros do discurso” seja o texto mais lembrado sobre essa noção, a discussão sobre os gêneros é contemplada em muitas outras obras de Bakhtin e por outros pensadores do Círculo que leva seu nome, ainda que apareça ligada a outras nomenclaturas, tais como “formas de ato de fala”, “formas de comunicação humana”, “enunciado” e “modos de discurso”.

9 No Brasil, citem-se, por exemplo, os trabalhos de Matencio (2002), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), Gonçalves e Bazarim (2009) e Guimarães e Kersch (2012, 2014).

O pressuposto que aí reside é que a ação de linguagem demanda a mobilização de algumas capacidades por parte do sujeito, o que é abordado por Schneuwly (1988) por meio da atuação de três instâncias de operações envolvidas na produção de linguagem, a seguir discriminadas: (i) a primeira é a base de orientação para a ação discursiva, que equivale aos parâmetros extralinguísticos (finalidade, interlocutores e seus papéis sociais, temática, por exemplo); (ii) a segunda remete à mobilização dessa base de orientação para a escolha do gênero e para a sua planificação, tendo em vista o plano global do gênero; (iii) a terceira e última dimensão remonta ao processo de verbalização, o que inclui a mobilização de estratégias e recursos linguísticos, operação em coerência com as demais instâncias apontadas.

Trata-se, enfim, de capacidades importantes a serem desenvolvidas no percurso de apropriação de gêneros acadêmicos na universidade, de modo geral, estranhos aos estudantes antes de seu ingresso nela e frequentemente assumidos por muitos deles como de difícil aprendizado.

Neste ponto do texto, considero importante assinalar que essa “dificuldade” revelada pelos estudantes costuma sofrer a influência de representações que eles trazem sobre o fazer científico, como abordei anteriormente, sendo também, de algum modo, efeito dos modos como se vivem, nas disciplinas de formação na universidade, as experiências com as práticas de leitura e escrita acadêmicas.

Assim é que, nos últimos anos, uma grande parcela dos cursos de graduação das universidades brasileiras passou a abrigar em seus currículos pelo menos uma disciplina, normalmente no primeiro ano do curso, dedicada à prática da leitura e da escrita dos textos acadêmicos. O problema é que, em muitos casos, tais disciplinas repercutem muito timidamente no processo de inserção desses estudantes no discurso acadêmico, e isso devido a vários fatores, dentre os quais quero destacar dois. O primeiro deles decorre do fato de que elas são normalmente assumidas como expedientes de formação destinados a superar ou minimizar as lacunas de formação dos estudantes recém-ingressos nas universidades, de forma a torná-los prontos a prosseguirem na formação. Noutros termos, tais disciplinas, com frequência assumidas como “disciplinas de ‘nivelamento’, seriam como ‘medicamentos’ necessários para aplacar problemas/carências dos alunos, que, na opinião de muitos professores, já deveriam ter sido resolvidos na educação básica” (ASSIS, 2015, p. 429). Um segundo fator a ser lembrando remete aos próprios parâmetros teórico-conceituais e, por consequência, didáticos, que costumam conduzir o funcionamento das disciplinas. Refiro-me ao fato de o tratamento dado aos gêneros acadêmicos priorizar, em muitas situações, aspectos da estrutura composicional a ser seguida, com uma ou outra orientação de recursos estilísticos (tipos de verbos usados na escrita de objetivos em projetos de pesquisa, por exemplo). Isso sem contar a grande relevância dada aos padrões de normalização, como comentei anteriormente, os quais costumam ser apresentados aos estudantes (e, por isso, vividos por eles) apenas como um conjunto de regras a serem seguidas com rigor, sem nenhuma alusão aos fatores socioculturais, históricos e ideológicos que os orientam (e justificam).

Esse tratamento dado à produção de textos acadêmicos em cursos de ensino superior se mostra adverso às orientações teórico-metodológicas que sustentam este trabalho, sobretudo a concepção de letramento, assumida como práticas sociais fundadas no (e pelo) uso da escrita e da leitura (STREET, 1984; LEA; STREET, 1998; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; ASSIS, 2016), reguladas por injunções sociais, culturais e históricas e que sempre pressupõem a mediação de artefatos materiais, sociais e simbólicos

(BARTLETT, 2007, 2010; STREET, 2003). Sob esse ponto vista, recusa-se uma visão instrumental dos usos da escrita exemplificada e encaram-se as práticas de letramento como atividades transformadoras dos sujeitos que nelas se engajam (GEE, 1996; BARTLETT; HOLLAND, 2002).

## 2 “Como é que eu faço então pra minha voz aparecer no texto?” – o uso de dispositivo didático no processo de letramento na universidade

Abro esta seção reproduzindo, no excerto a seguir, a discussão teórica de projeto de pesquisa<sup>10</sup> elaborado pelos alunos da disciplina mencionada na abertura do capítulo, cujo funcionamento se detalha na segunda nota deste capítulo.

Trata-se, na verdade, do projeto de pesquisa (em sua 3ª versão) que gerou o comentário da estudante reiteradas vezes retomado ao longo deste texto e que remete às tensões, que com frequência, cercam as primeiras experiências com a escrita de textos acadêmicos pelos universitários.

### Exemplo 1

Segundo Santos e Filho, o gênero comentário *online* é “o conjunto de todos os comentários sobre uma dada notícia em conexão com um contexto extraverbal, usado para realizar determinadas funções sociais, dentre elas ‘comentar’”. (SANTOS; FILHO, 2012, p. 146). É vasta a natureza dos temas sobre os quais se pode comentar na internet, visto que esse espaço digital é um “mundo de informações”. Um desses temas é a política brasileira e, dentro desse contexto, os comentários *online*, devido a sua construção textual, se enquadram na modalidade epistêmica definida por Santos (2012):

“A modalidade epistêmica caracteriza no discurso o saber ou a crença do falante em relação ao que é dito, qualifica o grau de comprometimento do falante em relação a esse dito. Na modalização epistêmica, o locutor pode se manifestar de forma subjetiva, apontando para uma verdade relativa às suas crenças e opiniões, manifestando-se em primeira pessoa, ou de forma objetiva, apontando para um continuum de possibilidades/verdades que são socialmente compartilhadas. A modalização epistêmica pode se situar num continuum que vai de um extremo de verdade absoluta à noção de possibilidade”. (SANTOS, 2012, p. 168)

Além disso, esses comentários são reflexos dos objetivos individuais de seus autores, uma vez que “nossos textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções” (BAZERMAN, 2011, p.13). Para alcançar esses objetivos, essas possibilidades/verdades apresentadas no discurso político-ideológico não são apresentadas simplesmente. Na perspectiva

<sup>10</sup> Os exemplos trazidos a este trabalho não sofreram nenhum tipo de ajuste em relação ao original.

de Santos (2012), “Ao interagir com o outro e com a linguagem, o usuário da língua recorre a recursos linguísticos e expressivos para colocar em prática seus objetivos numa dada situação comunicativa” (SANTOS, 2012, p. 169).

Sobre o exemplo, cumpre-me considerar, inicialmente, que a escolha da seção em que se apresenta a discussão teórica do projeto é cara aos propósitos deste texto, vez que nela se preveem estratégias de gerenciamento de vozes, cuja mobilização representa um importante passo no percurso vivido pelos estudantes. Em segundo lugar, cabe-me assinalar que essa 3ª versão traz significativos avanços em relação à primeira versão, em que não havia a menor preocupação do grupo em marcar as relações com o discurso de outrem.

Veja-se, no exemplo trazido, que se manifesta uma preocupação com os parâmetros de normalização do texto acadêmico, ausente na 1ª e 2ª versões apresentadas à professora, o que pode ser interpretado como indício de que isso é tomado como um valor por seus produtores. Há, no entanto, um predomínio da voz dos autores convocados para a exposição teórica do projeto, também evidenciado pela inserção de muitas citações literais, o que parece natural – cabe observar – nessa etapa de formação.

A instância enunciativa de produção do texto manifesta-se, sobretudo, na ação de orquestrar as vozes que convoca e no uso de articuladores que atuam na progressão textual. Há, no entanto, poucas marcas de posicionamento, isto é, não se localizam, na seção em foco, a despeito dos avanços comentados, evidências de debates, reflexões ou inferências com relação ao discurso citado. Essas características vão ao encontro do que demonstra Frier (1998) na análise de textos acadêmicos de estudantes iniciantes: estes, normalmente, retextualizam as fontes consultadas sem se autorizarem a fazer inferências ou confrontarem os conceitos com os quais passam a ter contato por meio das leituras.

Há que se ponderar que tais dificuldades são esperadas e se resolvem progressivamente, quase sempre, à medida que os estudantes avançam em seu percurso de formação, até se tornarem, como aponta Reuter (2004), pesquisadores mais maduros. Essa progressão remete à distinção que o autor propõe entre a escrita de pesquisa propriamente dita, vista como a que produz e difunde os conhecimentos numa comunidade científica, e a escrita de pesquisa em formação (caso em tela), por meio da qual os estudantes (na graduação, inicialmente e, depois, no mestrado ou mesmo no doutorado), são formados para a pesquisa, dentre outros meios, pela escrita, constituindo-se no que Reuter denomina autores científicos, ou seja, autores *experts*.<sup>11</sup>

11 A esse respeito, há que lembrar aqui a observação de Reuter (2004), com a qual concordo, ao assinalar que a divisão entre a escrita de pesquisa em formação e a escrita de pesquisa não deve significar o entendimento de que o pesquisador *expert* não encontre nenhum problema quando se coloca frente a um novo texto a ser escrito. Ao contrário, compreendo que se impõe sempre a esse produtor o desafio de construir uma posição autoral compatível com as expectativas emanadas da comunidade de práticas de que participa, as quais balizam a natureza das ações textual-discursivas a serem mobilizadas.

Em suas reflexões sobre a escrita acadêmica, Delcambre e Lahanier-Reuter (2015, p. 229-230) consideram que a tensão vivida pelos universitários no processo de apropriação da escrita acadêmica “pode ser considerada como uma explicação possível para as dificuldades encontradas pelos estudantes, que se acham numa posição contraditória e instável, com o dever de produzir resultados científicos quando eles estão apenas em formação”.

Defendo que essa condição inerente ao processo deve calibrar as ações dos professores universitários, orientando suas expectativas com relação às etapas pelas quais passam seus alunos no processo de inserção na cultura da escrita acadêmica, bem como expedientes didático-pedagógicos nele adotados.

Com esse espírito, e para a descrição da experiência didática que trago aos leitores, retomo, mais uma vez, a pergunta da estudante universitária no título deste trabalho – “Como é que eu faço então pra minha voz aparecer no texto?” –, agora com o objetivo de defender que, dentre as capacidades envolvidas na apropriação dos gêneros acadêmicos, sobretudo aqueles que envolvem discussão teórica por parte do produtor (resenha temática, projeto de pesquisa, artigo científico, monografias de final de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado), seja dada ênfase à capacidade de articular o discurso próprio do redator com os discursos de outrem trazidos a seu texto. Isso, cabe frisar, em razão tanto do que que essa capacidade<sup>12</sup> representa para a inserção na escrita acadêmica quanto da dificuldade que os estudantes com frequência manifestam em relação a ela.

O dispositivo usado para a motivação dos textos que serão analisados nesta seção inspirou-se em Delcambre (2001),<sup>13</sup> que propõe a escrita de comentários de artigos teóricos a estudantes franceses universitários, assumidos por ela como uma espécie de “embriões de textos teóricos”.

A disciplina em que o dispositivo foi adotado é ofertada no 2º período de curso de Letras da mesma universidade mineira citada, e se volta para a introdução de noções importantes para a compreensão da linguagem e seu funcionamento, numa perspectiva sociointeracionista. Não se trata, portanto, cabe frisar, de disciplina que toma como objeto de estudo os gêneros acadêmicos, mas pressupõe, é evidente, práticas de leitura e escrita inscritas nessa esfera. Com essa observação, estou também me posicionando sobre o papel que devem assumir todas as disciplinas que integram o percurso curricular da formação universitária e os professores formadores por elas responsáveis, independentemente da natureza do objeto de estudo a que se dedicam.

Na dinâmica de formação aqui defendida, e em consonância com os princípios fundantes e orientadores do projeto pedagógico do curso de Letras em que se produziram os dados apresentados neste trabalho, todos os professores do curso e igualmente os alunos estariam engajados no desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita de textos acadêmicos pelos estudantes, por meio de dinâmicas e expedientes didáticos que podem propiciar a construção de um desejável sentimento de pertencimento,

12 Essa capacidade está relacionada à última instância de operação envolvida na ação de linguagem – a verbalização ou textualização –, nos termos de Schneuwly (1988), e que pressupõe as duas anteriores: a base de orientação para a ação e a mobilização dessa base para a escolha e planificação do gênero.

13 Uma versão traduzida desse texto de Delcambre se encontra em Rinck, Boch e Assis (2015).

por parte dos universitários, à comunidade acadêmica que passam a integrar, o que permite identificar algumas relações entre essa experiência e a noção de comunidade de práticas de Lave e Wenger (1991).

Reproduzo, a seguir, as instruções fornecidas aos alunos na disciplina mencionada:

Sobre o texto “A interação verbal”,<sup>14</sup> você produzirá um texto escrito de aproximadamente 1 página (1 página e meia) compreendendo:

a) **um resumo curto** (de aproximadamente 10 linhas) identificando o tema tratado e suas principais proposições ou posições;

c) **um comentário sobre o texto** (de aproximadamente 1 página), estabelecendo relação entre suas ideias e outras desenvolvidas no Curso ou que tenham a ver com situações de sua vida pessoal ou profissional. Em qualquer das situações, não perca de vista que seu objeto é o texto, ou melhor, sua posição sobre ele. Para começar sua reflexão, você deve se apoiar em uma ou mais de uma das seguintes frases indutoras:<sup>15</sup>

1. *Esse texto me fez pensar em...*
2. *Lendo esse texto, descobri que...*
3. *Esse texto me lembrou um problema que já encontrei quando...*
4. *Esse texto me permitiu compreender...*

Conforme explica Delcambre (2001), as frases indutoras – cada uma retomando sob diferentes maneiras a mesma articulação entre “o texto” e o “eu” – obrigam o estudante à tomada de posição, seja por meio da associação de ideias ou de experiências, seja pelo desenvolvimento de uma reflexão ou explicação sobre seus próprios conhecimentos em relação ao texto.

Os dados a serem analisados nos permitirão flagrar alguns efeitos desse tipo de protocolo<sup>16</sup> no processo de letramento acadêmico, uma vez que, obrigando os estudantes a se implicarem pessoalmente na escrita do texto, tendo em vista as ideias de outro texto, ou a questionarem esse texto de outrem, com base em seu próprio ponto de vista (DELCAMBRE, 2001), ele também lhes impõe a mobilização de recursos linguísticos de gestão de vozes que marquem a responsabilidade enunciativa, não se limitando às ações de paráfrase, como ilustrado anteriormente.

Os dois exemplos selecionados para discussão representam dois tipos diferentes de reação dos estudantes ao dispositivo adotado. Passemos a eles:

<sup>14</sup> Trata-se de capítulo do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volochínov (1990).

<sup>15</sup> Trata-se das mesmas frases indutoras propostas por Delcambre (2001).

<sup>16</sup> Em seu trabalho, Delcambre (2001) destaca, ainda, a variedade de modalidades interpretativas oferecida pelas quatro frases indutoras como modos de se diversificar as formas de entrada nos textos teóricos que se propõem aos alunos.

## Exemplo 2

Em uma primeira leitura no capítulo “A Interação Verbal”, o texto me fez refletir sobre quantas vezes paramos para pensar antes de falarmos qualquer frase em qualquer ambiente para que não hajam consequências ruins, como por exemplo, em uma dessas conversas de bar, mesmo sobre efeito do álcool, me polio para que não venha falar algo que venha a machucar ou magoar alguém, de acordo com o trecho “*enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é de apenas esboço, o seu raio de ação é limitado*” (p. 120), ou seja, mesmo que tenha uma opinião formada sobre algo ou alguém, enquanto ela está no meu interior, ela é apenas uma idéia, e que em fração de milésimos de segundos pelo menos ao meu ver, decido se convém ou não dizer, produzindo tal enunciado como pude notar no trecho “*pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis*” (p. 121).

Um primeiro aspecto que chama a atenção no exemplo é que o estudante, em acordo com o que se orienta nas instruções à atividade, traz situações da sua experiência para demonstrar sua compreensão do texto ou de certas ideias do texto. E os modos de dizer, ou seja, os recursos e estratégias por meio dos quais ele constrói esse dizer desenham uma imagem de autor do comentário diferente daquela que vimos no exemplo 1, uma vez que, em 2, emerge uma voz que reflete sobre o texto, dialoga com suas ideias, mas sem interrogá-lo, é bom frisar. O movimento escolhido para esse diálogo é da exemplificação/analogia, construída com base nas experiências cotidianas vividas e sua relação com o texto (como, por exemplo, em “uma dessas conversas de bar, mesmo sobre efeito do álcool, me polio para que não venha falar algo que venha a machucar ou magoar alguém”; “ou seja”; “como pude notar no trecho”). Cabe ainda comentar que parte dessas experiências é referida, no texto, como compartilhada com o leitor, o que se marca pelo uso da primeira pessoa do plural associada à natureza da informação trazida (“sobre quantas vezes paramos para pensar antes de falarmos qualquer frase em qualquer ambiente para que não hajam consequências ruins”), característica que revela uma projeção de proximidade entre a instância de produção e a de recepção do texto. Observo, por fim, que a entrada do estudante no capítulo de Volochínov mostra-se ainda rasa, tímida, o que é, no entanto, bastante natural, considerada a etapa de formação em que se encontra o universitário e mesmo a própria complexidade do capítulo, tendo em vista os conceitos fundantes que apresenta.

Passo, a seguir, ao último exemplo selecionado:

### Exemplo 3

Enunciação dialógica: um eco do outro na minha fala

No livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, com foco no capítulo seis “A interação verbal”, Volochinov defende que “a enunciação é modelada pela situação social”. A enunciação é o produto da interação de indivíduos organizados em uma sociedade, sendo assim, a palavra varia de acordo com a função social que o indivíduo está inserido no momento (Por exemplo: Uma mulher pode se enunciar como mãe, professora, amiga, filha, etc.).

Há um “auditório social” bem estabelecido a cada enunciação e a palavra faz a ligação entre mim e o outro. Por isso, pode-se observar que nenhuma palavra é neutra, mas ela é sempre carregada de ideologias, trazendo em si, uma ‘marca’ do enunciador.

É importante ressaltar, a visão do autor sobre locutor e enunciador. Locutor seria aquele que fisiologicamente fala: que emite um conjunto de sons em um determinado código. Já o enunciador, seria o ponto de vista flagrado, podendo surgir inúmeras vozes, sem ser obrigatoriamente a do indivíduo que fisiologicamente fala. Percebemos então que a enunciação é dialógica: sempre há um eco de outras vozes em uma enunciação, acontecendo de forma direta ou indireta.

Esse texto me fez pensar sobre o meu “auditório social”. Eu, sendo sempre a mesma pessoa, assumo diferentes posturas dependendo da relação com o espaço social que estou inserida. Na universidade sou aluna, em casa sou filha, na igreja sou catequista, na Sociedade São Vicente de Paulo sou secretária... E em cada uma dessas posições sociais eu me construo com uma enunciação distinta, que vá se adequar a aquele momento. Também pude refletir de forma mais profunda sobre a palavra. Como citado no texto, “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros... é o território comum do locutor e do interlocutor.” Diante do trecho citado, pensei melhor sobre as “duas faces” que a palavra comporta, que ela vem de um alguém e vai para outro alguém. Sendo assim, sempre há uma projeção de um outro em minha fala. E esta projeção acaba moldando minha enunciação, retomando assim, a ideia já discutida acima de que, sempre há um eco de outras vozes nos discursos.

Nesse exemplo, veja-se que a estudante compõe um texto integrando a sumarização das ideias centrais do capítulo de Volochinov ao comentário pedido. Além disso, dá um título a seu texto, no qual se denuncia a sua voz (“um eco do outro na minha fala”).

A identidade autoral construída, por meio dos recursos linguísticos agenciados, é a de uma leitora madura, que é capaz de identificar pressupostos centrais do texto com o qual dialoga. Essa capacidade leitora é revelada em sua escrita por meio de vários recursos, dentre os quais destaco aqueles que indiciam avaliações e conclusões da autora em relação às ideias do capítulo, além de atuarem como

recursos de articulação e progressão do texto (“Por isso, pode-se observar”; “É importante ressaltar”; “Percebemos então”; “retomando assim, a ideia já discutida acima”) ou, ainda, a forma verbal que introduz o discurso de outrem, indiciadora da percepção da estudante acerca da ação que o autor do texto citado nele realiza (“Volochinov defende que”). Ela igualmente se mostra na forma como a autora dá a conhecer suas ações em decorrência do diálogo com o capítulo, as quais projetam positivamente tanto seu engajamento no processo de formação universitária como, conseqüentemente, sua inserção nas práticas acadêmicas (“Também pude refletir de forma mais profunda”; “pensei melhor sobre as ‘duas faces’”).

### Considerações finais

As características exploradas nos textos trazidos a este capítulo são assumidas como pistas de que o dispositivo didático adotado pode ser um importante aliado no processo de letramento acadêmico, propiciando ao estudante encarar, sob outra perspectiva, sua relação com os textos escritos por *experts*, com os quais é levado a dialogar, com frequência, no processo de apropriação de gêneros acadêmicos.

A experiência descrita demonstrou, assim, a importância de serem adotados expedientes didáticos que possam promover condições para o redimensionamento de determinadas representações dos estudantes sobre a escrita acadêmica, que concorrem para o acirramento de tensões vividas pelos estudantes em seu percurso de letramento na universidade, dificultando, assim, a construção de uma posição autoral que se revele no diálogo e, principalmente, no desejável debate com os textos teóricos.

## Referências

ASSIS, J. A.; MATA, M. A da; PERINI-SANTOS, P. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino*. Campinas, SP: Graf. FE; ALB, 2003.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, 2014a.

ASSIS, J. A. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia – Dossiê temático: “Contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o ensino e a aprendizagem de línguas”*, Recife, v. 2, n. 14, 2014b.

ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos e pistas para a didática da escrita na universidade. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.

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

BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the Space of Literacy Practices. *Ways of Knowing Journal*, 2, 1, p. 10-22, 2002.

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

BARTLETT, L. *The Word and the World: The Cultural Politics of Literacy in Brazil*. Creskill, NJ: Hampton Press, 2010.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2. sem. 2002.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-307.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2. sem. 2002.

BRONCKART, J.-P. et al. *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Especial, p. 333-356, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 13, p. 481-513, 2013.

DABÈNE, M. Illetismo, práticas e representações da escrita. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 13-22, 2002.

DABÈNE, M. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: *Vers une didactique de l'écriture*. Pour une approche pluridisciplinaire. Paris, Bruxelles: INRP & de Boeck, 1996.

DELCAMBRE, I. Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses des commentaires de textes théoriques. *LIDIL*, n. 24, p. 135-166, 2001.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 463-480, maio. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

FRIER, C. Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'Université. *LIDIL*, n. 17, p. 65-79, 1998.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Paulo: Claraluz, 2009.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. *Projetos didáticos de gênero na sala de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, p. 75-90, 2012.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Revista Linguagem & Ensino (Online)*, v. 16, p. 15-38, 2013.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, June 1998.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8, v. 1, p. 89-101, jun. 2005.

MATENCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2. sem. 2002.

MATENCIO, M. de L. M. *Letramento e formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional*. Texto apresentado na mesa-redonda “Retextualização e letramento do professor”. COLE, 14., Campinas, em julho de 2003. Inédito.

MATENCIO, M. de L. M. Práticas de leitura e escrita: abordagens discursivas das representações sociais. In: *Anais do II Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: letramento e representação*. São Paulo: FFCHL/USP, 2006. CD ROM.

RAJ, K. Além do pós-colonialismo... e pós-positivismo. Circulação e a História Global da Ciência. *Revista Maracanan*, 13, p. 164-175, 2015.

REUTER, Y. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, p. 9-27, 2004.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SCHNEUWLY, B.; Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. La planification langagière chez l'enfant. Esquisse d'un modèle. *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, v. 46, p. 46-54, 1987.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant*. La productions des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

STREET, B. V. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): maio, 2003.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1990. Original publicado em 1929.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. Tradução: José Cipolla Neto; Luis S. M. Barreto; Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A RELAÇÃO CONFLITANTE ENTRE O OBJETO A SER ENSINADO E AS FORMAS SOCIAIS DO TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elvira Lopes Nascimento (UEL/Fundação Araucária)  
Maria Ilza Zironi (UEL)

## Considerações iniciais

Como afirma Bronckart (2009, p.162), o ensino é um trabalho e o professor – como qualquer outro trabalhador – deve aprender a desenvolvê-lo e a capacitar-se para exercer tal cargo. O autor, ao propor reflexões a respeito do tema da formação e do desenvolvimento dos adultos, retoma os princípios fundadores das correntes do interacionismo social (BRONCKART, 2013, p. 85), para se deter, finalmente, sobre as condições de emergência da consciência. Dessa forma, adere ao esquema de desenvolvimento vigotskiano que pode ser resumido em torno dos processos simultâneos de *continuidade* (entre os recursos psicológicos já disponíveis no indivíduo) e *ruptura* (pela chegada de elementos externos, ou seja, de recursos novos que lhe são propostos por seu meio histórico-cultural).

Essa remissão ao pensamento bronckartiano se faz necessária à medida que a nossa reflexão se propõe a discutir questões de ordem formativa características do trabalho docente, as quais Machado (2009, p. 37) descreve como uma atividade: *situada*, influenciada por condições sócio-históricas do contexto educacional; *orientada*, por prescrições institucionais e *modelos de agir* do coletivo de trabalho; *instrumentada*, pela utilização de instrumentos materiais e semióticos para atingir os fins; *interpessoal*, pois se desenvolve na interação entre vários sujeitos e *pessoal*, uma vez que, de acordo com Nascimento (2014), cada professor adapta e ajusta os gestos profissionais fundadores do *métier* às suas representações da situação.

Em correlação com a concepção de desenvolvimento assumida pelo interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (2013) e pelas características do trabalho docente indicadas por Amigues (2004) e Machado (2009, 2010), partimos da premissa vigotskiana segundo a qual o desenvolvimento procede da apropriação e da interiorização da linguagem. A concepção de trabalho docente está diretamente relacionada ao conjunto de características apontadas por esses autores e, por isso, fixamos nossas lentes ao contexto de intervenção formativa de professores, no qual a linguagem em situação de trabalho profissional assume o papel primordial na tomada de consciência do profissional a respeito de si, sobre o seu próprio agir e em relação ao agir do seu aluno.

Nossas indagações se referem: até que ponto os aportes externos que chegam ao professor são geradores de desenvolvimento? Os conflitos que eles geram são propulsores do desenvolvimento das capacidades de ação que se articulam ao conjunto de saberes sobre o funcionamento da língua, dos textos, dos gêneros do discurso, da didática da língua, da busca de recursos materiais e semióticos para a transposição didática do objeto a ensinar? Os indícios das capacidades de ação docente constituem os gestos profissionais que fazem do *métier* educacional um complexo de conflitos e tensões o qual submete os profissionais da educação ao desgaste físico e psicológico?

Para apreendermos indícios de como o professor está gerenciando os conflitos que os aportes externos geram e a tensão entre o saber profissional que domina e os apelos à inovação das práticas, temos centrado nossas pesquisas nas condições e modalidades de interpretação da atividade pelos professores. Para isso, tomamos como ponto de partida das nossas intervenções o estímulo à reflexão sobre as atividades didáticas e, a partir dessas reflexões, buscamos compreender as propriedades potenciais de desenvolvimento profissional dessa reflexão na situação de trabalho.

Estamos conscientes de que as escolhas feitas pelos professores formadores podem implicar o sucesso (ou não) dos professores nos cursos oferecidos e isso demanda propostas de atividades que propiciem a resignificação do trabalho em sala de aula, a construção de projetos didáticos autorais contextualizados a diferentes situações e contextos escolares, a retextualização das prescrições oficiais, de currículos e livros didáticos, a elementação/decomposição dos objetos de ensino para que sejam ensinados em referência a saberes científicos, a apropriação de artefatos materiais e simbólicos socialmente construídos para deles fazer instrumentos das práticas. Enfim, fomentar aspectos que se inter-relacionam nos movimentos do professor e que potencializam ações, atitudes e gestos que ele considera produtivos para o processo de ensinar e de aprender.

Mergulhadas nessa concepção de formação, temos por objetivo apresentar dados referentes a ações formativas, cujo propósito é buscar efeitos desenvolvimentais provocados pela “reorganização do funcionamento psíquico” (BRONCKART, 2013, p.88), desencadeados por tensões e conflitos emergentes no decorrer de um curso de formação continuada. Buscamos indícios das potencialidades desenvolvimentais das atividades realizadas pelos professores na emergência dos confrontos de perspectivas, abordagens dos objetos de ensino, dos modos de agir, de pensar, de fazer, de tomar decisões, o que Clot (2006) formula como os “possíveis realizados na atividade” e o “real da atividade”, o que inclui atividades contrariadas e impossíveis de se realizar na realidade da aula. Nosso ponto de partida, portanto, são as ações empreendidas na formação continuada de professores de LP da Educação Básica e, fundamentadas nos aportes do ISD, centramos as reflexões nas condições e modalidades de interpretação para compreender as propriedades potenciais dessa reflexão na situação de trabalho.

## 1 Os gêneros textuais: megainstrumentos semiótico e psicológico que possibilitam a comunicação

Inspirado em Vygotsky, Schneuwly (1994) apresenta um postulado de base para pesquisadores que aderem ao Interacionismo Sociodiscursivo do grupo de Genebra (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). Nessa perspectiva teórica, metodológica e analítica se sustenta a tese de que as bases do desenvolvimento do sujeito (além da sua dimensão especificamente biológica) implicam processos intrassubjetivos e

processos intersubjetivos nos quais os artefatos simbólicos se constituem como materialidades semióticas relativamente estáveis. Nos espaços de troca, o sujeito constrói ou reelabora padrões interacionais – saberes sobre como agir nos contextos sociais. A partir de sua leitura da noção bakhtiniana de gêneros do discurso, à luz da psicologia vigotskiana, Schneuwly (1994) discute a metáfora de que o gênero é um instrumento – ou megainstrumento – psicológico que possibilita a comunicação.

Ao buscar compreender a natureza das ações desenvolvidas e o papel da linguagem no contexto escolar em que estão presentes artefatos e instrumentos que, quanto mais apropriados pelo sujeito que deles se serve, mais vão sendo resignificados em um movimento de transformação e enriquecimento (VYGOTSKY, 2001; FRIEDRICH, 2012), Machado e Lousada (2010) defendem a importância da apropriação de gêneros textuais pelo professor como um norte para o desenvolvimento pessoal e para a evolução do próprio *métier*.

Um instrumento pode ser considerado como uma extensão do corpo, um órgão em funcionamento formado por um artefato incorporado a um componente psicológico. A *gênese instrumental* (RABARDEL *apud* SCHNEUWLY, 2004) constitui-se em um processo complexo que necessita de tempo e que busca a integração entre as características do artefato (potencialidades e limitações) e as atividades do usuário, seu conhecimento e seus métodos de trabalho.

Por meio da mediação (de instrumentos materiais e semióticos, sobretudo, os signos), o homem atua no mundo físico e social, conhecendo-o, modificando-o, interagindo, aprendendo, comunicando aos outros as suas experiências e construindo a sua própria consciência. Por meio desta interiorização dos métodos de operação das informações, métodos estes historicamente determinados e culturalmente organizados, é que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. Conforme Friedrich, um artefato só se transformará em um instrumento quando o usuário tornar-se capaz de se apropriar do artefato a ponto de integrá-lo em sua atividade. O instrumento é “um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

Na perspectiva vigotskiana em que focalizamos o professor e seu trabalho, as mediações formativas pelas quais ele intervém nas aprendizagens dos alunos são instrumentalizadas, o que pressupõe o uso de instrumentos materiais em diferentes suportes e linguagens e de instrumentos psicológicos orientados para processos psíquicos do sujeito, como meios de autorregulação e de autocontrole. Pela noção de “instrumento”, podemos explicitar, no plano dos recursos educacionais, os instrumentos socialmente disponibilizados para a realização do agir educacional, quer sejam materiais ou simbólicos (semióticos), os quais, ao serem apropriados, desenvolvem capacidades mentais ou comportamentais atribuídas a um professor ou aluno, em particular.

Para Schneuwly (2004, p.28), a noção de gênero como *instrumento psicológico* e motor do desenvolvimento das capacidades de agir pela linguagem do ser humano o leva a sustentar a tese do gênero como megainstrumento do agir linguageiro: “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Ao se referir aos “subsistemas semióticos” que constituem o instrumento/gênero, o autor deixa entrever a importância da consideração desses vários sistemas que constituem uma prática discursiva concretizada no gênero de texto.

## 2 A linguagem no centro do desenvolvimento humano

O conflito cognitivo é, portanto, a mola propulsora para que se instaure uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a mente humana (VYGOTSKY; LURIA, 1996) faça uso de ferramentas simbólicas (sendo a mais importante delas a linguagem), de modo a mediarmos e regularmos nosso relacionamento conosco e com aqueles que nos cercam. A atenção voluntária, a memória intencional, o planejamento, a solução de problemas, a aprendizagem e avaliação da eficácia desses processos são funções que aparecem duas vezes durante o desenvolvimento do indivíduo: no nível social, interpessoal, ao entrarmos em contato com algo novo, na interação com as pessoas que nos rodeiam e, em um segundo momento, de maneira intrapessoal, ao internalizarmos o que foi apreendido e compreendido.

Desta maneira, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, o sujeito “reproduz”, individualmente, as formas histórico-sociais da atividade. De acordo com Leontiev (2004), os instrumentos serão meios conscientes de uso, somente quando o homem passar, de forma coletiva, a mediar sua relação com o mundo por meio do trabalho, pois somente nas interações e relações sociais – leia-se atividades de trabalho – é que o sujeito, ao dominar os instrumentos, mostra-se consciente.

É, portanto, por meio das atividades humanas, que o sujeito (trans)forma suas relações com o mundo, segundo Leontiev (2004), movido por motivos, ou seja, por finalidades previamente definidas. Nesse sentido, planejar a atividade torna-se essencial, pois, uma vez que se orienta por objetivos, o indivíduo agirá de forma intencional. Isso ocorre por meio da linguagem. Portanto, a linguagem em uma realidade social, partilhada pelos indivíduos, quanto ao trabalho coletivo e ininterrupto instaura a construção de conhecimentos, práticas e saberes relativos ao mundo (BAKHTIN, 1997). De acordo com Bakhtin, o estudo do enunciado e dos gêneros do discurso contribui para a compreensão, na maioria das vezes, vista de forma simplificada, acerca das produções verbais e dos processos de comunicação.

Afinal, ao assumirmos a definição do conceito de linguagem como produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações, atribuímos a isso, por um lado, a ideia de que a apropriação da linguagem é mediada por signos linguísticos, por meio de práticas sociais na construção de funções superiores (VYGOTSKI, 2001) e, por outro, a assunção da monologização – isto é, da unificação e personalização das palavras do outro – e de princípios dialógicos do enunciado, da compreensão e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997).

As atividades sociais, mediadas pelo agir comunicativo, causam, por meio da linguagem, transformações de ordem sociológica e histórica das condutas humanas. Estas, “interferem” nas capacidades mentais e comportamentais que psicologicamente orientam as ações do homem. Como concebido por Habermas (1987), o agir comunicativo delimita as ações humanas e, sendo atividade social, constitui-se como ação de linguagem (BRONCKART, 2006; 2008) que, materializada, resulta empiricamente em um texto.

Os textos, formatos de interação manifestados em gêneros de texto e em tipos de discurso (BRONCKART, 1999), estão na gênese das condutas de linguagem. Estes resultam tanto do conjunto de fatos sociais quanto das estruturas e dos conteúdos do pensamento consciente das pessoas. O *agir de linguagem* (BRONCKART, 2008), como atividade coletiva, organiza as interações dos indivíduos com o meio ambiente por um processo de cooperação/colaboração. E, se organiza as interações, essas só podem ser mediadas por meio da linguagem, pois essa é a capacidade humana maior, porque só existe

nas práticas verbais que é o discurso. Esse, por sua vez, apresenta sempre um caráter dialógico, afinal, se dirige a um auditório social em especial, isto é, procede de alguém e é dirigido a alguém.

Bronckart (2008, p.16, grifos do autor) assevera: “a linguagem só existe em *práticas*, e essas *práticas*, ou *jogos de linguagem*, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação”. Nessa perspectiva, afirma, “as práticas linguageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral, e seria na relação com esse agir que as unidades e estruturas mobilizadas nessas práticas assumiriam sua significação”. É, portanto, por meio dos textos que o agir de linguagem se revela e é a partir da interpretação desses textos orais ou escritos que podemos reconstruir o agir humano e, assim, interpretar as ações humanas e avaliar a complexa possibilidade de evolução/desenvolvimento ou não.

Mas, para que haja essa evolução, é preciso desenvolver capacidades nos indivíduos, as quais, internalizadas e acionadas globalmente, atingem um *status* de consciência. A aquisição de instrumentos, portanto, passa a ser o elemento de ligação ativa e não meramente mecânica com o mundo exterior. Ao utilizar os objetos do mundo exterior como ferramentas, inicia-se um processo de transição para um comportamento intelectual complexo e a capacidade para fazer uso dessa ferramenta evidencia e/ou indica o nível de desenvolvimento psicológico. Assim, o uso consciente desses instrumentos revela capacidades e, dessa forma, manifestação da consciência que, por sua vez, só pode ser revelada/detectada pela linguagem.

## 3 As interações didáticas entre professor, alunos e objetos ensinados

Bronckart (1999) apresenta um procedimento metodológico para a análise dos gêneros de texto, justificando-o por esses apresentarem parâmetros múltiplos e heterogêneos de organização e funcionamento, tais como: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor etc. Embora tenha um caráter de incompletude, as demais proposições a respeito dos gêneros de textos, o autor apresenta uma proposta, cuja análise corresponde “primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, 1999, p. 77).

Esse conjunto de procedimentos analíticos é denominado por De Pietro e Schneuwly (2014) de Modelo Didático do Gênero (doravante MDG) por estar voltado para os contextos educacionais. Um MDG compreende aspectos de entendimento do funcionamento da linguagem nas mais diversificadas situações de comunicação. Dolz e Schneuwly (2004, p. 179) referem-se ao MDG como um mecanismo para a construção de objetos de ensino que permitem articular o gênero à finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível. Segundo os autores, “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Assim, afirmam, para que haja um controle dessa transformação necessária do gênero, quando esse se torna objeto a ser ensinado, devemos construir um modelo didático, pois tornamos as suas relações de referência e suas adaptações para o ensino o mais explícitas possíveis. A elaboração do MDG organiza os conhecimentos prévios do professor acerca do gênero textual de referência, o que lhe permite a

delimitação e topicalização do objeto de ensino - gestos profissionais fundadores (NASCIMENTO, 2014), pelos quais o professor seleciona o que é pertinente para enfrentar as dificuldades do aluno.

É na formação de professores, portanto, que se deve atentar para a elaboração e realização das atividades de ensino, para a elaboração de tarefas, para a integração de sequências de ensino e para a formulação de instruções adequadas aos alunos. Os instrumentos de trabalho propostos pelo professor formador vêm, dessa forma, colaborar para a transformação do trabalho de ensino (gestos profissionais a serem mobilizados pelos professores em formação), pois atingem conteúdos, metodologias e representações etc.

A proposta é que os MDG, portanto, transponham os aspectos apreendidos dos gêneros, não diretamente para a sala de aula, mas por meio de atividades que, sequenciadas em uma ordem lógica dos fatos, venham a se constituir como Sequências Didáticas (SD). Dessa forma, podemos afirmar que a transposição didática se inicia juntamente com a elaboração do MDG e da construção da SD que somente se concretizará no momento em que será transposta para a sala de aula.

Ao utilizar o procedimento SD, asseveram De Pietro e Schneuwly (2014, p. 53), tem-se que ter claros os motivos teóricos subjacentes aos procedimentos; o caráter modular e as possibilidades de diferenciação; as diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita; a articulação do trabalho com outros domínios da língua, isso tudo em detrimento de escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e de finalidade que levem em consideração as necessidades dos alunos, a observação do que a produção desses artefatos podem trazer para o desenvolvimento profissional.

Tendo em vista esses aspectos organizacionais em relação ao trabalho do professor, podemos estender essa metodologia a outros campos da aprendizagem, como o próprio processo de formação, o que exige uma orientação metodológica, pois a SD não deve ser considerada como um manual a ser seguido, mas uma escolha a ser efetuada pelo professor nos níveis relacionados ao ano escolar – nesse caso, acrescentamos *público* e *contextos* variados, se levarmos em consideração a formação –, módulos ou atividades pertinentes a uma sequência. Essa complexa inter-relação que envolve vários aspectos para a didatização de um gênero, segundo Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), deve ser inserida paulatinamente na formação de professores.

Como mais uma etapa do processo de transposição didática, a SD torna possível escolarizar os gêneros, transformando-os em *gêneros escolares*, pois a intervenção formativa faz-nos objetos a ensinar e a aprender. Consideramos que o MDG e a SD se constituem como instrumentos de trabalho no campo educacional, podendo exercer uma dupla função: primeira, servem como instrumentos de trabalho para os professores formadores, uma vez que, ao escolhê-los e utilizá-los, acreditam já ter passado pelo processo apropriação; segunda, ao serem apropriados pelos professores em formação, desenvolvem capacidades individuais. Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), a compreensão e a produção de gêneros textuais requerem dos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem que se referem a aptidões do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada.

## 4 A organização do trabalho nas interações formativas

As sequências didáticas a serem elaboradas no curso de formação proposto deveriam abarcar, a princípio, um gênero textual pertinente ao ano escolar correspondente ao trabalho de cada professor, considerando o público alvo de cada um, de acordo com necessidades e objetivos que julgavam pertinentes para aquele momento específico. A ideia inicial era a de que as SD não fossem desenvolvidas de imediato nos contextos, o que não ocorreu, pois à medida que projetavam as atividades, também, as testavam, fazendo com que, em alguns casos, as sugeridas inicialmente determinassem as subsequentes.

Nossa proposta era a de que, a partir de um gênero de texto, as professoras em formação continuada elaborassem diversas atividades que compreendessem desde os contextos (histórico, de produção e circulação), os aspectos correspondentes ao plano textual global, a questões relacionadas à infraestrutura textual (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) presentes no gênero escolhido. Esse foi um momento de conflitos, afinal, era chegado o momento de colocar em prática os aspectos teóricos discutidos. Como receávamos a desistência de muitas delas, afinal, o escrever já era uma resistência, deixamos que essa primeira produção individual ocorresse de maneira mais ou menos livre, isto é, que as participantes tivessem a liberdade de escolher o gênero, de elencar aspectos a serem delimitados/topicalizados, de organizar as propostas de atividades, instituir uma ordem lógica para tratar dos conteúdos, desde que utilizassem os aspectos abordados no modelo didático como primeiro passo.

Muitos professores partiram de temáticas mais abrangentes para focalizar num percurso, muitas vezes, de caráter interdisciplinar, um (ou vários) gênero(s) ou texto(s) de gêneros. O objetivo, nesse momento, era deixar essa primeira organização livre, para, então, individualmente, ir realizando as intervenções que acreditávamos serem as mais adequadas. Além disso, levamos em consideração que um tema mais amplo também poderia constituir-se como um momento para refletir sobre aspectos trabalhados teoricamente e viabilizar o trabalho com a sequência didática. Os gêneros de texto escolhidos e as temáticas selecionadas estavam relacionados às necessidades cotidianas dos professores.

Como a pesquisa para a elaboração do MDG ocorreu no individual e o tempo para os encontros era, na maioria das vezes, restrito a alguns momentos da hora atividade, alguns professores enviaram essa pesquisa por *e-mail* e outros não realizaram pesquisa em caráter mais formal, partindo mesmo para a organização de aspectos referentes ao gênero baseados no senso comum. Partimos do pressuposto de que a modelização constitui-se como um dos principais aspectos para desenvolver a SD e que, consequentemente, capacita os professores (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), uma vez que estes se apropriam de aspectos pertinentes a um gênero, o que possibilita maior domínio dos conteúdos, portanto, de saberes necessários e específicos à transposição didática daquele objeto de ensino.

Grande parte dos trabalhos e das pesquisas realizada a respeito da formação de professores, embora aborde a questão do MDG como princípio norteador da SD, parece servir, no trabalho com professores em formação, como pano de fundo para a elaboração de atividades sequenciais. Os questionamentos utilizados de maneira enfática durante o processo formativo serviram, a nosso ver, como forma de gerar zonas de tensão e de conflito, aspecto considerado na obra vigotskiana como fundamental para “acionar” a ZDP, pois se caracteriza como uma abertura para novas aprendizagens.

As tensões e os conflitos provocados pelos questionamentos são considerados como um artifício positivo à medida que foram trabalhados com adultos, cujos objetivos se relacionam a motivos, a interesses e a intenções (LEONTIEV, 2004). A seguir, apresentamos vários conflitos que emergem do discurso das professoras durante a elaboração de uma primeira versão da elaboração das SD – os professores serão chamados de Professores em Formação Continuada (PFC) e o algarismo a essa sigla acrescentado corresponde a diferentes participantes. A busca por descrevê-los nos permite delinear, além de representações a respeito dos aspectos analisados, o movimento provocado pelo MDG como mecanismo para desenvolver as capacidades docentes. Os “conflitos” apresentados a seguir foram analisados a partir de fragmentos de reuniões realizadas após a atividade de produção inicial (ZIRONDI, 2013).

Um dos conflitos detectados se relaciona com o movimento de transposição didática, pois o foco do trabalho com as professoras está centrado na aprendizagem dos alunos. Isso explica o fato de necessitarem ir em busca de recursos para o agir, os quais tragam soluções para os problemas da docência. O processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1985), portanto, “a passagem do saber visto como uma ferramenta a ser usada para o saber visto como algo a ensinar e a aprender”, precisa passar pelo crivo dos próprios professores, que não se sentem preparados para isso, para tornarem esses objetos de saber codificados nos discursos pedagógicos como objetos de ensino efetivamente ensinados nas interações didáticas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.26).

A didatização para o ensino de línguas parece sugerir que a disciplina de Língua Portuguesa se “feche” para outras disciplinas e vice-versa, ou seja, o ensino da língua não se relacionaria às várias linguagens que permeiam todas as outras disciplinas e se restringiria ao ensino de ler e escrever “bem”, com respeito às normas e às regras gramaticais, ortográficas, sintáticas, semânticas etc. Isso explica o fato de um desses conflitos estarem atrelados a questões como:

- PFC 1.** Levaram o gênero para história e ciências? Existe isso?  
**PFC 2.** Ainda não ainda não levamos, não sabemos ... mas a professora falou que sim ... que pode sim ...  
**PFC 3.** Estabelecer quais gêneros devem ser trabalhado do 1.º ao 5.º ano, daí seria o primeiro passo pra que cada uma (professora) criasse autonomia...  
**PFC 4.** Que atividades vou ensinar pro meu aluno?

O trecho expresso pela PFC 1 demonstra essa concepção do ensino de línguas como uma disciplina “fechada”, há dificuldade, justamente, na transposição. O espanto demonstrado pela professora na pergunta “existe isso?” parece que principia uma ampliação, nesse momento, a respeito de outras possibilidades em relação ao ensino da língua/linguagem. Isso parece ganhar, por um lado, certa desconfiança, pois estabelece também a dificuldade em se realizar, confirmado pelo discurso de PFC 4 e, por outro, se assenta como uma possibilidade plausível a partir da fala de PFC 3, que se utiliza da “autoridade” do formador, quando menciona “...mas a professora falou que sim...que pode sim...”.

Esses fragmentos curtos, selecionados de uma discussão, corroboram nossa proposição de que os conflitos – diferentes percepções entre teoria e prática, entre conhecimentos espontâneos ou científicos (FOGAÇA, 2011) – produzem tensões necessárias para o desenvolvimento, pois colocam no jogo discursivo “ingredientes” que favorecem (re)criar ideias, sentimentos, conceitos, concepções

etc., que nada mais são do que representações individuais e ao mesmo tempo coletivas. Os trechos demonstram a importância de haver intervenção formativa de um “outro social” (NASCIMENTO, 2011), quando são colocados em discussão conceitos e verdades preestabelecidos em outro momentos de formação.

Os saberes científicos com os quais as professoras se deparam tumultuam os conhecimentos relativos aos saberes cotidianos e geram conflitos em relação às concepções teóricas e metodológicas. Saujat (2004, p.29) menciona o fato de o ofício do professor ser duplo, o que provoca, de um lado, efeitos sobre a organização do trabalho de aprendizagens dos alunos – programas e instruções oficiais, ferramentas pedagógicas, políticas educacionais, regras formais etc. – e, de outro, efeitos sobre os próprios professores – novas experiências e novos saberes, regras, valores, projetos, desejos, sonhos, também, angústias, preocupações etc. Portanto, como reflexo de uma construção histórica, o trabalho do professor não pode ser considerado como uma “atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional”, ao contrário, postula Amigues, “apresenta-se como uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma *atividade contínua de invenção de soluções*, e, enfim, como uma *atividade coletiva*” (AMIGUES, 2004, p. 45, grifos no original).

Ainda de acordo com Amigues (2004, p. 44), o professor utiliza mais ferramentas (manuais, fichas pedagógicas, exercícios, arquivos etc.) concebidas por outros do que por ele mesmo. Amigues afirma que o professor é, ao mesmo tempo, aquele que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a si mesmo, aquele que organiza, regula e mobiliza as tarefas e o trabalho individual e coletivo dos alunos, aquele que planeja futuras ações. Diante de tantas atividades, parece natural a emergência de conflitos, uma vez que assume não estar capacitado para avaliar seu próprio agir, fica à mercê de uma avaliação externa, não somente dos colegas de trabalho, mas de pais, equipe pedagógica e, talvez, o pior, dos próprios alunos.

Esse processo de reflexão crítica e de desenvolvimento da capacidade auto-avaliativa pode ser interpretado no trecho a seguir:

- PFC 1.** Daí nos pensamos... **então...** em **atividades...** e aí então que eu **acho que a gente tá entrando crua no negócio** porque estamos pensando numa **sequência de atividades** foi o que pensamos numa historia num conto foi **uma sequência de atividades** daí **a gente decidiu** que dentro disso a gente quer trabalhar a lista...

O “então” caracteriza um momento de “parada” que podemos atribuir como um indício de reflexão da PFC1. O termo “atividades” parece despertá-la para aspectos trabalhados anteriormente – anterior a esse momento, enfatizamos a diferença entre sequência de atividades e SD, a qual é retomada pelo professor como processo de reflexão de maneira também enfática, por três vezes. O termo “crua”, além de representar processo reflexivo (auto-avaliação para a auto-regulação do agir), demonstra que há uma tomada de consciência quanto a aspectos que ainda não foram internalizados, mas que estão em processo de aquisição, visto que são marcados por um verbo no pretérito perfeito do indicativo (“a gente decidiu”), o qual, além de indicar um processo reflexivo, demonstra que há uma consciência de aspectos que ainda não foram internalizados, mas que estão em processo de aquisição, visto que o verbo

expressa certeza, que a escolha já estava feita. Além desse, outro trecho que demonstra insegurança em relação à teoria e à prática: **PFC2**. “A questão é o prof. **olhar pro gênero e saber o que tirar pra ensinar daquilo...**”

PFC2 demonstra que aspectos teóricos agora lhe parecem mais familiares, tanto que menciona “olhar pro gênero”, mas que os aspectos metodológicos fogem às suas capacidades de linguagem docente, uma vez que não sabe o que “tirar para ensinar daquilo”. “Daquilo”, embora se refira ao gênero, parece apontar para os vários aspectos ensináveis do gênero, como se fosse “daquilo tudo que há no gênero para ser trabalhado”.

Essa dificuldade em saber o que “tirar” do gênero para ensinar aos alunos está atrelada à dificuldade em relação às **Capacidades de Linguagem dos alunos, gerando assim um novo conflito** em relação àquilo que deve realmente ser ensinado em sala de aula. De um lado, como menciona Bezerra (2003, p. 37), o ensino (de língua portuguesa) tradicional com a exploração da gramática normativa, cujo caráter prescritivo impõe regras a serem seguidas em relação a funções e classificação de elementos, sob as quais está pautada a formação dos professores; e, de outro, como afirma Aparício (2007, p. 43), além das tendências e exigências metodológicas impostas ou “sugeridas” como de assimilação instantânea pelas instâncias superiores ao professorado, estão os aspectos mais discursivos e o uso de instrumentos (materiais e psicológicos) mobilizados pelos professores no processo de construção dos objetos de ensino.

Justamente são nesses aspectos que se encontram um dos principais conflitos dos PFC: conseguir avaliar quais as capacidades reais dos alunos, para, a partir de então, estabelecer quais os aspectos ensináveis de um determinado objeto de ensino e quais objetivos atingir para ultrapassar as dificuldades e os obstáculos nos diferentes níveis/séries/anos da escolaridade. Essas dificuldades podem ser atribuídas à formação que, como já afirmam tantas vozes sociais, é deficiente, não contempla as capacidades de ação docente em que se espera que o professor seja capaz de avaliar o contexto no/para o qual irá atuar. Nos trechos a seguir, podemos observar esses conflitos advindos dessa incapacidade de estabelecer um limite entre aquilo que é (ou está) sendo imposto pelo externo e a realidade interna do ensino:

**PFC1. Porque** assim tudo que eu olho, olho com olhos de primeiro ano ... **entendeu? Porque** daí **eu fico...**

**PFC2.** É, nós estamos num dilema... Eu tenho ciências e matemática...por isso olhamos com olhos de primeiro ano...a gente **até já começou...**

Nesse fragmento de discurso do PFC1, podemos ver a dúvida expressa pela incompletude do enunciado e pelo questionamento “entendeu?” e pela palavra “dilema” expressa pela PFC2. A tentativa em explicar os motivos de sua confusão em relação ao que está sendo posto – ou proposto – pelo formador fica evidenciado pela repetição do “porque”. Isso demonstra a dificuldade da PFC1 em transferir para outro contexto ou situação a proposta teórica e metodológica que está sendo apresentada. Ao referir-se às disciplinas de Ciências e Matemática, a PFC2 está mencionando o caso de trabalhar outras disciplinas

que não a de Língua Portuguesa somente, o que torna aparente o fato de considerarem linguagem como algo estanque, a ser trabalhado na disciplina específica para estudo da língua/linguagem. Quando faz alusão à “até já começou...”, demonstra um aspecto positivo desse processo, pois problematiza aquilo que é interno e externo, ponto crucial para o desenvolvimento da Capacidade de Ação Docente, pois estabelece zonas de conflitos (ZDP) necessárias para que isso ocorra.

Um desses momentos conflitantes em relação ao uso da SD pode ser percebido no trecho a seguir: **PFC3**. “**Mas** se ela utilizar a lista, ela vai começar a trabalhar esses aspectos todos **novamente?**”. A conjunção “mas”, uma adversativa, justamente tem por função marcar esse conflito, pois demonstra que os conceitos estão sendo questionados, colocados em cheque. Ao questionar se, na introdução de um novo gênero, o professor terá que trabalhar todos os aspectos “novamente” – ao se referir aos aspectos do MDG – a PFC3 expõe conflitos em relação à execução da SD e em como estabelecer finalidades e objetivos para o ensino, em como abordar ou introduzir novos conteúdos, utilizando um mesmo referencial teórico. Isso demonstra a incapacidade de expandir o MDG como um mecanismo flexível, adaptável e variável às intenções e aos propósitos de aprendizagem, ou seja, ainda permanece a ideia de um modelo “aplicável”, rígido e determinista em relação aos conteúdos. Não são consideradas as Capacidades de linguagem dos alunos, mas uma fórmula de “aplicação” do conteúdo a ser trabalhado, levando-se em consideração apenas os aspectos externos que mencionamos anteriormente.

Os conflitos em relação à realização de atividades e tarefas residem no fato de que as tarefas são sugeridas como atividades individuais (leituras, reflexões, exercícios etc.) a serem realizadas em outros momentos alheios ao do Curso de Formação Continuada (CFC), o que demanda tempo. Em diferentes momentos em que a tarefa foi solicitada, houve sempre uma desculpa evasiva para sua realização, como podemos evidenciar no trecho em que o formador solicita um texto: **PFC1**. “Não, eu não trouxe, **ficou na outra (pasta)...** Eu **não recebi!**- Não recebi o seu email!- Não, foi por isso que não respondi, desde o primeiro.- Eu to esperando **ela me mandar!** -**To esperando** mesmo.”

Embora busque incentivar uma atitude responsiva, de efeitos positivos para os interactantes, a resposta evasiva “ficou na outra pasta” invalida o intuito discursivo do formador. Exceto pelo momento de produção individual da SD, não identificamos a realização de tarefas durante o CFC. Uma das hipóteses levantada é o medo de exposição perante o grupo, afinal, no trabalho individual elas não têm que se expor para todos.

No trecho seguinte há outra tarefa solicitada. Essa deveria ser enviada por *e-mail* como tarefa realizada durante a semana. Nesta, a professora se esquivava dizendo que não recebeu o *e-mail*, reafirmando isso por várias vezes. Como afirmamos anteriormente, o uso da ferramenta “tarefa” não surtiu os efeitos esperados, portanto, podemos assegurar que não provocou efeitos formativos ou metacognitivos. Consequentemente, não auxiliou no desenvolvimento de capacidades linguísticas e nem linguístico-discursivas, pois se conclui que não houve incidência sobre os sujeitos envolvidos, com produção de mudanças em relação aos objetos (conteúdos) trabalhados. O conflito produzido, portanto, refere-se às tensões provocadas pela não realização das tarefas e não a efeitos que essas tarefas possam causar. Mas, quando proposta como atividade a ser desenvolvida pelo grupo, todas as professoras dela participam,

pois partilham conhecimentos, relacionando-os a exemplos, a experiências de vida, a conhecimentos apreendidos, em busca de solução para indagações. O trecho a seguir apresenta traços desse tipo de interação:

**PFC3.** Então ó, **ele** começa dizendo que ainda exista vários métodos de ensino que aborda uma produção em um grupo de texto que aborda o progresso de texto em texto. Que em um ano eles abordam, sei lá, ou um tipo de discurso, ou a narração, ou a descrição, ou o argumento ou... um gênero textual né! Aqui **ele** citou o conto. Pra só no ano seguinte ser escrito um outro. Na realidade, **ele** trata aqui... de um método em reta né... que é o linear... **ele** não aborda todos em um só... Então **ele** segue... **ele** faz aqui uma lista né... **ele** trabalha um de cada vez. Um em cada ano. Já o... em espiral... é o que chama aqui de propondo... onde o **autor** propõe uma produção em tubets... que é a produção em espiral... onde... é... proposto então a diversidade discursiva... que trabalha-se todo esse tipo de discurso...

PFC3 inicia seu discurso utilizando enfaticamente o pronome “ele” para se referir ao autor do texto-base comentado. O tempo todo ampara-se no texto para dar respaldo à sua própria fala, busca explicar o que é mencionado, mas, por se manter tão presa ao discurso, podemos inferir certo desconforto e/ou dúvidas em relação ao método em espiral mencionado, necessitando da intervenção do formador para uma explicação complementar. O diálogo entre os participantes favorece a discussão e aponta para o entendimento da necessidade de propor atividades que partam de unidades mais amplas (complexas) e contextualizadas para partes menores, porém, mais significativas do texto em um processo de desconstrução e reconstrução do texto.

Podemos considerar que, em relação às atividades, consideradas como “exercícios” realizados durante e no curso, as professoras aderiram à proposta e realizaram as atividades com presteza. Essa complexa rede de implicações torna-se significativa, a partir do momento que ocorre a satisfação em relação à necessidade provocada pelo objeto representado ou imaginado, o qual ganha função, isto é, torna-se um motivo. Na prática, isso consiste em dizer, a nosso ver, que as tarefas ou atividades somente se tornarão significativas aos professores quando suas necessidades forem “satisfeitas”, somente nesse momento os objetos (tarefas e atividades) ganham sentido e somente quando isso acontecer é que encontrarão um tempo disponível para sua realização.

Outro conflito gerado pelas discussões do curso de formação relaciona-se a qual gênero será trabalhado por cada professor. Nossa proposta inicial foi trabalhar um gênero no coletivo para que, a partir deste, outros pudessem ser trabalhados no individual. Mas, a escolha do gênero, de maneira que se atenda às necessidades dos alunos e para que seja significativo, gerou um impasse aos professores em formação. A princípio, a ideia era montar o MDG do gênero selecionado e, a partir da detecção dos aspectos ensináveis, elaborar a SD para uma série específica, contudo, delimitar tanto os conteúdos, quanto os procedimentos para ensinar um gênero, não é tarefa fácil, pois exige do professor uma gama de conhecimentos, a saber, da língua, dos discursos, da cultura, dos modos de expressão, dos significados, das interações etc. Os excertos a seguir demonstram esse conflito:

**PFC 4.** Já até estudei... o meu gênero. Só que eu to na dúvida, professora... porque eu estudei notícia só que eu não sei se faço notícia ou reportagem. Porque eu percebi assim: a reportagem é mais ampla né!...[...] Só que assim, uma coisa que eu fiquei na dúvida. Até ia perguntar pra você... que nem, pelo que eu percebi assim: que a notícia é uma coisa assim nova, tanto que... que aconteceu agora né, falar assim: ah, a professora tal tá grávida... é uma notícia. Agora se falar assim, vamos falar da gravidez... aí é uma reportagem. Isso que eu queria saber, se é isso mesmo esse pensamento...

Nesse trecho, podemos perceber dúvidas relativas às características do gênero, mas, também, o esforço da professora em demonstrar que “estudou” o gênero, mas não faz referência ou relação desse estudo com o MDG. Na verdade, o “até estudei” sugere que esse estudo tenha sido superficial, portanto, insuficiente para que compreenda o funcionamento e as características do gênero. Em nossa interpretação, PFC4 busca poupar-se desse esforço, pois espera uma confirmação do formador, quando menciona “até ia perguntar pra você”, ainda persiste uma ideia de dependência, contrariando, justamente, o propósito do protótipo do MDG. Essa confusão em relação aos gêneros a serem trabalhados ou em que se centra os estudos realizados pelos alunos podem ser percebidos na fala de PFC7, que cita quatro gêneros: a notícia, a reportagem, a entrevista e o artigo de opinião:

**PFC 7.** Eu estou trabalhando com a notícia e reportagem, já estou trabalhando... dentro da entrevista e do artigo de opinião...Se eu for montar outro... Estou pensando em um... aliás, eu preciso pensar em um no segundo ano... então... um bilhete talvez... ou um continho de fada... não sei... para o segundo ano eu não sei... mas com a quarta eu pretendo mesmo montar o (incompreensível)... mas assim: nada decidido... Mas estou pensando... Provavelmente, no segundo ano, bilhete... provavelmente... Apesar que eu to achando bilhete... É que eles já sabem... assim a produção... eu queria algo um pouquinho mais profundo, mas... não sei, não decidi ainda...

Como podemos notar, há uma indecisão da professora entre aquilo que já está trabalhando e algo que ainda pretende trabalhar. Também não consegue (e não sabe) estabelecer critérios para a escolha do gênero para os diferentes anos escolares nos quais trabalha. Sem uma avaliação diagnóstica, por “achismo” mesmo, estabelece o que considera “muito” e “pouco” para os alunos, demonstrando insegurança e causando conflitos em relação às suas escolhas.

Esses conflitos vistos nos tópicos anteriores vão interferir na elaboração de toda a SD, por isso, esse processo será considerado um dos mais conflituosos.

Relacionados a esses, outros conflitos aparecem no decorrer do CFC, como, por exemplo, no que diz respeito à seleção de conteúdos e de atividades. Esse conflito pode ser percebido no discurso da PFC 3: **PFC3.** “Então porque eu fiz toda essa apresentação que você falou, todo esse questionamento, então agora eu não sei o que seguir... eu não sei que atividades...”

No trecho a seguir, podemos inferir que PFC1 centra suas preocupações em função da quantidade de conteúdos e não em sua qualidade. Utiliza, inclusive, o termo “correr com eles”, o que pode indicar, por um lado, negligência quanto ao ensino, em função dos objetivos do programa de cada ano escolar, por outro, dificuldades e/ou motivação dos alunos.

**PFC 1.** Por que olha **eu trabalho** com a sequência...[...] eu trabalho com a sequência didática e dentro do **meu esquema... porque eu tenho um esquema...** então se eu coloco ali as disciplinas e sabe que Matemática cê tem cinco eixos ali, né? **E esses cinco eixos durante a semana ali pra você correr com eles ali não é fácil,** então... cê trabalha lá os cinco eixos durante a Matemática e você dá os cinco eixos ali e mais o gênero textual... Português... o gênero de Português... História, Ciências, Geografia... e já... olha, veja bem... tem aula de Educação Física e Artes... aí tem a hora do conto, tem biblioteca, tem mais projeto... às vezes dá pra você trabalhar o gênero duas, três vezes na semana... mas isso você não consegue...

A escolha dos módulos ou das atividades para compor a SD, a possibilidade de relacioná-los de maneira interdisciplinar, geram outros conflitos entre as professoras, pois elas, geralmente, têm que trabalhar com diferentes disciplinas em um mesmo ano escolar. Integrar o estudo de um gênero de texto a outras disciplinas parece ser algo desafiador, ao mesmo tempo, que tumultua ainda mais as relações entre conteúdos a serem trabalhados, objetivos de ensino, propósitos educacionais, interesse dos alunos, capacidades docentes e discentes etc.

## Considerações finais

Para finalizar e ao mesmo tempo suscitar novas discussões a respeito da importância dos conflitos no desenvolvimento de capacidades docentes, mencionamos que, se por um lado, os conflitos são necessários, diríamos, determinantes para o desenvolvimento das capacidades docentes, justificando a necessidade dos cursos de formação, por outro, revelam algumas incongruências em relação ao planejamento desses cursos e às reais necessidades dos professores. Até que ponto podemos afirmar que a articulação entre teoria e prática pode ser o rumo para o desenvolvimento de capacidades docentes? Talvez fosse mais coerente pensarmos em projetar os cursos a partir de um caminho inverso, ou seja, construir a partir da prática, das experiências dos professores, uma discussão, uma reflexão, que possa culminar na teoria proposta. Inversamente a isso, pensamos na formação como algo descendente, isto é, de cima – sem querer parecer superior, apenas situando as instâncias educacionais –, das universidades, nas quais ocorrem os processos formativos iniciais, para os contextos onde essas formações se concretizam.

Os conflitos gerados durante o CF demonstram que houve abalos às concepções e aos modos de os professores pensarem o seu agir pedagógico, principalmente, no que se refere à organização do fazer didático e, conseqüentemente, nos modos de ensinar aos alunos. Para averiguar indícios de desenvolvimento, o ideal seria acompanhar a ação e os gestos desses professores em suas ações cotidianas, pois somente o confronto pode suscitar isso. Afinal, se houve o desenvolvimento das capacidades docentes, só podemos determiná-las tendo em vista a articulação entre a transposição didática e o conjunto de saberes sobre a língua, os textos, os gêneros e seus recursos materiais e semióticos expressos pelos gestos didáticos.

Nessa esfera de emergência das ações educacionais é que realmente devem estar toda a essência e a razão para a organização dos cursos de formação e, talvez, para nós, os pesquisadores - teóricos por natureza -, esse caminho não seria tão difícil e conflituoso quanto o é para os PFC? Se eles têm que

associar a sua prática a uma proposta teórica, dentre tantas, como seria para o formador, nesse caso, promover um curso de formação que integrasse as ações e práticas dos professores a essas teorias?

As reflexões demonstram ausências importantes no curso de formação continuada, que precisam ser repensadas, tais como as práticas de organização das tarefas em sequências didáticas; a resistência relacionada às prescrições; a importância de propostas de atividades fundamentadas em um quadro teórico e metodológico, com foco no agir educacional e nos gestos profissionais. Sobretudo, temos repensado a importância do diálogo entre formador e professor formador durante e depois do trabalho realizado na sala de aula.

## Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 35-53.
- APARÍCIO, A. S. M. Tradição X Inovação: as tentativas de mudança no ensino de gramática de uma professora da rede pública estadual paulista. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2007, Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J.-P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadores de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução: Anna Rachel Machado et al. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 121-160.
- BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução: Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J.-P. Posfácio: Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. In: MACHADO, A.R. e colaboradores: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.
- BRONCKART, J.-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. Tradução: Lídia Stutz. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Gêneros textuais e formação de inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 85-109.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução: Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução: Adair Vieira Gonçalves In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 51-83.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2004. p. 95-128

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Colaboração de Sylvie Haller. In: SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, J; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução: Fabrício Roberto Decândio. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Paulo: Claraluz, 2009.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução: Anna Rachel Machado; Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'O. Os trabalhos do Grupo ALTER- LAEL, na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho. In: FREIRE, M. M. *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em linguística aplicada*. São Paulo: Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica LAEL – PUCSP/CNPq, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. e colaboradores: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S.. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-100.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org.) *Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Ângela Kleiman*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010. p. 148-156.

NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. *Revista Trama*, v. 8, n.16, p. 11-30, 2. sem. 2012.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, v.14, n.1, p.421-445, jun.2011.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 121-142.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org.) *Les interactions lecture écriture*. Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artimed, 1996.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIRONDI, M. I. *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento*. 2013. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

## Bibliografia Consultada

MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

# “NAS LINDAS FOLHAS DO MEU LIVRO NATURAL”:<sup>1</sup> AUTORIA E LUGARES ALTERNATIVOS AO UNIVERSO ALTAMENTE LETRADO NA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Leda Verdiani Tfouni (USP/CNPq)  
Anderson de Carvalho Pereira (UESB)  
Diana Junkes Bueno Martha (UFSCar)

## Considerações iniciais

O objetivo deste capítulo é propor algumas reflexões acerca da construção da autoria na poesia de Patativa do Assaré, pensando-a tanto do ponto de vista do letramento quanto do gênero poesia oral, a partir de uma perspectiva analítica que mobiliza as contribuições de (i) Leda Verdiani Tfouni para a discussão do letramento e da autoria em interface com a psicanálise lacaniana, e (ii) aspectos dos estudos jakobsonianos de poesia para a compreensão da força poética na obra de Patativa do Assaré. Na esteira do que propõe Tfouni (1992; 2009), pretende-se mostrar que o nível de letramento independe do nível de alfabetização. Em uma perspectiva mais ampla, observa-se que em meio à dispersão das temáticas presentes nos cordéis de Patativa, encontram-se certas regularidades e, além disso, modos de uso da linguagem poética, de trocas de sentido, de marcas de segmentação, e de ambiguidade de natureza variada e alcance amplo, que se configuram como caminhos alternativos aos discursos mais letrados, possibilitando a emergência de marcas de singularidade caras à posição de autoria.

Neste texto, procuramos analisar de que modo esses procedimentos poéticos têm a função de sustentar a posição de autoria e refletem, por conseguinte, um trabalho sobre o letramento do próprio sujeito-autor. Pensamos que podemos contribuir significativamente para os estudos de letramento e gênero, uma vez que o *corpus* extremamente rico que a poesia de Assaré fornece autoriza-nos a propor abordagens para a questão que podem ampliar, não apenas a compreensão de sua obra, mas os estudos sobre autoria, vinculados ao letramento e ao gênero.

## 1 A “grande deriva”: o retorno

Apesar da ampla produção bibliográfica a respeito do letramento no Brasil, sempre resta algo a dizer com relação a um campo tão polêmico, heterogêneo e fascinante para os estudiosos da linguagem.

<sup>1</sup> Verso do poema *Arte Matuta* (ASSARÉ, 2005).

Diante das propostas que apregoam, aberta ou disfarçadamente, um retorno à dicotomia entre língua oral e língua escrita, conhecida como teoria da grande divisa, questão dissecada de maneira definitiva por Street (1989), o grande problema que as pesquisas com letramento ainda colocam é: como ultrapassar essa separação radical e atingir um nível de reflexão onde se possa tratar de discursos e sua forma de organização, ou, mais especificamente, do processo de autoria que engendrou esses discursos? A esse respeito, Gadet (1996, p.13), oportunamente, coloca:

La distinction entre oral et écrit est une évidence sur laquelle s'appuient les linguistes, comme principe de base de leur discipline. Or, différents facteurs, liés aux modifications des modalités d'échanges au XX<sup>e</sup> siècle, rendent cette distinction de plus en plus fragile, au-delà de l'évidence matérielle de différences entre les chenaux.<sup>2</sup>

Compartilhando esse ponto de vista, Marcuschi (2001, p.15, grifos do autor) afirma que

Hoje é impossível investigar *oralidade e letramento* sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre *fala e escrita* [...] sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, senão impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*.

Os autores citados estão preocupados com os usos sociais da escrita e da oralidade, considerando as atividades languageiras que se prestam a dar-lhes materialidade, e, para isso, focalizam principalmente a função referencial da linguagem (JAKOBSON, 1999).

Adotaremos aqui um ponto de vista bastante diferente, na medida em que privilegiaremos a função poética da linguagem, dentre todas as outras funções possíveis talvez a mais importante, devido a sua inerente relação com *lalíngua* (LACAN, 1972/2003) - com aquilo que escapa e que desliza, onde há lugar para o equívoco, a transgressão e o *non sense*. Remontamos a Saussure (2006) e Jakobson (1999).

Gadet e Pêcheux (2004, p.58), tomando posição contra a leitura científica do *Cours*, fazem uma analogia entre anagrama e poesia, e descrevem a contribuição de Saussure da seguinte maneira:

Diante das teorias que isolam o poético do conjunto da linguagem, por ser lugar de efeitos especiais, o trabalho de Saussure faz do poético um deslizamento inerente a toda linguagem: o que ele (Saussure) estabelece não é uma propriedade do verso saturnino, nem da poesia, mas uma propriedade da própria língua. O poeta será somente aquele que obtém êxito em estirar essa propriedade da linguagem até seus limites.

Jakobson (1999), por sua vez, retira as chamadas “transgressões”: as figuras de linguagem, os lapsos, chistes e atos falhos do limbo dos estudos da loucura e da Retórica (para onde os gramáticos puristas os tinham empurrado), para introduzi-los como parte do funcionamento geral da língua.

2 A distinção entre oral e escrita é uma evidência na qual os linguistas se apoiam como princípio básico de sua disciplina. No entanto, vários fatores, relacionados às modalidades de mudanças no século XX, tornam essa distinção cada vez mais frágil, para além da evidência material de diferenças entre os canais. (Tradução nossa).

Segundo Courtine (1999), podemos observar que, se o discurso foi colocado como resíduo pela leitura científica e racionalista feita da obra desses dois autores, ele, no entanto, como objeto recalçado, constantemente retorna, nessa própria obra, abrindo espaço para que se estabeleça ali uma teoria do discurso e da cultura (que se antepõe à concepção de um sujeito-falante que seria a fonte e a origem do dizer) colocando um inconsciente (ideologia e desejo) como pré-condição para que esse dizer se concretize.

Voltando ao objetivo deste texto, que é recolocar o dilema da impossibilidade de haver separação radical entre práticas orais e escritas da língua, observamos

[...] que talvez a função poética possa ensinar-nos também a lidar com algumas diferenças de cunho étnico, cultural e histórico se, seguindo o modelo de paralelismo afirmado por Jakobson, estabelecermos relações paralelas entre poesia e sociedade. (TFOUNI; MARTHA; CARREIRA, 2014, p. 70)

Ou ainda, que

[...] a fala recriadora da função poética serve de metáfora para as tensões entre culturas em tempos de globalização – não há culturas desviantes, há apenas aquelas que se afastam da referencialidade, e que, se continuarem a ser tratadas como desvios, não serão entendidas, nem valorizadas. (TFOUNI; MARTHA; CARREIRA, 2014, p. 70)

Entendemos que as citações acima podem ser tomadas como uma abertura para o estudo de diferentes práticas discursivas considerando-as como diversidade cultural, sem que aí interfira qualquer critério de superioridade ou inferioridade, de modo que o estudo da função poética torna-se – em amplo espectro - um instrumento inestimável para a avaliação da poesia e, segundo o nosso raciocínio, instrumento que inspira a reflexão das tensões para além da poesia, seja sobre a sociedade, seja nos diversos e variados usos da língua.

A proposta de um *continuum* entre discurso oral e escrito (TFOUNI, 1992) presta-se a formalizar as colocações acima, na medida em que se afasta da dicotomia oral X escrito, substituindo-a pela noção de autoria. Segundo Tfouni (2001), a autoria está relacionada com os conceitos de dispersão e deriva. O autor é aquele que procura evitar a dispersão e tenta controlar a deriva de sentidos (que sempre se instala, em função do caráter de incompletude do simbólico). Não importa a modalidade: seja oral, ou seja escrita, a produção será tanto mais letrada quanto mais o sujeito assumir a posição de autor.

## 2 Escrita e poesia

Como ponto de partida, tomaremos as seguintes asserções:

1. “[...] escrita é poesia” (ATTIÉ, 1989, p. 26)

2. Estamos, portanto, lidando com uma *práxis* que supõe um “saber fazer” do sujeito, diria Lacan (1976-1977/2001). Um saber fazer com a linguagem. E com toda uma ciência da linguagem, referente ao fazer poesia.

Vamos, então, falar da inter-relação entre práticas letradas e linguagem poética. Trata-se de uma interface ainda não explorada nas pesquisas sobre letramento, que pode trazer contribuições importantes para uma visada diferente e alternativa sobre a questão da interpenetração escrita/oralidade.

Desde Jakobson (1999), seguido por Lacan (1972/2003), a função poética tem sido proposta como um lugar do discurso onde barreiras linguísticas e prescritivistas sobre o “bom uso” da língua podem ser ignoradas. Belintane (2011), comentando a proposta de Jakobson, afirma:

Essa precisão da língua não implica que ela não esteja sujeita à equivocação, à falha. Aliás, é o desdobramento do equívoco que a torna bela, pois se encontram aí as possibilidades, por exemplo, das semelhanças sonoras e semânticas produzirem efeitos estéticos interessantes, que chamam a atenção para os próprios significantes ou ainda para a precariedade e, ao mesmo tempo, para o dinamismo da significância. Se é possível tomar um fonema por outro e isso já produz um efeito de ambiguidade, de mudança de palavra, também são possíveis efeitos de substituição que mexem com a textura da frase, ou seja, com o eixo de combinação, sobretudo na poesia. Ambos os processos, seleção e combinação, por esse efeito de equivocação ou por bordejar o nonsense, abrem os sentidos para a função poética da linguagem — outro tópico importante explorado por Jakobson, que a define como a projeção “do princípio da equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação” (JAKOBSON, 1999, p. 130)

Expandindo a proposta de Jakobson, Lacan (1956/1985), em seu Seminário sobre as psicoses, afirma, que o poeta “[...] nos introduz numa dimensão nova da experiência”. O poeta (aquele que exerce a função poética, em nossa interpretação; não necessariamente o escritor de poesia), para Lacan (1976/2001), é o escritor que “[...] nos introduz num mundo diferente do nosso e, ao nos dar a presença de um ser, de uma certa relação fundamental, faz com que ela se torne também nossa”; e continua: “a poesia é criação de um sujeito assumindo uma nova ordem de relação simbólica com o mundo”.

É nisso que consiste a aposta deste texto: abordar a questão da grande divisa, aquilo que sempre retorna e nunca se exaure, a partir de uma proposta de letramento e práticas letradas que focaliza a poesia e a função poética como o lugar onde a divisão dicotômica oralidade x escrita se apaga, dando lugar à alteridade e interdependência das duas modalidades. Branca (2006) exprime esse ponto de vista como se segue:

Presque tous les paramètres habituellement convoqués pour distinguer écrit et oral peuvent se trouver en défaut lorsqu'on examine de près des pratiques de l'écrit dans leur diversité concrète.<sup>3</sup>

Considerando a proposta do *continuum* entre práticas orais e escritas (TFOUNI, 1992), acrescentamos à consideração acima o “outro lado”, geralmente esquecido, devido à ideologia da grande divisa. Ou seja, não é só de escrita (grafismo) que se trata; devemos considerar também as práticas orais em sua diversidade concreta.

Essa colocação nos leva a contemplar aquelas práticas que, desde a Antiguidade (com Homero), unem escrita e oralidade na elaboração do texto, em geral, poético. Temos aí os épicos *A Ilíada*,

<sup>3</sup> Quase todos os parâmetros geralmente considerados para distinguir entre oral e escrita podem ser considerados insuficientes quando se considera atentamente as práticas escritas em sua diversidade concreta. (Tradução nossa).

*A Odisseia*, e, na atualidade, os repentistas e a literatura de cordel. Vamos examinar aspectos da produção de um cordelista brasileiro, Patativa do Assaré, enfocando principalmente como a função poética se presta a marcar a autoria, estabelecendo uma singularidade que se entremostra nos jogos de rima, aliteração, homonímia, etc., traços da função poética marcados pela voz.

### 3 Patativa: a ave do canto melodioso e a possibilidade de autoria

Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002), mais conhecido como Patativa do Assaré, foi (é) um poeta-repentista nordestino. O apelido deriva do belíssimo canto da ave, patativa, e do fato de ter nascido no município de Assaré, região do Cariri, a 520 km de Fortaleza, no interior do Ceará. Um dos muitos irmãos, em uma família muito pobre, cedo precisou trabalhar e dividia o árduo trabalho com a composição de repentistas pelos quais logo ficou bastante conhecido na Feira de Crato. Com o passar dos anos, acabou por se tornar notório e, sob os auspícios de José Arraes Alencar publica, em 1956, seu primeiro livro, *Inspiração Nordestina*. Apesar da publicação em livros, seu trabalho se singulariza pela fortíssima presença da oralidade, o que faz, inclusive, que muito se perca com o texto escrito, uma vez que as marcas de ritmo, entonação, pausas, e a própria linguagem corporal, todos esses traços de autoria, se volatilizam na escrita.

O processo de criação de Patativa baseava-se na memória; os poemas eram feitos e recitados. Indo além das características orais, típicas da poesia de cordel, Patativa do Assaré, pelo mesmo mecanismo criador memorialístico, compôs sonetos e outras formas clássicas às quais chamava de “poesia matuta”, com altíssimo nível de resolução formal, em oposição à “poesia popular”, em que se verifica, entre outros aspectos, a presença da sextilha nordestina. A riqueza do *corpus* reivindica uma leitura que, para além do estudo do gênero, alie a esse aspecto uma reflexão sobre o estudo da construção do letramento e da autoria em Patativa - homem extremamente simples, mas altamente letrado e com índice de alfabetização que não ultrapassa aquele atingido nas primeiras séries escolares - cujo projeto poético contemplou formas eruditas e populares, transitando de uma para outra e atentando sempre às relações entre som e sentido, mais alto preceito jakobsoniano.

### 4 O lugar de interface de oral e escrita na poesia cordelista de Patativa do Assaré

A literatura de cordel é composta por um mosaico de narrativas de natureza diversa e cujas bases sócio-históricas remontam à força dos modos de interação linguageira por meio da memória oral. A preocupação com os modos de construir uma narrativa de caráter identitário e que trouxesse unidade estética ao Brasil resultou da confluência das matrizes ameríndia, lusitana e africana por meio de seus modos de cantar e narrar o cotidiano de que é parte (ROMERO, 1977).

Diegues Junior (1986) resgata essa força de transmissão da literatura de cordel desde a tradição ibérica, situando em grande parte nesta tradição suas raízes estéticas, cujo valor literário está, a nosso ver, no alcance da criação da “poesia matuta” com suas sextilhas nordestinas, de amplo alcance popular.

A esse respeito, vale lembrar Diegues Junior (1986, p. 31) que comenta:

[...] os inícios da literatura de cordel estão ligados à divulgação de histórias tradicionais, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conservando e transmitindo; são os chamados romances ou novelas de cavalaria, de amor, de narrativas de guerras ou viagens ou conquistas marítimas.

Recentemente também recheados de fatos ordinários, esses folhetos apresentam-se como espécies de romances em forma de poesia e sua presença maciça no nordeste brasileiro tem como ancestral o romanceiro popular ibérico e suas narrativas e romances populares (DIEGUES JUNIOR, 1986). Terra (1981) explica que o modelo narrativo rege toda a literatura de cordel nordestina, entranhado de romances populares de cavalaria já conhecidos do público, como as várias versões de “O eremita e o anjo” que remontam à tradição árabe e judaica, difundidas entre os padres do deserto no século VI e como romance no século XIII, resguardadas as diferenças entre a narrativa medieval e as versões dos folhetos. Em meio a essas diferenças se destaca a continuidade em certa medida na literatura de folheto da narrativa de exemplo (instrumento de cunho moral e religioso, veiculado pedagogicamente) com intenso teor dramático.

Em um período que se estende entre a baixa Idade Média e a constituição do povo português, e em que o analfabetismo era notório, essa literatura era divulgada por alguns poucos, por meio de leitura coletiva e em ocasiões públicas, de modo que o registro escrito era apanágio de alguns eruditos das ordens cristãs. A divulgação seja oral ou escrita atinge a participação da população em geral em concomitância aos primeiros rudimentos de impressão, tomando lentamente a difusão literária na forma oral (DIEGUES JUNIOR, 1986). A essa tradição ibérica somou-se a do *akpalô* vinda da África, pois os hábitos de registrar narrativas cantadas ou faladas também eram caros às verbalizações de guerreiros e líderes religiosos bantos contadores de histórias que foram trazidos ao Brasil. O encontro do africano com o português no Nordeste assegurou condições sociais para ampla difusão desse modo de narrar acontecimentos reais com caráter fantástico, messiânico, principalmente entre cantadores (DIEGUES JUNIOR, 1986).

Diegues Junior (1986) também explica que da fusão dessas duas tradições surgiram várias figuras de destaque como Inácio da Catingueira no Nordeste, apresentando semelhanças também em Cabo Verde com as quadras e sextilhas cujas rimas aparecem em roda. Por estar enquadrado nesse lugar de interface com a escrita, há algumas dificuldades do estudo desse gênero textual, cuja natureza é apontada por Cavnac (2006, p. 246):

Quando há interesse pelo estudo dos relatos orais, surgem várias dificuldades. Trata-se de situar os corpora entre os gêneros narrativos e de submetê-los às diferentes correntes teóricas que aplicam modelos de pesquisa amiúde divergentes. Se já existe uma vagueza metodológica para caracterizar os gêneros da literatura oral, as coisas se complicam quando se busca comparar relatos orais com uma produção literária escrita. O cordel e sua expressão oral não correspondem a um gênero literário claramente determinado. Formando mais do que uma literatura popular unicamente oral ou escrita, seus laços recíprocos o situam a meio caminho da poesia, do conto, da lenda, do mito. Faz-se, então, necessário evocar as fronteiras classicamente levantadas entre os diferentes tipos de produção oral a fim de apreciar sua legitimidade.

Cavnac (2006) fala de um *corpus* que se parece mais com o conto, a lenda e o mito do que com poesia propriamente dita. Tal como aqueles veiculados nos relatos orais, o cordel, ainda que escrito, é estruturado para se transmitir oralmente. Sobre a inter-relação de oralidade e escrita, Peregrino (1984) comenta que as primeiras fontes desse tipo de literatura são da ordem do romanceiro ibérico e da memorização dos cantadores da poesia popular; e que, como aponta Luyten (1986), tornou quase coincidentes cultura popular nordestina e o uso de versos pelos romanceiros, seja sextilhas ou setissílabos.

Desse modo, um mosaico de memória coletiva e a *performance* de sua transmissão preservam a criação poética geração a geração (SANTOS, 2006). Isto demonstra, conforme Lévy (1993), que o modo pelo qual o universo da oralidade se sustenta – em face, inclusive, das atuais tecnologias da informação – aumenta a complexidade das relações de alteridade daquele com a natureza coletiva da memória.

Junto de seu valor estético e artístico, a literatura de cordel pontua reviravoltas no modo de se estabelecer os paradigmas de relação entre os diversos modos de conhecimento e de organização da linguagem (MATOS, 1994).

Neste texto, entendemos que o alcance da linguagem poética permite também indicar o valor discursivo baseando-nos na relatividade do sentido e da dependência mútua entre oral e escrita, posto que consideradas como parte das condições de produção. Em outras palavras, pelo fato de a narrativa de cordel manifestar-se em versos rimados e cadenciados, e pelo fato de ser, em geral, acompanhada da viola quando da recitação, ganha força a alteridade entre oral e escrita, entre discurso letrado e letramento.

Desse modo, o trânsito entre um suposto anonimato e o efeito de unidade autoral pode ser remetido ao caráter de produção textual veiculadora de vários enigmas condizentes com o alcance da linguagem poética de que tratamos aqui. Além disso, temos o fato de que nos parece estarmos diante de um fenômeno equivalente ao que Bakhtin (1990) atribui à imposição de uma voz única para conduzir a ação dos personagens, bem como o apagamento da herança do caráter não linear e de decifração de enigmas ao longo de uma narrativa que teria sido deixada de lado pelo romance escrito. Na literatura de cordel, um lugar de entremeio é assegurado: nem poesia, nem romance; nem oral, nem escrito, exclusivamente e de forma dicotômica; mas o convívio de ambos, de forma dialética e não disjuntiva.

De volta à consolidação desse tipo de literatura no Nordeste e à questão do entremeio do oral e da escrita, vale notar que a convergência de grupos familiares para a contação de histórias a serem registradas na forma escrita ocorria na ocasião do “serão”, uma reunião noturna em torno do candeeiro, em que muito se relata e também se incluía a leitura em voz alta de novelas, poesias e histórias pelo não raro único leitor alfabetizado das famílias (DIEGUES JUNIOR, 1986).

Cavnac (2006, p. 22) explica que:

[...] expressões da tradição oral se manifestam, simultaneamente, com aquelas empregadas pela forma poética: as canções, as improvisações – glosas, vaquejadas, repentes, etc. – ou as formas lúdicas – anedotas, piadas – misturam-se ao discurso e podem ser consideradas como várias facetas de uma mesma tradição, fundada na oralidade.

A complexidade desta interdependência de oralidade e escrita também obriga a resgatar a história dessa literatura. No Nordeste, há uma poesia tradicional armazenada pela memória na recitação dos cantadores (“obra feita”, expressão de DIEGUES JUNIOR, 1986) e no repente improvisado, sendo que a primeira aproveita versos da literatura já transcrita sacrificando-se parte do processo de autoria (os diversos registros dos vários cantadores).

O problema da autoria neste universo indica as relações entre literatura oral e escrita apontando para a alteridade entre o cantor analfabeto e a edição impressa de seus versos. Deste modo, o “autor” que aparece no folheto é o organizador, melhor dizendo, uma espécie de editor, que muitas vezes preserva desafios de uso comum, como os trava-línguas. Muitas vezes, é um desafio destes ou um acróstico (alguns deles indicando de forma disfarçada o nome próprio de quem transcreveu) que identifica o “autor” (DIEGUES JUNIOR, 1986).

Para Tavares Junior (1999, p. 10):

[...] de uma maneira perfunctória, podemos dizer que o cordel se compõe ora de histórias tradicionais, ora de temas circunstanciais, de interesse do povo; suas formas poéticas, vigentes da cantoria, são transmitidas de geração a geração; às vezes, surgem formas novas, que não combatem a tradição, mas se incorporam às antigas, numa linha de continuidade e não de oposição.

Quanto ao formato, não há padrão definido, mas o que caracteriza o texto em cordel nessa região é a sextilha (DIEGUES JUNIOR, 1986). É esse o formato que vemos na poesia de Patativa do Assaré que propomos analisar. Tavares Junior (1999) explica que é possível identificar Assaré como cordelista, mesmo que sua criação literária vá além desse limite, mesmo porque não segue todos os esquemas formais e o predomínio de suas temáticas.

Carvalho (1999) explica que ele não segue o padrão dos autores de folheto, variando produções dadas de presente a amigos e encomendadas com ressignificação da tradição ibérica, em que tem por propósito manter-se fiel à missão de produção cultural de uma espécie de monumento de um intérprete do povo e guardião da memória, e no qual se pode confiar, porque fiel à tradição oral.

Nas palavras de Carvalho (1999, p. 18):

O certo é que Patativa, armazenando seus versos na memória/silo, se afastava da ideia de poeta de bancada, sentado em busca do verso perfeito, da rima rica, da cadência melódica. Temos, assim, um Patativa clássico, universal, a partir de sua aldeia Assaré, que quer dizer, etimologicamente, atalho, ou de sua Idílica Serra de Santana, de onde nunca se afastou, e que consideramos como popular, na falta de uma expressão que dê conta de sua grandeza ou em razão de nossa necessidade redutora dos compartimentos e rótulos.

Com educação formal de curta duração, Patativa teve amplo contato com a clássica poesia brasileira, como Castro Alves, Gonçalves Dias e Casimiro de Abreu; sua poesia tem destaque pela “natureza telúrica, a forte denúncia social e o espírito lúdico de seus versos” (TAVARES JUNIOR, 1999, p. 11).

Nisso reside a importância da repetição, pois, seja cantada ou escrita, essas expressões requerem formalização. O mote, o ritmo, a estrutura, não se fixam num modelo estanque de narrativa, num

modo de contar único e privilegiado, ainda que relatem fatos do cotidiano. Num texto oral ou escrito, há preocupação com uma performance que reproduza o mais fielmente possível modos-padrão de recontar a “mesma” história (CAVIGNAC, 2006).

Em meio à dispersão das temáticas, encontram-se certas regularidades e, além disso, modos de uso da linguagem poética, de trocas de sentido, de marcas de segmentação, e de ambiguidade de natureza variada e de alcance amplo. Estes “atalhos” da linguagem, tomados na nossa concepção como caminhos alternativos aos discursos altamente letrados, trazem marcas de singularidade caras à posição de autoria. É disto que trataremos a seguir.

## 5 Pedacos do corpo poético de Patativa

Analisaremos aqui alguns pedaços de poemas que foram retirados de *O Padre Henrique e o dragão da Maldade; Emigração; A aposentadoria de Mané do Riachão*, retirados de Carvalho (1999) e *Dois Quadros* (Retirado de <http://www.jornaldepoesia.jor.br/anton04.html>, Acesso em: 29 jun. 2017).

Começemos pela análise de *O Padre Henrique e o dragão da maldade*. Nessa narrativa temos, no início, um preâmbulo feito pelo sujeito-narrador acerca das dificuldades do cotidiano e os modos de abordá-las por meio dos versos; em seguida, é contada a história da morte do padre Antônio Henrique. Esse jovem padre, seguidor de Cristo, por manifestar-se contra as injustiças, foi assassinado por um dragão. Era o dragão da maldade que assombrava Recife, porta-voz da mentira, e que ameaçou dom Hélder Câmara por meio de cartas e telefonemas anônimos e, em paralelo, também atingindo Padre Antônio Henrique. As ameaças incluíam atentado contra 30 pessoas com quem dom Hélder teria ligação, incluindo o padre, que ensinava Direitos Humanos e noções de justiça e fraternidade à população geral. As autoridades e as mídias se calaram diante do assassinato ocorrido na cidade universitária, onde também foram assassinados os estudantes Candido Pinto e Cajá, ambos acusados de serem comunistas; em meio ao questionamento sobre a perseguição ao padre e aos estudantes, a poesia é finalizada com reflexões sobre a perseguição de negros, indígenas e demais grupos oprimidos da América Latina e com o relato e uma reflexão política sobre o cortejo fúnebre do padre.

No momento em que o autor questiona a evidência de que os estudantes deveriam ser mortos porque são comunistas temos três perguntas que indicam gestos de autoria e ganham força argumentativa, justamente, pelo uso poético da linguagem, que, ao aproximar som e sentido, ao impor ritmo assegura alta carga persuasiva e emotiva, a saber:

*Será que ser comunista  
é dar ao fraco instrução,  
defendendo os seus direitos  
dentro da justa razão,  
tirando a pobreza ingênua  
das trevas da opressão?*

*Será que ser comunista  
é mostrar certos planos  
para que o povo não viva  
envolvido nos enganos*

e possa se defender  
do jogo dos desumanos?

será que ser comunista  
é saber sentir as dores  
da classe dos operários,  
também dos agricultores  
procurando amenizar  
horrores e mais horrores?

(O Padre Henrique e o dragão da Maldade. ASSARÉ, P. In: CARVALHO, 1999, p. 45, grifos nossos)

O texto é organizado em sextilhas, em que repousam versos em redondilha maior, ou seja, versos de sete sílabas, fortemente marcados pelo ritmo regular dos acentos, sendo tal ritmo o próprio fator construtivo do verso (BRUK, 1975). Os acentos são regulares na segunda, na quinta e na sétima sílabas, que reforçam, porque acentuadas, o argumento e a indignação com que o sujeito-narrador (ou talvez fosse melhor dizer, o sujeito-lírico) questiona-se e questiona seus potenciais interlocutores, além de marcar a prosódia nordestina em que, muitas vezes, percebe-se a sugestão de dois acentos numa mesma palavra: COmuNISta. De modo que a marca autoral também remete à região de origem do sujeito-poeta (o que é muito bonito), e que só é possível pela métrica e pela acentuação das sílabas da seguinte forma: 2a, 5a e 7a . Vejamos:

/ / /  
Se|rá| que| ser| co|mu|nis|ta  
/ / /  
é| dar| ao| fra|co-ins|tru|ção  
/ / /  
de|fen|den|do| seus |di|rei|tos  
/ / /  
den|tro| da| jus|ta| ra|zão,  
/ / /  
ti|ran|do-a |po|bre|za-in|gê|nua  
/ / /  
das| tre|vas| da| o|pres|são?

Nota-se pelas marcações que a regularidade composicional fortalece o sentido. Ainda sobre o aspecto formal, cumpre observarmos que as rimas finais em "ão" são muito interessantes, pois entre a instrução e a opressão está a razão, que deve ser justa para que, pela instrução, o pobre ingênuo possa resistir à opressão. Chama atenção ainda, a aliteração em /d/ que percorre praticamente todos os versos, menos o refrão, em que irá aparecer o /t/ que tem certa carga aliterante nos demais versos. A marcação sonora do /d/ e do /t/ doam, semanticamente falando, força de protesto, de insubmissão, de indignação, que corroboram a construção autoral do refrão: "será que ser comunista".

Na segunda estrofe, o esquema arquitetônico do texto mantém-se e o foco, reforçado pelas rimas, transfere-se da tríade instrução-razão-opressão para um outro esquema em que o engano e o

desumano são alvo de crítica e podem ser superados por planos efetivos de erradicação da pobreza pelo trabalho de quem defende o letramento dos pobres - e é este um dos pontos que torna interessante o argumento sobre letramento aqui apresentado - pois que o texto é, em si, pelo que apresenta em sua carga poética e conteúdo semântico, uma defesa do letramento (do pobre) como instrumento de construção de resistência à opressão, em oposição a uma situação em que haja um cerceamento do acesso ao universo letrado. Vejamos:

Se|rá| que| ser| co|mu|nis|ta  
é| mos|trar| cer|tei|ros| pla|nos  
pa|ra| que o| po|vo| não| vi|va  
en|vol|vi|do| nos| en|ga|nos  
e| pos|sa| se| de|fen|der  
do| jo|go| dos| de|su|ma|nos?|

Aqui se nota a implicação do sujeito=narrador/sujeito-lírico com os certos planos, o acertado que viabilizaria a defesa dos pobres (e não letrados) contra jogos desumanos, que podemos ver aqui como articulação do discurso mais letrado em oposição ao menos letrado, no sentido de dominação do primeiro sobre o segundo. Em outras palavras, os certos planos, que se ligam à instrução mencionada na estrofe anterior e, portanto, ao letramento, servem de defesa para que os pobres não se vejam "envolvidos nos enganos", o que ocasionaria - de novo retomando a estrofe anterior - um ambiente opressor. Vale notar a força poética e os parentescos sonoros de "envolvidos nos enganos" que, pela repetição do "en" e pela nasalização, sustentam o sentido de que a falta de instrução e o baixo grau de letramento levam o pobre a sucumbir, ou seja, ele é tragado, *envolvido* por *enganos* e fica sem defesa.

Também chama a atenção o uso da palavra jogos, pois tais "jogos desumanos", no contexto do texto também leva a crer que há uma tentativa de opressão por parte dos mais letrados, que por meio de subterfúgios e falácias engodam os mais pobres, daí que a instrução virá salvá-los. Por isso, a última estrofe destacada acima deixa entrever a empatia do sujeito-narrador/sujeito-lírico pela causa dos oprimidos. Vale notar, portanto, que esse engajamento político reside no fato de que há um estranhamento veiculado pela questão inicial de cada verso acerca do sentido evidente de que haveria "certos planos" dos mais letrados a serem usados como "proteção" dos menos letrados.

No processo de marcar o fluxo narrativo com essas questões, engendrado pela poeticidade, ou seja, assumindo, em termos jakobsonianos, um dominante poético (JAKOBSON, 1983), temos um movimento interpretativo no fio do intradiscurso em que o sujeito-narrador/sujeito-lírico desnaturaliza sentidos evidentes como: fraqueza, povo, engano, jogo dos desumanos para substituí-los pela organização versificada, novos modos de ver. Esses significantes balizadores de parte do processo de pôr evidências ideológicas em outro lugar do imaginário ocorrem como função da distribuição de sentidos em torno

da marca “ser comunista” e em torno dos jogos sonoros que corroborarão essa marca, fazendo ecoar o sentido ao longo dos versos. Não se pode deixar de marcar esse aspecto poético, sob pena de perderem-se muitos aspectos que indiciam a grandeza da poética de Assaré; não se trata simplesmente de narrar e analisar a narrativa, mas de analisar uma narrativa em versos em que o modo de narrar, ele mesmo, é esteio do sentido e impede a deriva, ou seja, a função poética atua como ponto de estofa, porque dominante: ela permite a organização da mensagem em torno do poético (JAKOBSON, 1999).

Em outros pontos da narrativa, o sujeito-narrador recorre a lugares do interdiscurso, como no trecho a seguir, em que se pode notar uma citação explícita do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Vejamos:

Vendo a medonha opressão  
que vem do instinto profano,  
me vem a mente o que disse  
o grande bardo baiano  
o poeta dos escravos  
apelando ao soberano

Senhor Deus dos desgraçados  
dizei-me vós, Senhor Deus,  
se é mentira, se é verdade  
tanto horror perante os céus

(*O Padre Henrique e o dragão da Maldade*. ASSARÉ, P. In: CARVALHO, 1999, p.45)

Esse modo de dialogar com os discursos altamente letrados fortalece a herança mencionada acerca das condições de produção da literatura cordelista, por fazer notar que muitas produções estão embebidas em resgates da memória oral, bem como indica que o efeito-leitor que se constrói como lugar da interpretação exige o diálogo com a poesia de tradição formal, como é o caso de Castro Alves. É claro também que não é qualquer *Castro Alves*, mas o dramático eu-lírico de *Navio Negreiro*, o que coloca o pobre defendido par a par com os escravos ou ainda, o que é pior, assinala a manutenção da situação de dominação que se tinha no escravismo.

Tal incursão pela memória discursiva sinaliza o trânsito contínuo entre oral e escrito, bem como indica um atalho da poesia de Patativa do Assaré ao dialogar com os discursos altamente letrados, cujo reconhecimento social recobre a circulação de sua poesia, e é por meio do deslocamento e desse “recobrimento” do intradiscurso pelo interdiscurso que se torna possível um “olhar de fora”, ou a assunção de uma posição de extra-reflexividade, que, segundo Tfouni (1992), instala um lugar de autoria. Nesse ponto, o recurso ao interdiscurso permite ao sujeito-narrador olhar o fio narrativo de fora e, no intradiscurso, retornar ao fio narrativo por meio da palavra poética, evocando também a função fática:

[...]  
meu caro leitor desculpe  
esta falta que cometo,  
me desviando do assunto  
da história que lhe remeto,

o caso do Padre Henrique,  
motivo deste folheto

(*O Padre Henrique e o dragão da Maldade*. ASSARÉ, P. In: CARVALHO, 1999, p.45)

O retorno ao ponto inicial do relato permite uma manobra de retroação ao já dito. É neste ponto que também reside um lugar da autoria; ocorre que a incursão deste “comentário” resgata parte do já dito e instala um efeito de marca, de ponto de ancoragem para a continuidade da contação da história. Vale lembrar aqui que tal recurso de retroação ancorado na função fática para dar justificativa do adiamento do fio narrativo foi amplamente usado, entre outros, por Machado de Assis, e que é um procedimento típico das narrativas orais, basta nos remetermos à *Odisseia* e ao estudo de Auerbach sobre esse assunto, em *A cicatriz de Ulisses* (2004). Manobras discursivas de sustentação da autoria são também apresentadas em Tfouni (2009) e Pereira (2009).

Em *Emigração*, o sujeito-narrador/sujeito-lírico relata o árduo enfrentamento da seca no nordeste e a emigração para o sul do país. Com rico conteúdo e rimas encadeadas, são relatados a pobreza e o modo de viver do trabalho manual da agricultura do sertão. Não bastassem as condições climáticas ruins, o patrão explorador expulsa o camponês, que tem duas sinas: ir para a cidade vizinha falar com o prefeito, ou partir para o sul do país com fé em Jesus e em Padre Cícero Romão. O destino nas cidades do sul é a favela ou a peregrinação pelos desabrigos, onde os filhos dos emigrantes fazem amizades com delinquentes que os ensinam a roubar e as filhas são desonradas e caem na prostituição. Vejamos nos recortes seguintes de que modo algumas evidências ideológicas em torno de formações imaginárias marcam um lugar de intérprete e a posição de autoria. Ainda no mesmo trecho, vemos algumas marcas de singularidade da posição-autor em pontos marcados por questões endereçadas ao sujeito-leitor. Vejamos:

[...]  
No dia seguinte os filhos  
Fazem a mesma viagem  
Nos seus costumeiros trilhos  
Na mesma camaradagem  
Com os mesmos companheiros  
Aqueles aventureiros  
Que na maior anarquia  
Sem terem o que comer  
Vão rapinagem fazer  
Para o pão de cada dia

Sem já ter feito o seu teste  
Em um inditoso dia  
Um garoto do Nordeste  
Entra em uma padaria  
E já com água na boca  
E necessidade louca  
Se encostando no balcão,  
Faz mesmo sem ter coragem

A primeira traquinagem  
Dali carregando um pão

Volta bastante apressado  
O pobre inexperiente  
Olhando desconfiado  
Para traz e para frente  
Mas naquele mesmo instante  
Vai apanhado em flagrante  
Na porta da padaria  
Indo o pequeno indigente  
Logo rigorosamente  
Levado à delegacia

É aquela a vez primeira  
Que o garoto preso vai  
Faz a maior berradeira  
Grita por mãe e por pai  
Mas outros garotos presos  
Que já não ficam surpresos  
Com história de prisão  
Consolam o pequenino  
Dando instrução ao menino  
Da marginalização

\*[...]  
Para que maior prisão  
Do que um pobre sofrer  
Privação e humilhação  
Sem ter com que se manter?  
Para que prisão maior  
Do que derramar suor  
Em um estado precário  
Na mais penosa atitude  
Minando a própria saúde  
Por um pequeno salário?

Será que o açoite, as algemas  
E um quarto da detenção  
Vão resolver o problema  
Da triste situação?  
Não há prisão mais incrível  
Mais feia, triste e horrível  
Mais dura e humilhante  
Do que a de um desgraçado  
Pelo mundo desprezado  
E do seu berço distante?

O garoto tem barriga,  
Também precisa comer  
E a cruel fome lhe obriga  
A rapinagem fazer  
Se ninguém a ela ajuda  
O itinerário não muda  
Os miseráveis infantes  
Que vivem abandonados  
Terão tristes resultados  
Serão homens assaltantes

(Emigração. ASSARÉ, P. In: CARVALHO, 1999, p.159-160)

Nesses excertos, algumas evidências cunhadas pela ideologia contribuem para a manutenção do fluxo narrativo veiculado pelo discurso poético, acerca de “rapinagem, traquinagem, indigente e menino da marginalização”.

No início, vemos o anúncio da trama em “vão rapinagem fazer”; em seguida, temos a efetivação de “a primeira traquinagem” seguida de “vai apanhado em flagrante”, “o pequeno indigente” e o “menino/da marginalização”. Tal modo de recorrer ao já dito, em que o sujeito-leitor é convocado a trilhar pela obviedade do nome que designa o referente, ancora-se nas evidências ideológicas que sustentam o seguinte movimento de substituição, a saber: “traquinagem, flagrante, pequeno indigente e menino da marginalização”.

De acordo com a ideologia dominante, reproduzida pelo sujeito-narrador/ sujeito-lírico, o “menino da marginalização” /o “pequeno indigente” é o nordestino migrante, que “trocou” a “traquinagem” pela “rapinagem”.

Note-se que o significante “rapinagem” remete às aves de rapina do sertão nordestino. Sem normas sociais que as controlem, atacam e apoderam-se da presa ainda viva. “Carcará, pega, mata e come!”, conclama o refrão da música de João do Valle. Na luta pela sobrevivência no árduo e inóspito sertão, vale tudo. A rapinagem não tem compromisso com a lei social; somente com a natureza. Transpondo essa carga da memória histórica para a vida na cidade, o autor inicialmente nomeia o ato da criança de “rapinagem” (*Aqueles aventureiros/Que na maior anarquia/Sem terem o que comer/Vão rapinagem fazer/Para o pão de cada dia*), e, em seguida, alertando o leitor/intérprete para o intradiscurso religioso que rodeia “pão (nosso) de cada dia”, ressignifica a rapinagem, e, numa substituição, insere “traquinagem”: a rapina é substituída pelo traquinas - o garotinho ingênuo que, sem saber, comete pequenas travessuras que podem incomodar os outros. Só que, neste caso, a travessura foi causada pela dor da fome. Pela substituição da nomeação (rapinagem/traquinagem), o autor ao mesmo tempo atenua a transgressão, e aponta para a infância faminta do Nordeste. Indica, ainda, que, a passagem da natureza (rapina) para a cultura (traquinas) traz à cena sujeitos humanos, submetidos à lei, dotados de sentimentos como revolta, rancor, dor, honra.

Um garoto do Nordeste  
Entra em uma padaria  
E já com água na boca  
E necessidade louca  
Se encostando no balcão,  
Faz mesmo sem ter coragem  
A primeira traquinagem  
Dali carregando um pão.

Na sequência, rapinagem volta a emergir, dessa vez ressignificada pelo contexto. O autor muda também o lugar de enunciador, passando de testemunha a defensor, que arrola argumentos para justificar a rapinagem:

O garoto tem barriga,  
Também precisa comer  
E a cruel fome lhe obriga

A rapinagem fazer  
Se ninguém a ela ajuda  
O itinerário não muda  
Os miseráveis infantes  
Que vivem abandonados  
Terão tristes resultados  
Serão homens assaltantes

Chamamos a atenção para outro efeito metafórico criado pelo autor. Trata-se da lista: aventureiros/garoto/infante. Pêcheux (1988) afirma que o deslizamento metafórico, além de possibilitar que novidades apareçam na língua, é também lugar do equívoco, onde os lapsos e atos falhos podem ocorrer. Entre um significante e outro o sujeito se desvanece, uma vez que ele só emerge na sequência, no controle da dispersão e da deriva (TFOUNI, 2001). Desse modo, o efeito metafórico pode configurar uma dissolução do sujeito do discurso, que se perde em meio à cadeia associativa. Porém, na sequência anterior, não é isso que ocorre, devido à presença da autoria, grau máximo de letramento, segundo Tfouni (2001). Tais fatos prestam-se a fortalecer a tese central do presente texto, que é mostrar como o conceito de autoria, aliado ao de função poética, representa um forte apelo para desconstruir a tese da grande deriva e possibilitar avanços nos estudos do letramento.

É uma temática recorrente nas poesias sobre o nordestino pobre migrante que ele seja apresentado como fadado ao fracasso, à marginalidade e à morte. Filiando-se ao interdiscurso que sustenta essa contingência que mostra o inescapável do destino, o autor produz o efeito de que há, tal como numa profecia, a predestinação dos meninos em virtude de sua classe e sua origem. Esse modo de fazer uso da função poética por meio de metáforas não estabelece desníveis no modo de atribuir sentidos. Assim, no cordel de Patativa (e também, por exemplo, em *Morte e vida Severina* (MELO NETO, 1997)) presencia-se a construção de um simulacro: fazer crer de modo naturalizado em uma espécie de sina do emigrante, tantos severinos que em nossa presença emigram.

Na poesia *Aposentadoria de Mané do Riachão*, fica evidente a interpenetração de formas da oralidade na escrita bem como o diálogo com os discursos altamente letrados:

[...]  
E além da identidade/  
De Eva e seu marido Adão  
Nome de niversidade  
Onde estudou Salomão  
Com outras coisas custoza,  
Bem custoza e cabuloza,  
Que neste mundo revela  
A Escritura Sagrada,  
Quatro dente da quêxada  
Que Sansão brigou com ela.

Com manobra e mais manobra  
Pra puder me aposentá,  
Levá o nome da cobra  
Que mandou Eva pecá  
E além de tanto fuxico,  
O registro e o currículo

De Nabuco Donozô,  
Dizê onde ele morreu,  
Onde foi que ele nasceu  
E aonde se batizô.

(Disponível em: <http://www.luizberto.com/repentes-motes-e-glosas/quatro-poemas-de-patativa-do-assare-2>. Acesso em: 29 jun. 2017)

A autoria está presente nos excertos de formas variadas: em primeiro lugar, pela heterogeneidade mostrada, no discurso matuto, pautado pela oralidade e as formas simplificadas foneticamente (uma marca desse último recurso são as formas usadas para o infinitivo dos verbos: aposentá, quebrá), em mistura com um rico arquivo letrado, vindo de um outro lugar: da cultura letrada escrita e impressa. Ao lado de significantes como niversidade, currículo, Nabuco Donozô, que representam a escrita fonética da pronúncia do Nordeste, aparecem referências a clássicas narrativas históricas (como dos jardins suspensos da Babilônia, erguidos por Nabucodonosor), que têm por referência principalmente a Bíblia (episódios de narrativas do Velho Testamento, como Adão e Eva, Sansão, Salomão). No entanto, essa escrita oralizada denuncia a autoria, por exemplo, pela acentuação das formas infinitivas simplificadas: aposentá, por exemplo. Há aí indícios de um saber altamente letrado, de um saber-fazer com a língua que é típico da função poética.

Por último, na poesia *Dois Quadros* queremos mostrar como o trânsito entre o rigor da métrica, os nobres decassílabos e da rima, além do uso da variante culta da língua, permite tratar de uma alteridade que também vai ao encontro da delimitação de posições de autoria:

Na seca inclemente do nosso Nordeste,  
O sol é mais quente e o céu mais azul  
E o povo se achando sem pão e sem veste,  
Viaja à procura das terra do Sul.  
De nuvem no espaço, não há um farrapo,  
Seacaba a esperança da gente roceira,

Na mesma lagoa da festa do sapo,  
Agita-se o vento levando a poeira.  
(...)A grama no campo não nasce, não cresce:  
Outrora este campo tão verde e tão rico,  
Agora é tão quente que até nos parece  
Um forno queimando madeira de angico.

(Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/anton04.html>. Acesso em: 30 jun. 2017)

O título desse cordel é: *Dois Quadros*, e desde o título marca-se uma duplicidade de vozes no poeta, e, conseqüentemente, no discurso lírico em ação no texto. A seca acaba com a esperança do sertanejo de que venha a chuva. A sequência "O sol é mais quente; o céu mais azul" instala uma estranheza, pois sol quente e céu azul remetem a sentidos já estratificados na memória coletiva, que remetem a praias paradisíacas e lugares de palmeiras tropicais. No entanto, aqui, estão complementando o sentido - iniciado por "na seca inclemente" e seguido por "... o povo se achando sem pão e sem veste". Trata-se aqui do sujeito desterrado, longe das belezas inacessíveis "... das terra do Sul". Remetendo a

um interdiscurso que exalta as belezas naturais do Brasil (como na letra de *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso (1939)), e também lamenta a distância da saudosa terra amada (como na *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias (1847)), vira-o no avesso: aqui é o nordestino (brasileiro) que é o exilado. Não é à toa, portanto, que haja duplicidade do discurso, desde o título do texto.

O uso da partícula “se”, no início do sexto verso - “Se acaba a esperança da gente roceira” -, instala um lugar de fuga de sentido pela homonímia: indica tanto um pronome reflexivo (“a esperança acaba-se”), quanto uma conjunção condicional (“caso se acabe...”). Típico de discursos altamente letrados, esse recurso pode ser interpretado como marca de contingência, assinalando um momento de deriva controlada e intencional no poema. O autor pretende assinalar aí a presença de uma encruzilhada no sentido dos versos e, ao mesmo tempo, provocar o efeito de uma situação em que o sujeito se vê diante do vazio e do nada. Se ficar, sucumbe; se partir, a abertura do sentido coincide com a incerteza sobre o futuro, sobre os dissabores possíveis, já que a promessa de felicidade parece parca. Assim, como um lance de dados, bem ao estilo da discussão sobre o acaso na tradição da poesia moderna posterior à Mallarmé (CAMPOS et al., 2002), nada é possível fazer para a abolir o acaso. Abandonando o cá e rumando para o lá, sem o amparo do decassílabo mundo dos letrados, o sujeito busca-se a si, desejando sentir-se a um passo da prosperidade, a prosperidade do Sul, onde os bosques têm menos flores, a vida, menos amores. Onde sua sabedoria e seu saber fazer com a língua, seu letramento particular, enfim, têm o mesmo valor que madeira de angico queimando.

## Referências

ASSARÉ, P. *Cordéis*. Fortaleza: Editora da UFC, 1999.

ASSARÉ, P. Poesia matuta. In: ASSARÉ, P. *Ispinho e fulô*. São Paulo: Hedra, 2005.

ATTIÉ, J. O dito, o escrito: o necessário, o impossível e o contingente. *Isso – Despesa Freudiana*, Belo Horizonte, n. 1, p. 26-30, 1989.

AUERBACH, E. A cicatriz de Ulisses. In: AUERBACH, E. *Mímesis*. Vários tradutores. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas*: as não coincidências do dizer. Tradução: Mônica Zoppi-Fontana. Campinas, SP: EdUNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de Estética* (a teoria do romance). Tradução: Aurora Fornoni Bernadini; José Pereira Júnior; Augusto Goés Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1990. p. 263-397.

BELINTANE, C. *A oralidade faz escrita na(s) infância(s)*: pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização. São Paulo, 2011. 266f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BRANCA-ROSOFF, S. Littératie et prise de notes. Le primat de la fonction iconique. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 131-132, p. 187-198. 2006.

BRIK, S. O. Ritmo e sintaxe. In: TOLEDO, D. *Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Tradução: Zênia de Faria; Reasylyvia Toledo; Dionísio Toledo; introdução: Julia Kristeva. Porto Alegre: Globo, 1975.

CAMPOS, H. et al. *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARVALHO, G. Lira Patativana. In: ASSARÉ, P. *Cordéis*. Fortaleza: Editora da UFC, 1999. p. 14-18.

CAVIGNAC, J. *A Literatura de Cordel no Nordeste do Brasil*. Natal: EdUFRN, 2006.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Tradução: Marne Rodrigues de Rodrigues. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. L. C. (Org.) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

DIAS, G. *Canção do exílio*. In: *Primeiros Cantos*, 1947. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/primeirosantos.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/primeirosantos.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2017.

DIEGUES JUNIOR, M. A Literatura de cordel no Nordeste. In: DIEGUES JUNIOR, M. *Literatura popular em verso: estudos*. Belo Horizonte/MG: Itatiaia; São Paulo/SP: EDUSP; Rio de Janeiro/RJ: Fundação Casa Rui Barbosa, 1986. p. 31-49.

GADET, F. Une distinction bien fragile: oral/écrit. *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de linguistique)*, n. 25, p. 13-27, 1996.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Tradução: Bethania Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

JAKOBSON, R. A dominante. In: LIMA, L.C. *Teoria da Literatura em Suas Fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

JAKOBSON, R. Linguística e Poética. In: JAKOBSON, R. Linguística e Comunicação. Tradução: Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix, 1999.

LACAN, J. *O Seminário – livro 3: As psicoses*. Tradução: Aluisio Menezes. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editores, 1985.

LACAN, J. O aturrido. In: LACAN, J. *Outros Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1972/2003. p. 448-497.

LACAN, J. *Seminário 23: O sinthome, 1976-1977*. Recife. Edição bilíngue do Traço Freudiano. Veredas Lacanianas: Escola de psicanálise, 2001.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LUYTEN, J. M. *O que é literatura popular?*. 3. ed. Rio Janeiro: Brasiliense, 1986.

MATOS, C. N. O povo autor. In: MATOS, C. N. *A poesia popular na República das Letras: Sílvio Romero folclorista*. Rio de Janeiro: MinC/FUNARTE, 1994. p. 150-176.

MARCUSCHI L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97-135.

MELO NETO, J. C. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradutor: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

PEREGRINO, U. Literatura de Cordel: considerações gerais. In: PEREGRINO, U. *Literatura de Cordel em Discussão*. Rio de Janeiro: Presença, 1984. p. 3-43.

PEREIRA, A.C. *Mito e autoria nas práticas letradas*. Ribeirão Preto, 2009. 332f. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

ROMERO, S. Estudos sobre a poesia popular do Brasil. In: ROMERO, S. *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. p. 37-54.

SANTOS, I. M-F. *Memória das vozes: cantoria, romanceiro & cordel*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo; Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução: Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

TAVARES JUNIOR, L. Patativa: um cordelista revisitado. In: ASSARÉ, P. *Cordéis*. Fortaleza: Editora da UFC, 1999. p. 6-12.

TERRA, R.B.L. "O Ermita e o anjo" no Nordeste. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 23, p. 7-26, 1981.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Analfabetismo*. Ribeirão Preto, 1992. Tese (Livre Docência). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento". In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 77-97.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TFOUNI, L.V.; MARTHA, D. J. B. M.; CARREIRA, A. F. O inesgotável alcance da função poética. In: TFOUNI, L. V.; MARTHA, D. J. B. M. (Org.) *O (in)esperado de Jakobson*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 69-106.

# NOTAS SOBRE LETRAMENTOS, GÊNEROS DO DISCURSO E (NOVAS) PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA INTERNET

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)

## Introdução

Este trabalho é fruto de um desafio que me impus ao tentar organizar algumas reflexões sobre letramento(s), letramento acadêmico, gêneros do discurso e ensino por meio dos gêneros do discurso, bem como sobre (novas) práticas de leitura e escrita no contexto das tecnologias digitais de comunicação e informação. O objetivo é propor uma leitura pessoal sobre esses vários temas.

O capítulo se organiza em cinco partes. Na primeira, busco expor as bases epistemológicas que fundamentam minha reflexão sobre letramento(s) e gêneros do discurso. Na segunda, particularizo essas observações para o ensino universitário. Na terceira, busco aprofundar essas reflexões ao tratar das tecnologias digitais de comunicação e informação. Por fim, lanço um desafio ao leitor e relaciono as referências bibliográficas.

## 1 Letramento(s) e gêneros do discurso: bases epistemológicas para sua concepção e ensino

Ciente da falta de originalidade, faço esta discussão a partir das noções de sujeito, tempo e espaço, sabidamente fundamentais para a reflexão sobre a linguagem. A se tomar o corte epistemológico que separa o sistema, por um lado, e o seu funcionamento, por outro, situo a presente reflexão nesta última região teórica.

Não se trata, porém, propriamente, de interesse quanto ao “uso” do sistema, tal como em perspectivas em que a fonte do conhecimento sobre a linguagem ainda se localiza no próprio sistema<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Valeria a pena lembrar que, quando todas as determinações da linguagem sobre os indivíduos são localizadas no lugar do “coletivo”, do “social”, como argumentos para a homogeneidade do sistema, o que se faz é, na verdade – como herança da perspectiva estruturalista – assumi-las exclusivamente como determinações formalizáveis, sejam elas consideradas como ligadas ao caráter inato da linguagem ou não. Localizar as determinações da linguagem sobre o indivíduo apenas do ponto de vista das determinações sistemáticas permite assumir, a partir daí, que tudo o mais na linguagem se reverte em liberdade de “uso”, momento em que se realizariam as “escolhas”, as “intenções” e a “vontade” do “usuário da língua”. Há que se considerar, de fato, o aspecto significativo das formas, particularmente quando se assume a ideia de “conteúdo da forma” (WHITE, 1992), segundo a qual a forma não se define somente como contraparte de um conteúdo, mas guarda, ela própria, um conteúdo, aquele que materializa a vida — nesse “design” — na sociedade. No entanto, ainda que, numa visão sócio-histórica, se possa defender esse outro ponto de vista, é comum que, nas perspectivas linguísticas mais conhecidas e assentadas, às restrições formais do sistema, corresponda a liberdade de uso por parte do indivíduo, entendido como usuário (*performer?*) e não como sujeito.

Trata-se, mais precisamente, do corte que aponta para a problematização sobre o sujeito de linguagem e a referência, em particular, ao tempo e ao espaço. Note-se, de saída, que não se trata simplesmente de fazer migrar a fonte do conhecimento sobre a linguagem para o seu usuário. No terreno que, dentro da Linguística, é inicialmente marcado pela perspectiva enunciativa e, na Filosofia da Linguagem, pela perspectiva pragmática, a presente reflexão se orienta por uma leitura discursiva desse campo pragmático-enunciativo — mais próxima, talvez da análise do discurso francesa — mas com forte presença também do pensamento de Bakhtin e do chamado Círculo de Bakhtin. Situa-se, portanto, na região epistemológica preocupada com o “uso” da linguagem, entendido, porém, como lugar de permanente problematização sobre o estatuto das noções de sujeito-tempo-espaço.

As abordagens do campo pragmático-enunciativo têm em comum o fato de que, embora tenham sempre como alvo cada um dos falantes, isto é, o indivíduo empírico que fala, tratam-no, porém, em função da realização da linguagem, isto é, na relação que estabelecem um com o outro. Postos, portanto, em ponto de linguagem, os indivíduos já não podem ser vistos apenas como falantes isolados, indivíduos empíricos. Nasce, nesse momento, uma das mais fecundas problematizações sobre a noção de sujeito, que formulo como segue.

Ao tornar-se **um ser de linguagem** (pela imposição cultural da relação de alteridade que institui o outro como medida e limite aos participantes da comunicação) o indivíduo se apresenta, ao mesmo tempo, como **sujeito de linguagem**, como **sujeito social** – situa-se sempre num dado espaço social; ocupa, nele, um lugar e, no texto e no discurso, se representa (e ao interlocutor) em posições enunciativas (Cf. Mainguenu, 1987/1989) que ultrapassam os limites da situação imediata de comunicação – e como **sujeito histórico** – constitui o presente numa relação intersubjetiva, costumeiramente circunscrito num evento cronologicamente situado, embora a condição contraditória desses encontros marque o dizer por diferentes temporalidades, passadas e/ou futuras em relação ao presente daquela relação e ao evento cronológico daquele encontro.

Sujeito, tempo e espaço seriam, pois, determinados tanto pelo outro imediato, quanto pelo outro representado pelo já dito, este último sob a forma de retomadas de séries dialógicas, cujas vozes sociais ganham vida não apenas nos limites internos de uma única esfera de atividade humana, mas também na relação entre esferas, onde se dão as práticas sociais.<sup>2</sup>

Essa visão do sujeito sócio-histórico constitui a base de uma perspectiva discursiva, na qual o discurso não é apenas o que é pronunciado ou o que é registrado graficamente pela escrita<sup>3</sup>, mas se define pela materialidade do sentido (de base não só linguística, mas também social e histórica), conformando uma memória que não começa no registro do sentido etimológico e dicionarizado – o qual pode ser estabelecido quanto à data ou, menos precisamente, quanto à época em que determinada acepção vingou em certo lugar –, nem termina no registro das possibilidades combinatórias de cada uma das acepções de uma dada palavra. Trata-se, pois, de uma perspectiva discursiva na qual o discurso se define pela materialidade do sentido. Em outras palavras, define-se por uma memória que, nos diferentes encontros, mantém-se, amplia-se ou define ao circular por diferentes práticas sociais, criando efeitos de presentificação de temporalidades passadas e/ou futuras (e de espaços que lhes correspondam). Essas

temporalidades, nem sempre inteiramente perceptíveis, remetem a uma historicidade constitutiva, caracterizada por espaços-tempos tão precisos quanto contraditórios e, por isso, não necessariamente linearizados do ponto de vista cronológico (e geográfico, no caso das espacialidades). Desse modo, se, por um lado, novos encontros abrem para a novidade do sentido; por outro, a relação de alteridade impõe, também, reprodução de sentidos já dados, pois há uma experiência que atua na novidade do acontecimento discursivo.<sup>4</sup>

A problematização do estatuto do sujeito fica ainda mais vigorosa quando se trata do campo aplicado, particularmente o do ensino de língua materna. Na complexa relação de ensino e de aprendizagem, a construção de um espaço de aprendizagem não é deliberação de um único indivíduo, podendo reverter em aprendizagem em muitas direções, ainda que, em geral restritas, na visão escolar tradicional, aos polos representados pelo aluno e pelo professor. Contam, para isso, inúmeras contradições possíveis, ligadas tanto à procedência social dos envolvidos (e aos papéis institucionais assumidos) quanto às suas respectivas histórias de relação com a linguagem,<sup>5</sup> as quais favorecem/desfavorecem a entrada para certas práticas e, portanto, também o estabelecimento de relações significativas com determinados objetos do mundo e com o outro.

Desse modo, também no campo pedagógico, a singularidade do sujeito é uma singularidade histórica, em que se cruzam, de forma contraditória, o particular (aquilo que historiciza o sujeito, dando-lhe contornos singulares) e o geral (aquilo que o historiciza em função de características gerais de um grupo, situando-o em seu pertencimento a grupos).<sup>6</sup> Eis, nesse cruzamento de práticas sociais, um fato importante a se considerar nos estudos do letramento e no ensino por meio de gêneros do discurso. As especificidades do sujeito e do próprio espaço de aprendizagem, ambas constituídas no cruzamento de práticas sociais, podem ser tomadas como ponto comum que permite falar, ao mesmo tempo, em letramento(s) e em gênero do discurso. Num viés teórico como o exposto, tanto a noção de letramento quanto a proposta de ensino por meio de gêneros do discurso deveriam ser marcadas, portanto, pelo mesmo cruzamento de práticas aludido acerca do sujeito e do espaço de aprendizagem. Para tratar do tema do(s) letramento(s), desloco, propositalmente, a atenção das habilidades e competências dos indivíduos, muito ligadas aos tecnicismos dos letramentos e à sua funcionalidade pragmática, a fim de conduzir minha argumentação para o tema da memória coletiva, da qual se nutre a memória individual (HALBWACHS, 1950/1990). Para tanto, parto de uma concepção que toma a escrita como sendo constitutivamente heterogênea (Cf. CORRÊA, 1997, 2001, 2004).

Como se sabe, em concepções mais tradicionais, a escrita se define como a tecnologia responsável pelo registro da memória cultural de um povo, guardada em peças documentais escritas de toda ordem: literárias, religiosas, jurídicas, registros domésticos etc. A memória de um povo e sua história seriam marcadas, portanto, seletivamente, pelo registro gráfico e por seu alcance quanto à manutenção da memória. Embora o registro gráfico seja, reconhecidamente, um recurso destinado também a esse fim, não é o único e não é difícil questionar, na atualidade, também sua prevalência em relação a outros recursos. O empacotamento digital de imagens estáticas ou em movimento, incluindo a fotografia, o desenho, a pintura, com ou sem acompanhamento de linguagem verbal (falada ou escrita), é um

2 Nesta formulação pessoal, utilizo-me de conceitos de Bakhtin (particularmente, 1979/1992 e 1937-1938/1990), mas não se entenda com isso que atribuo ao autor a responsabilidade por ela.

3 Conferir Foucault (1971/2004, p. 8).

4 Conferir, a respeito, Corrêa (2006; 2007).

5 Conferir, sobre o papel da relação do sujeito com a linguagem, Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson (1997).

6 Conferir, a propósito, Veyne (1971, p. 48) e uma primeira apropriação que faço desse autor (CORRÊA, 2004, p. 15-16).

exemplo contemporâneo de preservação da memória. Isto, sem contar o registro por meio de vídeo, hoje muito popular, e do cinema. Questionamento igualmente pertinente à civilização das culturas orais, que utiliza a fala como veículo para transmissão de saberes, apresentados sob a forma de cálculos e relatos mais ou menos ritualísticos, mais ou menos repetíveis, destinados a sobreviver às sucessivas gerações, marcando a memória cultural de um povo na qualidade de práticas religiosas, domésticas etc. Há, pois, no âmbito da oralidade, o que poderíamos chamar de letramento sem letra, a exemplo da literatura que reconhecemos como literatura... oral.

Portanto, independentemente da tecnologia utilizada – de base sonora, imagética, gráfica ou digital –, os letramentos se singularizam (mas não se isolam) na história. E nela podem conviver na qualidade de elementos constitutivos de práticas sociais letradas, inclusive daquelas tidas como mais avançadas. Cito dois casos. Constata-se esse caráter constitutivo mesmo quando certos elementos pareçam estranhos a condições tidas como letradas, estranhamento frequentemente denunciado e corrigido no caso de elementos de práticas orais/faladas quando presentes na escrita (manuscrita, impressa ou digital). Algum estranhamento já é também constatável no caso de elementos de práticas letradas/escritas tidos como ultrapassados, pouco produtivos ou até inadequados, mas que continuam a compor com outras semioses nas tecnologias digitais de comunicação e informação, mesmo quando essas semioses se apresentam como tendo exclusividade no processo de produção de comunicação, ao parecerem ocupar ou, de fato, ao ocuparem lugar central nesse processo. Em qualquer desses casos, os letramentos são heterogêneos, pois leitura e escrita são modos de acesso ao outro por meio de diferentes tecnologias: (a) diferentes formas de escrita (e não apenas pela escrita alfabética); (b) reconhecimento da convivência entre elas; (c) diferentes formas de registro falado – característicos tanto de civilizações orais quanto de civilizações com escrita; e (d) tecnologias digitais, que incluem o acesso a variados tratamentos da linguagem verbal e de outras semioses, como a imagética (estática ou em movimento).

A base epistemológica aqui sintetizada orienta-se, portanto, por uma concepção heterogênea<sup>7</sup> de letramento, a exemplo da concepção de escrita que defendo. Tanto nas práticas sociais/de linguagem que talvez exemplificassem, mais especificamente, uma **visão estrita de letramento** quanto nas que dão ocasião a uma **visão ampla de letramento**,<sup>8</sup> a heterogeneidade se instala no momento primordial da relação de alteridade, que, no campo pragmático-enunciativo e discursivo, se dá, ao mesmo tempo, em presença (o outro como instância imediata ou representada, mas, de algum modo, visível ou recuperável) e em ausência (o outro nem visível, nem facilmente discernível, mas, mesmo assim, inescapável, já que constitutivo). Sendo, pois, de natureza múltipla, a relação de alteridade é o ponto em que o aspecto dialógico da linguagem se oferece não só como forma dialogal tradicional envolvendo duas pessoas, mas principalmente como possibilidade de convivência de muitas vozes sociais.

7 A heterogeneidade dos letramentos é, às vezes, contemplada no debate sobre a noção de multiletramento. Não me parece, porém, um detalhe semântico desimportante a diferença entre o caráter miscigenador e constitutivo da heterogeneidade e o caráter contável do que se apresenta como “multi-”, isto é, do que ainda se apresenta como destacável no multiletramento. De todo modo, vale destacar o caráter crítico da abordagem orientada por essa noção.

8 As visões estrita e ampla de letramento podem ser distinguidas a partir da relação entre alfabetização e letramento. Sempre que se dá anterioridade à alfabetização (por acesso direto ou indireto aos seus produtos) em relação ao letramento, delinea-se o campo de uma noção estrita de letramento. Por sua vez, sempre que se dá anterioridade ao estado de letrado em relação ao de alfabetizado, toma lugar a noção ampla de letramento. Para outras determinações, conferir Corrêa (2001).

A dinâmica dos letramentos, marcada, portanto, pela heterogeneidade, ajusta-se a uma concepção dinâmica também dos gêneros do discurso. Nesta última, a ênfase recai no aspecto processual da constituição dos gêneros, isto é, o surgimento de um gênero não se dá por geração espontânea de uma esfera qualquer de atividade humana, mas pela relação entre esferas e suas práticas, o que produz, no âmbito da linguagem, o fenômeno pragmático-discursivo da relação entre gêneros — contraparte da relação entre esferas de atividade humana, estas, no âmbito da sociedade. Por exemplo: fórmulas mnemônicas ligadas à rima, ao ritmo e, também, a certas estruturas narrativas não são, como se poderia pretender, recursos exclusivos das produções de linguagem em sociedades ágrafas, já que podem estar presentes em produções faladas ou escritas nas sociedades com escrita e, também, em produções digitais. Portanto, qualquer que seja o tipo de sociedade considerada, essas fórmulas mnemônicas estão integradas a enunciados genéricos produzidos no interior de diferentes esferas de atividade humana. Não se constituem, portanto, de modo absoluto e individualizado, apenas numa presença esporádica e problemática em produções escritas ou digitais de determinadas esferas. Apresentam-se, pelo contrário, como formas potenciais e até esperadas do diálogo entre esferas, suas práticas e seus gêneros do discurso. Desse modo, assim como um viés imprevisto no tratamento do conteúdo temático, certas rupturas da construção composicional e, também, aparentes inconsistências quanto ao estilo de um determinado gênero<sup>9</sup> do discurso podem marcar, e frequentemente marcam, o diálogo com outros enunciados, com outros gêneros e com outras esferas de atividade, sempre realizadas segundo práticas sociais que se cruzam continuamente.

Todo gênero é, portanto, heterogêneo, no sentido mais básico de não coincidir consigo mesmo:<sup>10</sup> um determinado gênero do discurso exhibe, dinamicamente, a dinâmica de sua constituição. Isto é, embora didaticamente possa ser apresentado como inteiramente fixado e estável, suas reapresentações estão sempre sujeitas à dinâmica de sua constituição fundante – a das relações intergenéricas. Ou, dito de outro modo, cada nova ocorrência de um dado gênero está sujeita à dinâmica que a vida social impõe aos sujeitos, sempre imersos na história e atuantes em função das diferentes práticas sociais de que participam. A consideração desse fato é, a meu ver, imperiosa para todo ensino que se quer atento aos saberes do aluno.

Assim como o diálogo cotidiano pode ser tomado como modelo de relação que sustenta o aparato conceitual do dialogismo na reflexão bakhtiniana,<sup>11</sup> a presença de um gênero ou fragmento de gênero em outro marca o caráter dialógico e a dinâmica de constituição de um gênero. Defendo, portanto, que não há um gênero originalmente puro. O que há de primordial nos gêneros, assim como na linguagem em geral, é a relação de alteridade – em Bakhtin, não só em termos das pessoas que interagem presencialmente, mas também em termos da interação em ausência, na relação que todo dizer estabelece com o já dito. Desse modo, a mobilidade da relação com o(s) outro(s) re-situa o tempo e o espaço das práticas sociais, realimentando velhas e produzindo novas relações intergenéricas. Um gênero do discurso se define, portanto, pelas relações intergenéricas, seja em sua emergência, seja em sua história de (re-)inserções em práticas sociais. Nesse sentido, uma base epistemológica pautada na consideração do heterogêneo teria a vantagem de lidar criticamente com o ensino por meio dos gêneros,

9 Para o tratamento dessa noção bakhtiniana na produção e na análise da escrita, conferir Abaurre et al. (2003).

10 Retomo a expressão de Authier-Revuz (1998).

11 Conferir, a esse respeito, Marchezan (2008).

favorecendo a atenção às relações intergenéricas como modo de apreender a relação do sujeito com o(s) outro(s) e a sua inserção historicamente determinada em diferentes práticas sociais.

## 1.1 Práticas sociais e usos

Do ponto de vista teórico, a depender do peso que se dê às determinações históricas, o protagonismo do sujeito pode variar, para mais ou para menos, em intensidade. O mesmo se dá quando se vai das atividades às ações. Numa leitura de raiz pragmática, por exemplo, pode-se – partindo da noção de trabalho – conceber as atividades como uma noção de cunho geral. Desse modo, atingindo toda a sociedade e se organizando em gêneros de atividade, se particularizariam nas ações que estariam no plano da responsabilidade singular dos sujeitos no interior de práticas sociais.

Na perspectiva que adoto, não dispensei atenção particular à noção de atividade. Por seu turno, tenho utilizado a noção de prática social na qualidade de modo de institucionalização dos dizeres, ligado, necessariamente, a instituições estabilizadas ou a discursos por se estabilizarem. Segundo essa visão, as formas linguísticas que atualizamos incessantemente estão sempre marcadas pelas práticas sociais de que procedem; tanto pelas práticas em que essas formas linguísticas emergem, quanto por outras para as quais, eventualmente, elas migram e nas quais se mantêm vivas. No entanto, mais do que lidar com formas linguísticas e sua relação com práticas sociais, concebo o próprio uso da linguagem como uma prática social. Nesse sentido, organizando-se em instituições ou em discursos, só podem se particularizar como ação singular quando consideradas como singularidades históricas, constituindo ações cuja matéria é sempre linguística, social e histórica.

No regime das instituições e dos discursos, as práticas sociais se distanciam, portanto, de uma visão de “linguagem em uso”, entendida como de responsabilidade prioritária do sujeito (visão que, a meu ver, mesmo quando menciona insistentemente as práticas sociais, aproxima “uso” a “ação” volitiva e intencional do indivíduo). Naturalmente, há desejo e alvos imaginados na produção discursiva de um sujeito, mas as determinações que advêm do seu caráter de prática social pedem uma explicação que, além da consideração da luta pelo poder nas relações com o(s) outro(s), passa também pela inscrição das representações sociais – fixadas, mas sempre em mudança – nas práticas sociais. Contraditórias, as representações sociais não se alinham à univocidade de uma representação lógica, configurando mais propriamente um jogo de representações, o que inviabiliza uma definição em termos estritos de uma determinada intenção “x” localizada apenas no sujeito e, portanto, não atravessada pelo outro. Todo trabalho com as práticas e com as representações sociais se dá na equivocidade dos sentidos, dos discursos e dos sujeitos.

## 1.2 A concepção de “sujeito” e de “outro”

A contribuição das ciências sociais, particularmente da antropologia, no debate sobre a noção de letramento(s), tem marcado presença na Linguística Aplicada. Mais especificamente, o trabalho dos etnógrafos tem predominado nas pesquisas sobre o assunto nos vários momentos da atividade escolar, inclusive nos estudos sobre o letramento acadêmico.

Para comentar a concepção de “sujeito” e de “outro” em práticas e gêneros acadêmicos e não acadêmicos, retomo uma discussão que fiz, em trabalho anterior, sobre a relação entre o aspecto etnográfico e o aspecto discursivo na abordagem do letramento acadêmico. Nesse trabalho, meu objetivo foi:

mostrar que, sem desconsiderar os sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas pensando-as como captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas), é possível, recompor esses dados etnográficos a partir do texto. Mesmo que, no limite, seja impossível recompor todos os elos, toda falta deve ser considerada como significativa e, também, muito provavelmente, como fonte de boas hipóteses sobre o processo de produção do discurso. Desse modo, a observação das práticas discursivas registradas nos textos deve permitir reconhecer, por exemplo, a trama, ainda que não exaustiva, das relações intergenéricas na composição do texto e a história de sua produção.

A busca da constituição histórica do texto e dos seus sentidos é um objetivo fundamental no ensino e na aprendizagem da escrita. A relação entre professor e aluno, encontro circundado pelos demais agentes do ensino, todos eles sujeitos empíricos, mas, do ponto de vista da linguagem, sujeitos do discurso, deixa de ser vista apenas como objeto de uma descrição ou de uma intervenção etnográfica no sentido de uma ação pedagógica pontual, para ser considerada, também, como uma relação de produção de linguagem, organizada em certos gêneros do discurso e em certas conformações do texto, segundo discursos caracterizados por diferentes graus de estabilização institucional. (CORRÊA, 2011, p. 335, grifos meus).

Com essa retomada, procuro fundamentar a concepção de “sujeito” e de “outro” em práticas e gêneros acadêmicos e não acadêmicos. A afirmação mais geral é a de que abordar a linguagem estritamente pela via etnográfica pode deixar de lado elementos fundamentais do texto, do gênero e do discurso.

Destaco, em particular, as relações que um texto, um gênero ou um discurso estabelecem no interior da própria linguagem. Penso em duas relações que, para simplificar, chamo de (a) *relação com o ato de dizer* (que inclui todos os movimentos “meta” das produções linguísticas, como o da metadiscursividade); e (b) *de relação com o já dito* (que, numa formulação mais precisa, talvez devesse incluir as noções de formação discursiva e interdiscurso).<sup>12</sup> Essa radicalidade dialógica da linguagem não se fixa, porém, em abstrato, nem se explica por um caráter relacional formal ou estrutural. Nesse sentido, o metadiscurso não se explica apenas por uma relação lógico-semântica com o dizer-fonte, mas também pelo diálogo que se estabelece com ele. Não se nega, portanto, a existência do sujeito empírico nem a ocorrência real de fatos concretos. Pelo contrário. Mas vale sempre chamar a atenção para a necessária distância entre, por um lado, o sujeito empírico e a ocorrência real de um fato e, por outro, o ser de linguagem e a versão em que todo fato se institui quando ganha referência pela linguagem. É no fato pragmático-enunciativo, lá onde nasce a figura dos sujeitos na linguagem e a possibilidade de referência ao mundo, que se dá o ponto de partida para a desvinculação entre o ser de linguagem e o indivíduo empírico.

O tratamento do sujeito, tal como esboçado acima, e do “outro” não cabe nas descrições dos etnógrafos, por mais detalhadas e importantes que sejam no trabalho com a linguagem. Parece-me que a Linguística Aplicada, no estudo dos gêneros (acadêmicos ou não acadêmicos), está no caminho

<sup>12</sup> Conferir Foucault (1969/1986); Pêcheux (1975/2009); Maingueneau (1987/1989); Courtine (1981/2014).

de enfrentar esse desafio: encarar a relação problemática entre, por um lado, os fatos do mundo (o sujeito empírico e o fato ocorrente) e, por outro, a elaboração teórico-analítica a respeito do sujeito, do tempo (das temporalidades) e do espaço (das espacialidades) quando considerados como construções no texto, no gênero ou no próprio discurso.

## 2 Letramento(s) e gêneros do discurso no ensino universitário

No tocante ao ensino universitário, as abordagens dos processos de letramento(s) e de gêneros fixaram-se, basicamente, em termos do modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006) e do que se poderia chamar de ensino por meio de gêneros.

Começo pelo papel da instituição escolar/universitária nos processos de letramento(s). O chamado modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006) questiona, por um lado, o adestramento do aluno mediante o treinamento de habilidades individuais e cognitivas de estudo, consideradas específicas para um dado momento escolar (o universitário seria, pois, apenas um exemplo). Por outro lado, os autores recusam a aculturação do estudante mediante o aprendizado de regras de um determinado discurso acadêmico e de gêneros disciplinares e de especialidade, tomados como modelos a serem repetidos. Em lugar dessas abordagens, a defesa do modelo de letramento acadêmico proposto pelos autores é feita em termos da preocupação com a construção do sentido, com a identidade, com a capacitação para a ação (empoderamento).

Se é verdade que o modelo das habilidades de estudo (primeiro modelo) e o modelo da socialização acadêmica (segundo modelo) são criticados pelos autores, é preciso lembrar que o modelo por eles defendido é concebido como acumulando os dois primeiros. Caberia, nesse sentido, à instituição escolar treinar habilidades, promover inevitáveis aculturações a disciplinas e especialidades, ao lado de preocupar-se com a construção do sentido, com a identidade e com o empoderamento dos alunos. Ainda que seja difícil admitir que o letramento acadêmico deva ser construído por meio de adestramento e aculturação, o que poderia pôr sob questionamento o rumo pouco claro de uma tal teoria pedagógica, o modelo de letramento acadêmico (que é, de fato, a proposta central dos autores), ao abordar questões fundamentais como a da construção do sentido e a das relações de poder, abre-se para uma visão dinâmica dos saberes. Fazer valer esses saberes a partir de práticas discursivas já conhecidas pelos estudantes seria, creio eu, um modo de levar a instituição escolar para a vida e, ao mesmo tempo, um modo de pôr vida na instituição escolar. Ainda assim, uma última ressalva poderia ser acrescentada quanto ao papel da instituição: *as contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais, põem uma fronteira à visada empírica da pesquisa etnográfica. Essa fronteira é a do discurso* (CORRÊA, 2011), lugar em que as identidades sociais são construídas.

No que se refere ao papel da instituição universitária quanto aos gêneros, penso que tanto no ensino dos gêneros mais frequentes na universidade quanto nos gêneros que são objetos de níveis menos avançados de ensino, a única posição defensável é a ênfase na reflexão crítica sobre visões de linguagem que defendam caminhos exclusivos (e excludentes) de abordagem. Não se trata, naturalmente, de defender o ecletismo, mas de recusar o dogmatismo pelo exercício da reflexão sobre a linguagem.

Dito isto, o ensino dos gêneros na universidade é, sem dúvida, imprescindível na formação – necessariamente crítica – do aluno para a pesquisa. Para fazer valer essa formação crítica, é preciso lembrar que os gêneros acadêmicos são produtos, sobretudo, de uma concepção de ciência, fato cujo alcance não se limita apenas a modos de conhecer o mundo, a cortes epistemológicos ou fundamentos estritamente filosóficos, mas está ligado também a modos de repartição do saber com seus mecanismos de poder em termos de línguas, de organização cultural do pensamento e de formas de circulação do conhecimento. Numa universidade cada vez mais preocupada em internacionalizar-se, corre-se o risco de avaliar a adequação dos gêneros acadêmicos segundo o grau de proximidade a um modelo dominante de produção do conhecimento, a modelos de uma língua “supranacional” e de uma organização do pensamento adaptada à decifração por parte de uma comunidade, posta como alvo de uma suposta desejável homogeneização, bem como a fórmulas ligadas a determinados meios de circulação.

A consideração crítica desses fatos contribuiria para que os gêneros do discurso fossem, ao menos na universidade, vistos como efetivamente ligados a esferas de atividade humana, com todas as implicações que esse pertencimento impõe em função do cruzamento entre variadas práticas sociais e das contradições que acompanham esses encontros. Na produção particular de um gênero, o exercício da adequação a uma determinada disciplina e a uma dada área de especialidade não se faz sem a novidade do acontecimento discursivo que marca a relação do professor/pesquisador em formação com a linguagem segundo “modelos” que ultrapassam os limites de disciplinas e especialidades. E isto fica claro quando essa ultrapassagem marca a experiência de uma filiação cultural a modos de produzir conhecimento, cujo valor mereceria consideração mais cuidadosa. Em outras palavras, o reconhecimento de que a singularidade histórica do aprendiz também tem um papel na produção dos gêneros acadêmicos<sup>13</sup> poderia fazer com que, no ensino, a ênfase recaísse (sempre) num novo estilo de gênero, isto é, no necessário diálogo entre o estabelecido como padrão institucionalizado e aquilo que clama por um espaço de dizer na história pessoal do aluno. Apagar esse diálogo (e um estilo particular de produzir conhecimento) tem sido prática corrente e, a meu ver, bastante empobrecedora na formação crítica do professor/pesquisador. Portanto, onde normalmente se vê dificuldade (seguir modelos institucionalizados) na produção dos gêneros acadêmicos, penso que se deva ver um recurso de facilitação. Mas não só isso. Também um perigoso processo de apagamento do papel do professor/pesquisador em formação como construtor do (seu) conhecimento. A real dificuldade na produção de um gênero acadêmico é estabelecer o diálogo entre esses modelos institucionalizados e a participação efetiva de outras determinações histórico-culturais do estudante. Não proponho com isso que a escrita universitária ganhe em voluntarismo e perca em auto-avaliação crítica, precisão, clareza, concisão, em qualidade, enfim. A aposta (muito mais exigente!) transfere características sempre atribuídas unicamente aos modelos também para o trabalho do próprio estudante, professor/pesquisador em formação. Penso, em particular, no trabalho necessário para conciliar formas estabilizadas do espaço para o qual o estudante está entrando com saberes que dão contornos singulares à sua própria história,

13 O ato de produção de um gênero é um acontecimento discursivo e, como tal, comporta novidade e experiência (cf. CORRÊA, 2006; 2007), sendo esta última marcada tanto pelo institucionalizado para o gênero, quanto pela herança de formas não aculturadas academicamente.

podendo estes últimos, deste modo, se porem em acordo com aquelas formas, enriquecendo-as. É nesse diálogo – trabalho constante com o estilo de gênero – que a instituição escolar/universitária poderia investir.

### 3 Aspectos do imanentismo na produção de novas práticas de leitura e escrita e de novos gêneros nas tecnologias digitais

Busco, neste ponto, tratar das novas práticas de leitura e escrita e de (novos) gêneros no contexto atual, caracterizado pelas tecnologias digitais de comunicação e informação. Atenho-me, inicialmente, a um tema aparentemente tangencial, mas que pode ajudar a pensar o papel das tecnologias digitais. Tematizo, para tanto, as chamadas pesquisas locais, confrontadas à necessidade de internacionalização (globalização?) do conhecimento.

Para contextualizar esse apelo contemporâneo, retomo o tema do imanentismo nos estudos da linguagem. Mais precisamente, procuro situá-lo na concepção das tecnologias digitais quando tomadas como linguagem. Lanço mão, para tanto, de duas diferentes posições teóricas sobre o discurso, as quais, no entanto, dialogam quanto ao essencial: a primeira, de Foucault (1969/1986) e a segunda, de Bakhtin (1979/1992).

Começo por Foucault. O autor, ao tratar da separação entre o verdadeiro e o falso, opõe o nível da proposição ao do discurso, afirmando, num primeiro momento, que essa separação seria admissível para o nível da proposição, no qual ela não seria “nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 14). Ampliando, porém, a escala, ele atribui essa separação a *uma vontade de verdade* que, através do discurso, “atravessou [...] séculos da nossa história” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 14). E, na qualidade de um sistema de exclusão, a separação entre o verdadeiro e o falso teria ocorrido por meio de um “sistema histórico, institucionalmente constrangedor” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 14).

Segundo Foucault, essa separação pode ser constatada na passagem que se deu quanto ao lugar do “discurso verdadeiro”, passagem que o autor localiza entre os séculos VI e VII. Em apenas um século, a verdade teria passado do “discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido”, portanto, do que ele “era” e “fazia” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 15) para o que “ele dizia” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 15). A verdade se desloca, nessa passagem, “do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 15). Instaure-se, portanto, uma “ética do conhecimento” orientada por “uma verdade ideal como lei do discurso e uma racionalidade imanente como princípio de seu desenvolvimento” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 45).

Ainda na mesma direção, Foucault afirma que “o pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 46). Isto é, num viés mentalista, “seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras” ou, num viés estritamente linguístico, “seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido”. De qualquer modo, para manifestar a sua relação com o sentido, o

sujeito não precisaria “passar pela instância singular do discurso” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 47).

Essas considerações sobre a “racionalidade imanente do pensamento ocidental” (FOUCAULT, 1971/2004, p. 45-51) podem ser ilustradas pela atual condição de globalização do conhecimento, que, no âmbito da produção científica nacional, se especifica, na prática, no mantra incansavelmente repetido nas universidades brasileiras sobre a necessidade de internacionalização da produção local de pesquisa. Sempre que se busca uma forma (fórmula?) de adequação de um modo de produção de conhecimento local ao que seria supostamente o global – adequação que obriga a recorrer a uma língua local, o inglês, tida como língua franca, ou diretamente, como língua da ciência –, o produto de pesquisa local é traduzido em termos de expectativas de uma comunidade científica (a internacional) de modo a cumprir certos protocolos de escrita e de exposição de ideias que se conformam a um quadro não apenas linguístico, mas também cognitivo e cultural.<sup>14</sup> Nessa tentativa de alçar o local ao global, em geral se perde de vista o fato de que é, sobretudo, o global (um modo de dizer, de pensar, de ser) que se relança no interior do local. O pesquisador, preso à necessidade de divulgar sua pesquisa, pode acabar fazendo mais (e também menos!) do que divulgar, pois, ele corre sempre o risco de perder, nos termos do pensamento do Círculo de Bakhtin, a entoação<sup>15</sup> local do enunciado concreto que é o seu texto. Ou, em termos de Foucault, o pesquisador dirá menos pela necessidade de se ater ao lugar irrisório que o pensamento ocidental sempre deu ao discurso.

Nesse enquadramento, o requisito da divulgação internacional solicita uma mestria que tem assumido um valor não questionado na atual política científica brasileira. Foucault (FOUCAULT, 1971/2004, p. 13-21) talvez tratasse esse fenômeno também como um fato ligado às restrições do discurso, mais particularmente, a um procedimento de exclusão que atua do exterior do discurso, a saber, o da obediência, cada vez mais acentuada, a uma *vontade de verdade* historicamente determinada. Feitas basicamente a partir de Foucault, essas considerações lembram, de alguma maneira, a relação, feita por Bakhtin (1979/1992), entre o acabamento por fechamento e o acabamento por abertura, ao opor oração (uma unidade da língua) e enunciado (linguagem concretizada, ou seja, fato de natureza discursiva). Ainda sobre o exemplo da internacionalização da pesquisa, a tentativa de atendimento ao apelo de romper com as fronteiras locais do conhecimento também pode ser pensada por meio da ideia de acabamento, que adapto, aqui, livremente, de Bakhtin (1979/1992). Como ficou dito, para o autor, o acabamento pode ser por fechamento ou por abertura. Um fato de língua se resolve no acabamento por fechamento (viés estritamente linguístico); um fato de discurso, no acabamento por abertura para o outro (viés discursivo):

A oração, assim como a palavra, possui completitude em sua significação, completitude na sua forma *gramatical*, mas a completitude de sua significação é de natureza abstrata, sendo precisamente isso que a deixa tão clara; é a completitude característica do *elemento* e não o

14 Conferir, sobre o assunto, os trabalhos de Lillis (2003; 2008).

15 Não restrinjo a entoação apenas à realização prosódica da fala. Penso no conceito de Volochinov/Bakhtin (s/d) que, aplicado ao aspecto verbal do enunciado (falado, escrito ou verbo-visual), permite que o destinatário acesse o extraverbal e os presumidos sociais que estão associados ao sentido de todo enunciado concreto. Sendo o extraverbal indissociável do aspecto verbal, importa destacar que perder a entoação local é trabalhar com presumidos sociais alheios. É alarmante que esse estranhamento se dê justamente no momento de divulgação dos resultados de pesquisas locais.

acabamento do *todo*. A oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra) (BAKHTIN, 1979/1992, p. 310-311).

Em contraposição ao acabamento por fechamento da oração, Bakhtin afirma que “o primeiro e mais importante critério de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder*” (1979/1992, p. 299) – acabamento por abertura para o outro, portanto. E mais adiante compara: “A oração, como unidade da língua, não consegue condicionar diretamente uma atitude responsiva ativa. É só ao tornar-se enunciado completo (sic) que adquire tal capacidade” (1979/1992, p. 306).

Transpostos esses tipos de acabamento para o exemplo da produção de pesquisa local e sua decantada necessidade de globalização, pode-se dizer que a tentativa, ao mesmo tempo, linguística, cognitiva e cultural, de tornar legíveis os resultados de pesquisa para “a comunidade científica internacional”<sup>16</sup> opera por meio de acabamento por fechamento. É, vale repetir, a um modo de dizer, de pensar e de ser que se replica no trabalho de institucionalização do dizer voltado para a aceitação por aquela comunidade. Desse modo, embora eu mesmo não abra mão de uma ressalva quanto ao risco de generalização absoluta, é de aculturação que se trata. Talvez mais visivelmente nas ciências humanas, essa aculturação atua, paradoxalmente, sobre o produto do pensamento local que seria justamente o mais metódico em termos linguísticos, cognitivos e culturais.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, essa aculturação tem se dado também em função das tecnologias digitais de comunicação e informação. Passo a observar, a esse respeito, como essas tecnologias também têm tomado um aspecto de acabamento por fechamento.

Discuto, para tanto, a relação entre tecnologias digitais e linguagem verbal pelos temas da origem e da anterioridade do sentido. Com base neles, proponho uma reflexão sobre a emergência de (novas) práticas sociais de leitura e escrita e de (novos) gêneros no contexto das tecnologias digitais. Mais precisamente, como prerrogativas normalmente atribuídas às tecnologias digitais, origem e anterioridade do sentido serão vistas como duas formas de ancoragem do novo.

A primeira dessas formas de ancoragem do novo tem direta relação com a novidade atribuída às tecnologias digitais: é o tema da origem. A meu ver, tudo se dá como se as tecnologias digitais, a exemplo das constantes novidades em termos de programas e aplicativos, se oferecessem à leitura e à produção do texto não só de maneira desafiadoramente nova, mas também como se contivessem em si mesmas a origem de novos sentidos, disponibilizados em rede para serem indefinidamente decifrados. Esse chamado ao deciframento da linguagem nas tecnologias digitais se baseia, sobretudo, na relação entre novidade e origem, segundo a qual um modo de funcionamento tecnológico inteiramente novo teria, na sua própria novidade, o móvel propulsor (a origem...) de novos sentidos. Um sintoma dessa percepção das tecnologias digitais como um enigma relacionado à produção do sentido é o crescente volume de pesquisas sobre as diversas semioses nelas mobilizadas, cujos recursos, embora, na imensa maioria das vezes, preexistentes à internet, se oferecem no novo meio para múltiplas e complexas articulações. Dentre essas semioses, inclui-se, naturalmente, a produção de sentido pela linguagem verbal, vista, porém, a partir desta chave de leitura, como subordinada ao meio digital. O acabamento do sentido por

fechamento fica claro quando se atribui uma origem para a sua produção. E se relaciona também com o caráter imanente do pensamento ocidental, descrito por Foucault e já mencionado aqui: entre o que denominei viés mentalista (segundo Foucault, “pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras”) e viés estritamente linguístico (segundo Foucault, “as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido”) insinua-se a novidade de um viés, também imanente, que se poderia chamar cibernético, segundo o qual um funcionamento tecnológico inteiramente novo teria, na sua própria novidade e, sobretudo, no poder<sup>17</sup> que dele deriva, a origem dos (novos) sentidos.

A essa suposta prerrogativa de ser a origem de sentidos, associa-se, intimamente, um segundo aspecto do modo como as tecnologias digitais têm sido pensadas;<sup>18</sup> neste caso, relacionando meio digital e linguagem verbal e envolvendo o tema da anterioridade. A *web 2.0* e, mais recentemente, a *3.0* produzem, respectivamente, o efeito de participação ativa do usuário e o efeito de pertencimento a um nicho. Neste último, o controle sobre o gosto e os hábitos do usuário se manifesta de forma definitiva de modo a “atendê-lo” segundo a preferência, estatisticamente controlada, de seus cliques. Retomando o que foi discutido acima, tudo caminha para o acabamento do sentido por fechamento, pois os deslizamentos de um ponto a outro da rede de sentidos dessas tecnologias, embora nunca cessem de nos desafiar, são algoritmos da organização sistêmica da rede, ainda que se apresentem como múltiplos e aleatórios. Nesses ambientes, dada a potencialidade – nunca, de fato, efetivada – de acesso universal a coisas e pessoas, o exercício do discurso se oferece como se fosse a apropriação finalmente alcançada do objeto de desejo e de poder.<sup>19</sup> É por meio dessa percepção enganosa da potencialidade do meio digital que a anterioridade das tecnologias digitais em relação à linguagem verbal parece impor-se e justificar-se. Dito de outro modo, esse efeito de anterioridade, ligado à organização sistêmica da rede e à aleatoriedade do sentido e das relações de alteridade, promove, contra todo desejo de universalidade, a redução do poder do discurso e a elisão do sujeito pelo reconhecimento exclusivo da coincidência consigo mesmo – forma de autocentramento configurada pelo apagamento da relação com o outro, sabidamente condição da existência do indivíduo como sujeito da linguagem.

Para abordar outra faceta do mesmo problema, passo a tratar da emergência de novos gêneros ligados às tecnologias digitais. Exemplifico com a multiplicidade de gêneros do discurso que, em parte possibilitados, em parte constrangidos por recursos técnicos específicos, passam a ser vistos como gêneros inteiramente novos nas tecnologias digitais. Em outras palavras, perdem-se de vista as práticas sociais (as esferas de atividade humana) de que os gêneros provêm, destacando-se apenas a sua vinculação com o ambiente tecnológico novo. Naturalmente, quem lida apenas com a novidade dos gêneros pensa o mundo (e a linguagem) a partir do acontecimento do computador de uso pessoal, mais particularmente, após o advento da ampla disponibilização da internet, desconsiderando ou pondo em segundo plano as linguagens que os precedem e os sucedem. Quanto aos gêneros, essa visão tende,

17 Este aspecto está presente na etimologia da palavra: “gr. *kubernētikós* ‘relativo a piloto ou dirigente, ao que governa’, der. do v.gr. *kubernáo* ‘dirigir o leme, conduzir, administrar, governar’; o neutro sing. substv. gr. *kubernētikón* ‘arte de conduzir e dirigir do piloto ou timoneiro’, p.ext. ‘**arte de governar os homens (Platão)**’”. (*Dicionário Eletrônico Houaiss*, grifo meu).

18 Refiro-me tanto ao modo pelo qual as tecnologias digitais têm sido academicamente pensadas quanto ao modo pelo qual são vistas espontaneamente pelos usuários.

19 Sobre o discurso como objeto de desejo e de poder, conferir Foucault (1969/1986).

16 Ressalte-se o grau de abstração e a pouca definição dessa *expressão nominal definida*...

portanto, a desconsiderar as relações intergenéricas que sempre estão na base da constituição de um novo gênero e que, invariavelmente, são estabelecidas pelo recurso a gêneros do discurso que estão fora do ambiente específico dessas tecnologias. Eis, nessa desconsideração, mais uma vez, a novidade associada à produção dos sentidos, desta vez segundo a ideia de anterioridade das webs em relação à linguagem verbal. Reitera-se, portanto, também no caso dos gêneros do discurso, o caráter sistêmico da rede e sua atuação no sentido da decifração e não da leitura, isto é, do acabamento de sentido por fechamento. Além disso, sempre que se esquece das práticas sociais em que eles surgem e seguem seu curso, é só o seu aspecto verbal que fica destacado, quase como uma unidade cristalizada na língua disponibilizada para o uso.

A imposição de uma nova condição de partida para a produção de sentido – uma condição estritamente tecnológica – tem favorecido, portanto, uma visão que se orienta por uma curiosa anterioridade dessas tecnologias em relação à própria linguagem verbal. Nesse contexto, ganha sentido bem particular a expressão “nativo digital”, normalmente utilizada para fazer referência às gerações que cresceram sob o domínio cibernético. No campo do ensino, valeria a pena, por exemplo, confrontá-la com outra muito parecida, a do nativo “caipira”. Em que posição em relação ao aprendizado são colocados um e outro desses dois tipos de nativos? E em relação ao professor, que posição ocupariam? No caso do nativo “caipira”,<sup>20</sup> a sociolinguística já mostrou que as variedades não padrão são consideradas pelo senso comum (inclusive, o escolar) como prejudiciais em relação à língua – da qual o professor é representante legitimado, mesmo quando não o é em termos de sua variedade particular –, de tal modo que tais variedades só serviriam para “macular” a língua e levá-la, no limite, a um suposto aniquilamento. Nada disso se dá com o “nativo digital”, tido, pelo contrário, como mais apto e, às vezes, como mais informado do que o professor, estatuto que não foge à hierarquização tradicional, só que, desta vez, invertida. As críticas ao chamado internetês<sup>21</sup> são, nesse contexto, uma exceção que só confirma a regra: nesta segunda década do século XXI, muitos alunos ainda têm, de fato, mais vivência do mundo digital do que a maioria de seus professores, inclusive no tocante ao domínio das linguagens características dos ambientes virtuais que frequentam, dentre elas o internetês das redes sociais.

Sintetizando, as tecnologias digitais têm se imposto por uma suposta anterioridade da própria tecnologia à linguagem verbal. A esse respeito, caberia uma revisão atenta quanto ao modo pelo qual a linguagem verbal ocupa a internet e a interpreta; uma inversão, portanto, na direção do olhar sobre as questões de linguagem verbal na internet, muitas vezes orientado e seduzido pela complexidade tecnológica.

Um olhar mais crítico pode ser bastante produtivo se se considerar que, ainda neófitos quanto à construção do sentido na internet, os atuais internautas podem representar um estado de ingenuidade (o caipira não é um ingênuo) ainda pouco considerado. Penso, por exemplo, nas redes sociais e num tipo particular de leitura que vem se impondo.

Trata-se, mais propriamente, de um modo de esquiva à leitura, desta feita não por determinação social – falta ou apenas rudimentos de alfabetização, por exemplo –, mas em função de uma operação redutora da materialidade do texto de modo a, irrefletidamente, obter, por meio dela, apenas alguma indicação do tema tratado. De posse dessa indicação e independentemente do que o próprio texto defenda, é comum que os internautas (particularmente, os chamados “redófilos”) passem a emitir uma opinião própria sobre o tema, frequentemente sem levar em consideração as contradições, as ironias e, afinal, as direções propostas pelo próprio texto lido. Tenho tido contato com esse tipo de leitura mesmo em exercícios de produção textual na universidade, especialmente em exercícios que envolvem temas polêmicos, sobre os quais as opiniões, muitas vezes infundadas, sobrepõem-se à necessidade de leitura.

Não me parece, no entanto, que se possa atribuir esse fenômeno apenas ao caráter polêmico dos temas. É, talvez, a ênfase na opinião pessoal – mas numa configuração conservadora dessa ênfase – que tem marcado esse tipo de leitura. De todo modo, essa ênfase não tem relação com as recomendações, a meu ver, acertadas, de sempre situar uma leitura num momento de uma história de relação com um gênero, com um texto (falado, escrito, verbo-visual, imagético – estático ou em vídeo – etc.) e/ou com a linguagem, de modo geral. Pelo contrário, essa imposição de opinião, essa recusa de confrontação com o texto, em suma, essa não-leitura, é, efetivamente, um corte na relação com a instância produtora do texto, uma forma de silenciamento que, ao recusar o diálogo com o texto (e com o outro), não faz mais do que abrir caminho para réplicas a certas zonas de conforto (outra forma de elisão da alteridade e do próprio sujeito), em cujas instâncias atuam práticas axiológicas<sup>22</sup> impensadas que se impõem como quadros de leitura não suscetíveis de polêmica.

A partir desses aspectos do imanentismo na produção de novas práticas de leitura e escrita e de novos gêneros nas tecnologias digitais, faço uma observação final sobre o modo pelo qual as tecnologias digitais têm sido tematizadas.

A especialização dos meios de comunicação de natureza digital é tamanha que seria pretensioso imaginar que é possível, do ponto de vista da linguagem e nos limites das atividades escolares, dar conta de uma didatização minimamente aprofundada sobre cada um deles. No campo acadêmico, o caráter de novidade desses meios também tem se imposto como uma barreira difícil de apreender e interpretar. Já se disse, por exemplo, que é preciso encarar a(s) “tecnologia(s) digital(is) como linguagem”. Essa expressão guarda, no entanto, uma ambiguidade e seria interessante atentar não só para um primeiro sentido: a constatação de que a(s) tecnologia(s) digital(is) são uma linguagem; mas, principalmente, para um segundo sentido: a constatação de que a linguagem verbal tem presença incontornável tanto na produção quanto na leitura dos produtos das tecnologias digitais. Na produção, além de poder participar dessas tecnologias como constituinte, ela pode fazê-lo, ainda, como elemento auxiliar no processamento das rotinas tecnológicas. Por sua vez, na leitura (e na interpretação) dos produtos das tecnologias digitais, a linguagem verbal, que, a bem da verdade, nunca atua sozinha – mesmo em situações consideradas de oralidade primária –, continua a merecer a atenção que lhe é devida, em primeiro lugar pela possibilidade exclusiva de servir de metalinguagem para (ou como ponto de diálogo

20 Faço referência à variedade caipira do estado de São Paulo, mas de modo a remeter a variedades regionais de várias partes do país que poderiam servir de correspondência e de contraponto ao caipira paulista.

21 Conferir, sobre o assunto, Komesu e Tenani (2015).

22 Conferir Faraco (2005), em capítulo em que comenta três momentos da concepção de autor e de autoria em Bakhtin.

com) os demais sistemas semióticos, o que caracteriza uma condição primeira para a leitura. Esta, por seu lado, afeta uma segunda e definitiva condição. Trata-se do fato de que a *memória discursiva*,<sup>23</sup> em sua natureza sócio-histórica, é também marcada pelo papel de metalinguagem que a linguagem verbal tem quanto às outras formas de produção de sentido com as quais atua e dialoga. Memória discursiva não se confunde, naturalmente, com memória individual, esta última entendida nos limites da capacidade cognitiva do indivíduo. Desse modo, além de a internet ser ocupada pela linguagem verbal (falada e escrita), seus produtos só podem ser passíveis de leitura em função de uma *memória discursiva*, em relação à qual os sentidos são estabelecidos. Ficar apenas na constatação de que as tecnologias digitais são uma linguagem pode, por fim, corresponder a um tratamento contraditório, reduzindo a complexidade da rede ao seu caráter sistêmico imanente – origem dos (novos) sentidos – e atribuindo-lhe, por sua inegável complexidade, anterioridade em relação à linguagem verbal, um caso a se pensar com cuidado no campo das ciências da linguagem, em particular no campo da linguística e da linguística aplicada.

## Considerações finais

Uma última observação tem relação com uma pretensão que, certamente, não se cumprirá da mesma forma para todos os leitores e que, talvez, nem sequer se cumpra para alguns. Essa pretensão tem relação com a tentativa de ligar cada uma das partes deste capítulo às demais pelo fio condutor de uma leitura pessoal das perspectivas teóricas abordadas. Para não fugir a essa remissão também aqui, dou ao capítulo este acabamento por abertura, deixando ao leitor o desafio de buscar aquele fio e estabelecê-lo como um lugar de encontro e/ou de desencontro com o que acabo de expor.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1997.
- ABAURRE, M. B. M. et al. (Org.) *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução: Claudia R. Castellanos Pfeiffer et al. Campinas, SP: Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp/Editora HUCITEC, 1937-1938/1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. 422f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270919>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 269-286, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 9, p. 269-286, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p201-211>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, 2ª parte, p. 333-356, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32435>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- COURTINE, J-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos (SP) : EdUFSCAR, 1981/2014.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo : Contexto, 2005, p. 37-60.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 10. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo : Loyola, 1971/2004.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 2. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1969/1986.

23 O conceito é de Pêcheux (1983/1999, p. 50).

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Edições Vértice/Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1950/1990.

KOMESU, F.; TENANI, L. *O internetês na escola*. São Paulo : Cortez Editora, 2015.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, T. Student wrtting as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003. Disponível em: [http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf\\_Articles/Lillis\\_Article2.pdf](http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Lillis_Article2.pdf). Acesso em: 15 set. 2017.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and “Deep Theorizing”: closing de gap between text and context in Academic Writing Research. *Written Communication*. v. 25, n. 3, p. 353-388, 2008. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088308319229>. Acesso em: 29 out. 2017.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução: Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 1987/1989.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 115-132.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. Tradução: José Horta Nunes. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1983/1999. p. 49-58.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 1975/2009.

WHITE, H. *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Tradução: Jorge Vigil Rubio. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992. Disponível em: <https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/09/white-h-el-contenido-de-la-forma.pdf>. Acesso em: 15 set.2017.

## Bibliografia Consultada

ABRIC, J-C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ASSIS, J. A.; SILVA, J. Q. G.; LOPES, M. A. P. T. Diálogos, interfaces e desafios em estudos sobre a linguagem em ação. *Scripta*, v. 19, p. 1-18, 2015. Disponível em: [periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/download/11298/9433](http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/download/11298/9433)>. Acesso em: 15 set. 2017.

ROJO, R. *Letramento múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SIGNORINI, I. Othering Processes among Brazilian Interactants on the Internet. *Revista da ANPOLL* (Online), v. 40, p. 165-179, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1025>>. Acesso em: 15 set.2017.

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

STREET, B. V. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Tradução: Marcos Bagno. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v.8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>>. Acesso em: 15 set. 2017.

STREET, B. V. “Hidden” features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 01-17, 2009. Disponível em: <http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v24/Street.pdf>>. Acesso em: 15 set.2017.

VEYNE, P. *Comment on écrit l’histoire* (suivi de: Foucault révolutionne l’histoire). Paris: Éditions du Seuil, 1971.

# CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS PARA O ENSINO E A PESQUISA DE LETRAMENTOS E GÊNEROS SOB A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ENTREVISTA COM JOAQUIM DOLZ

Joaquim Dolz (UNIGE)  
Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP)  
Fabiana Komesu (UNESP)

Joaquim Dolz trabalha na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça, e concedeu esta entrevista às organizadoras por escrito. Em agosto de 2016, realizou visita acadêmica à UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, para ministrar disciplina no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e discutir pesquisas em andamento. Agradecemos ao autor a entrevista concedida. Agradecemos também à Pró-reitoria de Pós-graduação da UNESP (ProPG-UNESP, edital 02/2016) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2016/11777-4) os auxílios financeiros que possibilitaram essa visita acadêmica.

*Fabiana Komesu:* Qual(is) a(s) base(s) epistemológica(s) de seu trabalho?

*Joaquim Dolz:* Meu trabalho sempre foi orientado ao desenvolvimento da linguagem na escola. No período precedente ao meu trabalho na Suíça sentia-me muito atraído pelo construtivismo de Piaget. Cheguei à Suíça interessado pela psicologia genética e psicolinguística da escola de Piaget representada nos anos 1970 por Hermine Sinclair. Mas eu descobri naquela época uma perspectiva diferente com Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly. O interacionismo piagetiano concebe o desenvolvimento de todos os conhecimentos em uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A perspectiva do interacionismo social, seguida por grandes autores como Vygotsky (1934/2007), considera a ação recíproca dos membros de um grupo social, de uma comunidade discursiva, como fenômeno fundamental para a elaboração dos conhecimentos. Minhas bases epistemológicas são as bases do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2007). As atividades do grupo em que os indivíduos se desenvolvem têm um papel maior no desenvolvimento, não somente do ponto de vista da socialização, mas também do ponto de vista interno das funções psíquicas superiores e da consciência de si mesmo. A utilização da linguagem permite a compreensão e a interpretação do comportamento dos outros. O uso da linguagem e

dos diferentes tipos de discurso reflete as interações sociais e é a primeira e principal ferramenta da interação social.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Você poderia explicar o que seriam esses tipos de discurso para um leitor não familiarizado com o quadro do interacionismo sociodiscursivo?

**Joaquim Dolz:** Uma tipologia e uma classificação com critérios rigorosos; tome, como exemplo, as taxonomias dos animais em biologia, nas quais uma baleia é classificada como um mamífero. As escolas francesas da análise do discurso iniciaram a perspectiva da classificação dos tipos de discursos. Sempre foi difícil fundamentar a classificação com rasos distintivos intrínsecos ou externos (modo de enunciação ou lugar social de produção). A escola de Genebra, no início dos anos 80, propôs uma tipologia cruzada do funcionamento desses discursos (BRONCKART *et al.*, 1985). A tipologia proposta caracteriza quatro tipos de discursos. Foi muito influenciada pela obra de Émile Benveniste (1966/1995; 1974/1989), pela oposição de ordem enunciativa entre *discurso* e *história*. O critério de oposição entre os dois planos é a natureza das condições de uso da língua. Os critérios para definir os tipos de discurso de Bronckart foram os contextos de produção e as unidades linguísticas que os caracterizam. Os quatro tipos de discursos propostos foram discurso interativo, discurso teórico, narração e relato interativo. Jean-Michel Adam propõe uma classificação em função das sequências textuais. O critério são as formas de estruturação do discurso. Mas tanto Bronckart como Adam precisam que um texto empírico possa comportar fragmentos de tipos de discursos diferentes. Uma narração pode comportar fragmentos de discurso interativo (o diálogo entre os personagens). Ela pode também comportar fragmentos de sequências textuais diferentes: fragmentos descritivos (o retrato dos personagens, por exemplo), fragmentos argumentativos (a moral da história), etc. Os dois autores estão em acordo ao dizer que a entrada para o ensino é o texto completo. Os gêneros textuais abordam o texto completo, mas são muitos difíceis de serem encaixados em uma tipologia com critérios bem definidos. Contudo, os gêneros são considerados hoje, por autores de diferentes perspectivas, como uma entrada fundamental para o ensino das línguas. Bernard Schneuwly e eu sistematizamos este trabalho e, devido à dificuldade de classificação dos gêneros textuais, não falamos em tipologia do discurso. Nós propomos um reagrupamento dos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) em função da orientação didática. Nossa forma de agrupar os gêneros é fundamentalmente organizada para facilitar o trabalho dos professores, em função de critérios teóricos e pragmáticos múltiplos. Nosso objeto não foi uma tipologia, mas o estabelecimento de relações entre as formas de discursividade e o ensino e a aprendizagem. No meu caso, eu gostaria, sobretudo, que fosse uma ferramenta interessante para o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos.

**Fabiana Komesu:** Como funciona, no seu entendimento, essa dinâmica das práticas sociais letradas e orais no processo de ensino e aprendizagem?

**Joaquim Dolz:** O letramento, em todas as suas manifestações, tem um papel importante para o desenvolvimento das interações com os outros, nos processos de construção do indivíduo.

Desenvolver progressivamente o domínio de uma diversidade de práticas sociais de leitura e de escrita pode ser a faceta mais evidente na transformação de um país, mas não podemos deixar de observar a transformação que também ocorre em formas de pensar, de viver e de dar um sentido ao mundo que nos envolve, conseqüentemente, modificando as pessoas enquanto indivíduos. Os processos psíquicos precisam de ferramentas mentais e os discursos orais e escritos, interiorizados graças aos usos externos, facilitam esses processos. As elaborações semióticas que as pessoas realizam graças ao multiletramento são integradas a novos usos da linguagem e do pensamento e revolucionam o próprio pensamento e as formas de se comunicar com os outros, como procuro comentar adiante. Essas elaborações abrem novas possibilidades a todos os cidadãos. É uma perspectiva epistemológica que tem conseqüências na concepção da educação de um país e no desenvolvimento social e individual. Do ponto de vista da pesquisa, essa perspectiva transforma sempre a forma de olhar e analisar os fenômenos de desenvolvimento e de aprendizagem. O letramento é estudado em situações de comunicação e interação, considerando-se práticas de ensino e processos de aprendizagem, mas segundo uma distinção clara dos discursos como objeto da aprendizagem e dos discursos na interação para regular as aprendizagens. Por exemplo, você pode ensinar o debate na escola ou pode utilizar o debate para melhorar a leitura de um poema de Cora Coralina ou de uma crônica de Clarice Lispector. No primeiro caso, o objeto da aprendizagem é o debate. No segundo caso, o debate é o meio para desenvolver as capacidades de compreensão e interpretação dos textos. Vou dar um exemplo da produção escrita, você pode propor um projeto escolar sobre a escrita de uma carta aberta argumentativa dirigida ao jornal *Folha de S. Paulo* e pode escrever um comentário crítico com base na produção escrita do aluno. No primeiro caso, o objeto do ensino é o gênero “carta do leitor”, no segundo caso, o discurso do professor (anotações e comentário crítico) é uma forma de interação com o aluno, para transformar suas capacidades de produção textual.

**Fabiana Komesu:** Qual a importância dessa(s) base(s) nos estudos por você desenvolvidos sobre letramento e gêneros textuais/discursivos?

**Joaquim Dolz:** Minha posição, como a de muitos outros pesquisadores, é variacionista. Os usos da língua são dinâmicos. O funcionamento dos discursos é diferente segundo as situações de comunicação. A leitura de um conto popular como *O Macaco e a Velha* persegue finalidades particulares e os recursos da língua portuguesa mobilizados não são idênticos à leitura de uma notícia, como, por exemplo, a notícia sobre o desastre ecológico em Mariana, em Minas Gerais, em 2015. Cada um desses textos tem características próprias, incluindo os lugares sociais em que são produzidos e os objetivos com base nos quais são construídos. Não se fala e se escreve a língua portuguesa da mesma maneira nos diferentes países lusófonos nem nos diferentes Estados do Brasil. Sendo assim, o letramento tem que abordar a problemática da diversidade. Eu acho muito importante que o letramento considere a diversidade de usos segundo diferenças regionais e, sobretudo, segundo situações de comunicação. Para construir o sentido, precisamos considerar os contextos. No fundo, o desenvolvimento do letramento tem muito a ver com a adaptação e o tratamento das situações diversas de comunicação. Nesse marco, a reflexão sobre os gêneros textuais ou discursivos é fundamental para o estudo do letramento. Com meu colega Bernard Schneuwly, realizamos um trabalho importante de

caracterização dos gêneros textuais para o ensino. De nossa perspectiva, os gêneros são considerados como ferramentas específicas para as práticas da linguagem. Uma ferramenta é sempre considerada como um meio cultural fabricado pelos homens para transformar a natureza. Vygotsky (1934/2007) transpõe a noção de ferramenta na esfera de atividade psíquica para a noção de ferramentas semióticas. Para nós, as diversas formas de uso da linguagem, manifestadas pelos gêneros textuais, contribui para a mediação e para a transformação do meio externo e também para a regulação dos processos psíquicos internos do sujeito e dos outros. Os gêneros textuais são considerados mega-ferramentas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) nas esferas sociais de atividades específicas, como diz Voloshinov (1929/2006). Pensemos os gêneros textuais de uma profissão jurídica, por exemplo, os textos sobre o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo ou aqueles produzidos sobre a presidenta Dilma Rousseff, os quais se realizam em lugares particulares, dirigidos a membros do Superior Tribunal de Justiça e nas esferas de utilização e de resolução de problemas legais. Os gêneros jornalísticos sobre o mesmo tema buscam, por sua vez, a criação de uma opinião do leitor. O letramento exige considerar esses gêneros para compreender os aspectos jurídicos, no caso dos primeiros, e a perspectiva argumentativa e a posição da mídia, no caso dos segundos. Desenvolver o letramento na/da sociedade brasileira exige considerar essa diversidade. Quem segue os discursos orais e escritos das mídias percebe imediatamente que o letramento é múltiplo. Em um discurso oral, a entonação e o olhar sarcástico podem transformar o discurso em irônico. A significação é justamente contrária ao que se diz explicitamente. O objetivo é criar humor ou ridicularizar o interlocutor. No caso de uma notícia, a mensagem está muitas vezes na imagem (a já comentada catástrofe do Rio Doce, decorrente do rompimento da barragem de contenção de resíduos de minério de ferro, em Mariana, Minas Gerais, em 2015) ou a imagem pode estar em contradição com o texto (como numa crônica irônica sobre os argumentos apresentados nas intervenções de deputados, na plenária da Câmara Federal, para justificar a votação pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016). Os gêneros jornalísticos orais e escritos são multimodais. Os novos gêneros que circulam na rede entrecruzam diferentes sistemas e códigos da comunicação. A fotografia de um deputado ou de uma presidenta, que ilustra determinado texto, tem toda sua importância. O importante é ver como o gênero textual é contextualizado, os conteúdos temáticos que ele desenvolve, a estruturação semiótica e comunicativa que o organiza e os recursos da língua portuguesa e de outros sistemas de comunicação que o caracterizam. A versão do conto *O Macaco e a Velha*, disponível na rede social de vídeos *YouTube*, combina imagem, poesia escrita e canção na apresentação de um conto tradicional brasileiro. Os *posts* que invadiram a internet, como um slogan político em favor ou contra a presidenta Dilma Rousseff (“Tchau querida” *versus* “Não vai haver golpe”), combinam múltiplas significações, algumas delas difíceis de serem entendidas por aqueles que não conhecem o contexto ou as sutilezas da língua portuguesa e do debate político do Brasil, como eu. As convenções nos dois casos implicam bom conhecimento de múltiplos códigos culturais do Brasil e do uso da língua portuguesa. Os dois gêneros que acabo de evocar, o conto e o *post* como *slogan* político, cristalizam significações sociais particulares. Esses dois gêneros estão constituídos de signos linguísticos e fazem intervir outros signos não verbais, como as imagens. Orientam o leitor na realização concreta de ações verbais diferentes e os processos de construção do sentido não são os mesmos nos diferentes casos. Todo nosso trabalho está centrado no letramento no sentido amplo do termo. Os aspectos visuais, auditivos, digitais etc. são levados em consideração. Nós fazemos um trabalho linguístico sobre os gêneros textuais, mas não só

exclusivamente sobre a escrita ou sobre a textualização oral. A oralização implica o corpo e a voz. Toda textualização oral e escrita tem implicações múltiplas, segundo condições de produção e sistemas semióticos associados. Schneuwly e eu sempre analisamos o uso dos gêneros textuais em práticas sociais para compreender a estruturação psíquica dos alunos, a qual se produz no curso do ensino-aprendizagem da produção escrita, da leitura e também da expressão oral em público de um aluno letrado. Acho que nós passamos nossa vida a fazer pesquisas e propostas de engenharia didática sobre o trabalho de letramento baseado em gêneros. Sempre trabalhamos com os gêneros em sua globalidade. Os gêneros são uma unidade de comunicação integradora. As unidades linguísticas são signos que os caracterizam e os configuram. O valor do seu significado depende do contexto específico de produção do gênero e do co-texto em que aparecem as unidades linguísticas. Minha tese de doutoramento, defendida em 1990, mostrou que o uso dos tempos verbais é diferente num relato de experiência vivida, numa notícia, num conto ou numa explicação do funcionamento de um aparelho. O processo de letramento no trabalho com crianças de 8 a 12 anos, nesses quatro gêneros textuais, mostraria como os usos e as significações dos tempos verbais se transformam. Nosso interesse pelas práticas de ensino fez com que trabalhássemos sobre didatização de gêneros textuais, elaboração de sequências didáticas para o ensino e também sobre gêneros textuais que caracterizam as interações na aula e a linguagem do professor. Os trabalhos de didatização de gêneros são muito bons nos aspectos ligados ao planejamento e a dimensões multimodais, mas acho que as dimensões estritamente linguísticas, os recursos particulares da língua portuguesa, podem ainda melhorar. Os trabalhos sobre a linguagem do professor e as interações na aula são de grande qualidade e apresentam muitas novidades. A influência da clínica da atividade de Yves Clot foi muito forte para a professora e pesquisadora Anna Rachel Machado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e para o conjunto da escola brasileira. Nesse sentido, eu ainda sinto falta de um trabalho mais fino sobre as modalidades da comunicação do professor e sua relação com os gestos profissionais que o caracterizam. A perspectiva aberta por Ecaterina Bulea Bronckart (2010), com as figuras de ação, é uma perspectiva nova que considero muito interessante. Alguns trabalhos centrados sobre a implementação de sequências didáticas, no estudo de interações entre professor e alunos, como a tese de Carla Messias Ribeiro da Silva (2013), são trabalhos diretamente orientados para as práticas de letramento na escola. Carla Messias Ribeiro da Silva observou sequências de ensino da leitura e essas observações mostram obstáculos profissionais dos professores na abordagem e na compreensão dos textos, que merecem ser considerados na formação.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Como “atividade” e “prática social” podem ser compreendidas na perspectiva por você adotada?

**Joaquim Dolz:** “Atividade de linguagem” e “prática languageira” são dois lados da mesma moeda. Quando falo de atividade, preciso as dimensões psicológicas, quando falo de prática social, refiro-me às dimensões sociológicas. Para Leontiev (1979), todos os comportamentos humanos se inscrevem no marco da atividade. Uma atividade de linguagem é uma estrutura de comportamento orientada por um motivo. No marco da cooperação e das interações sociais, podem-se analisar as atividades e as ações de linguagem dos indivíduos. As práticas sociais de referência em determinada esfera de trabalho mostram as características dos usos dos gêneros textuais. Quando analiso o instrumento

psicológico, estou me referindo à atividade de linguagem, quando estudo o funcionamento dos discursos nas esferas sociais, a práticas languageiras. O termo “atividade” é também utilizado do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Nesse caso, utilizamos o termo “atividade escolar”, que implica uma tarefa escolar, uma forma social de trabalho, um suporte para realizar a tarefa e alcançar a finalidade de aprendizagem. Quando falamos da atividade de ensino ou da atividade do professor, analisamos a postura e os gestos do professor, que tornam possível a aprendizagem. Quando falamos das práticas de ensino e de aprendizagem, a visão é centrada na organização social dos microcosmos da aula. Uma atividade de letramento está centrada na construção da significação de um gênero e na aprendizagem dos mecanismos e das estratégias genéricas que ajudam a desenvolver a linguagem. Práticas de letramento são sociais, por exemplo, os sociólogos dizem que, na Finlândia, práticas de leitura abrangem toda a população. Infelizmente, no Brasil, a leitura de livros e textos da imprensa não tem a mesma frequência e isso tem uma influência na aprendizagem da leitura. Se nós nos interessamos por práticas sociais de letramento é para compreender melhor as atividades de aprendizagem da leitura e da escrita. É do senso comum que a aprendizagem não depende unicamente das atividades escolares e que a influência maior advém de uma “imersão linguística” e de práticas sociais no entorno. Um menino brasileiro de classe popular que visita, acompanhado da família, semanalmente, a biblioteca do bairro, participa de práticas de letramento que podem ter uma influência maior na sua atividade de aprendizagem na escola e fora da escola. O letramento se desenvolve na escola, mas não somente. Práticas sociais de referência ajudam a organizar e a orientar atividades escolares e exercem influência sobre a aprendizagem. Uma experiência como a Olimpíada de Língua Portuguesa, que premia as melhores produções de alunos do 5o. ano do Ensino Fundamental ao 3o. ano do Ensino Médio – promovida pela Fundação Itaú Social, Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e Ministério da Educação (MEC) –, corrobora o desenvolvimento de atividades escolares e sequências didáticas sobre a produção e a compreensão de gêneros textuais, reforçando práticas de letramento fora da escola e associando o entorno à escola. Acredito que todos os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo são conceitos operacionais para a atividade de trabalho do professor. É uma questão de saber operacionalizar os conceitos na formação docente. A atividade docente e a atividade de linguagem do professor são certamente desenvolvidas na prática, mas conceitos operacionais aprendidos na formação acadêmica podem ajudar a transformar a prática em atividade regulada, de forma mais consciente. Os “práticos reflexivos” são aqueles capazes de pensar na ação, de refletir a propósito da ação profissional e de compreender a significação política e social, de maneira crítica.

**Fabiana Komesu:** Nos demais capítulos deste livro, há pesquisadores que discutem a produção textual de estudantes em diferentes níveis no processo de escrita acadêmica; há quem investigue também produções textuais de pessoas avaliadas como tendo baixo ou nenhum nível de escolaridade, no caso específico, o poeta popular brasileiro Patativa do Assaré. Em sua opinião, qual a concepção de “sujeito” e de “outro” em práticas e gêneros acadêmicos e não acadêmicos? Qual o papel da instituição escolar/universitária nos processos de letramentos e de gêneros?

**Joaquim Dolz:** Para um variacionista, aprender a ensinar pode ter muitas entradas diferentes e a passagem por uma diversidade de gêneros em leitura e escrita é muito importante. Vocês me falam

da escrita acadêmica e o tema exige um desenvolvimento importante. É verdade que o futuro professor tem que ter um domínio de diversos gêneros escritos e orais em sua formação. Não se pode ensinar a língua inglesa sem saber falar, ler e escrever essa língua. A formação dos professores na Academia tem que abordar os gêneros profissionais de sua esfera de trabalho. A formação acadêmica universitária exige a leitura de textos científicos e a escrita de gêneros acadêmicos. Os diários de leitura, de Anna Rachel Machado (1998, 2009; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007) abordavam muito bem essa problemática. A autora propõe uma ferramenta concreta para trabalhar a leitura de textos acadêmicos. No Brasil, produzem-se pesquisas importantes sobre o tema. Pode-se pensar a progressão da formação até a escrita de relatórios, ensaios e artigos científicos e de dissertações de mestrado ou teses de doutorado. A formação acadêmica tem que iniciar os estudantes, desde os primeiros anos, nesses tipos de textos. Todas as universidades devem se preocupar com o problema do letramento acadêmico e do desenvolvimento da produção escrita de seus estudantes. Minha centralidade é a engenharia didática. Para mim, é importante elaborar novos dispositivos de ensino e de formação para desenvolver o letramento, desde a escola primária à universidade. Você pode tomar como exemplo o trabalho que realizei com Maria Izabel Rodrigues Tognato (TOGNATO; DOLZ, 2016). Nessa pesquisa, nós criamos ao mesmo tempo materiais didáticos para o ensino do gênero textuais em inglês como língua estrangeira no Brasil e elaboramos um dispositivo para desenvolver o letramento profissional e acadêmico com os futuros professores de inglês, na Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Campo Mourão. A engenharia didática consiste em analisar os problemas de letramento dos alunos, planejar dispositivos inovadores para resolvê-los, criar as melhores condições para a implementação e a participação dos alunos, experimentar, ajustar os dispositivos com a ação didática adequada e avaliar os resultados. Sempre pensei que o Brasil é um país com muita genialidade e que precisa de bons engenheiros para resolver os problemas em todas as esferas profissionais, também as da universidade. Precisamos de pontes não somente para as comunicações entre territórios, mas, sobretudo, para facilitar as interações sociodiscursivas. Precisão, engenharia, técnicas e plataformas digitais são fundamentais no mundo acadêmico de hoje. Facilitam o desenvolvimento do letramento, no entanto, não resolvem tudo. O contexto estimulante para os estudantes nas universidades e a ação concreta de seguimento das equipes de professores são primordiais. Simplesmente, hoje temos possibilidades novas para o multiletramento acadêmico, que são ainda inexploradas. Você me pede para falar do sujeito, quando eu estava falando de engenharia. Para Benveniste (1966/1995), a subjetividade é a capacidade de o locutor entrar na linguagem como sujeito. Nossa consciência passa justamente pela linguagem. A identidade se constrói por contraste com os outros: o “eu” que se dirige aos outros e precisa do “tu” é uma máxima do interacionismo. Para nós, como para estudiosos das teorias da enunciação, estudar a ancoragem da subjetividade no texto é indispensável. O sujeito do discurso é responsável e, ao mesmo tempo, sobredeterminado por situações de comunicação e por relações interdiscursivas. O dialogismo e a polifonia são para nós também constitutivos da subjetividade no discurso. Tome o exemplo da produção escrita de uma carta de opinião (gênero argumentativo) no jornal *O Globo*, sobre a situação política atual do Brasil: como o autor se posiciona como enunciador? Como ele assegura sua responsabilidade enunciativa? Como dialoga com os posicionamentos do jornal e os dos adversários? Falando e escrevendo, construímos nossa própria identidade e isso é difícil de abordar em uma entrevista. Ao final de minha própria entrevista, pelo que eu disse e pelo que esqueci de dizer (ou

evitei para não sobrecarregar a resposta), acho que eu estou construindo uma imagem do “eu” para os outros, os leitores da entrevista. Neste caso, o destinatário perceberá provavelmente o “eu” acadêmico e comprometido com o Brasil, mas não aspectos mais íntimos que não seriam pertinentes para o gênero, nem legítimos para a situação de comunicação acadêmica (risadas). Em resumo, a polifonia e o dialogismo têm papel importante no desenvolvimento do sujeito pelo discurso. No meu caso, também dou importância ao interacionismo entre línguas e culturas. A professora e pesquisadora Anna Rachel Machado, da PUC-SP, tinha elaborações sobre o tema mais importantes do que eu posso dizer nesta entrevista. No entanto, minha posição sempre foi vygotskiana, eu penso que o sujeito se transforma em interação com o discurso do outro. Os gêneros acadêmicos têm, todos, características comuns. Abordam conteúdos temáticos relativos ao saber, apresentam conceitos e desenvolvem estratégias para construir novos saberes, referem-se a critérios de validade científica, que distinguem *episteme* de *doxa* ou opinião. Tem uma linguagem técnica particular. Há um dialogismo constitutivo muito importante que se traduz por marcas de enunciação e modalização particulares. O leitor e o produtor de textos acadêmicos estão permanentemente em relação com outros autores e com os saberes que eles elaboraram. É evidente que o sujeito se transforma na leitura e na escrita desses textos e que os saberes transformam a relação do sujeito com os saberes (CHARLOT, 2009) e o desenvolvimento de seus conhecimentos. Os saberes culturais transformam o sujeito. A leitura e a escrita acadêmica criam uma relação com o saber radicalmente diferente, ainda que possam se limitar a uma única esfera profissional e do saber. Uma visão humanista crítica pode superar os limites que uma esfera de prática profissional imporia. Para terminar, a universidade é o templo do saber: apresenta gêneros textuais específicos. Diferentes instituições universitárias apresentam gêneros acadêmicos e profissionais particulares. A formação acadêmica necessariamente tem que abordar esse tipo de letramento. A imersão não é sempre suficiente e as unidades de formação e os cursos sobre letramento acadêmico e profissional nas universidades são cada vez mais importantes.

**Fabiana Komesu:** Gostaríamos que você comentasse a emergência de (novas) práticas sociais de leitura e escrita e de (novos) gêneros, num contexto caracterizado por tecnologias digitais e as implicações desse contexto em práticas letradas escolares.

**Joaquim Dolz:** Não é apenas a internet como tecnologia digital que está na moda, o fato é que há milhões de pessoas que a utilizam diariamente, diversamente e convulsivamente. Quando se fala de multiletramento, pensamos também em novos gêneros e nas dimensões multimodais que os gêneros da internet introduzem: *posts*, tutoriais, *chats*, etc. Roxane Rojo, professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), insiste em seus trabalhos sobre a importância do multiletramento e de gêneros novos, que precisamos compreender para organizar melhor a aprendizagem. No Brasil, progrediu-se muito na elaboração de modelos didáticos de gêneros orais e escritos e agora há autores que elaboram modelos e sequências didáticas de gêneros novos da internet. Meu suporte a esse tipo de trabalho é total. Minhas pesquisas em didática de línguas, sobre a produção de gêneros orais e escrito, insistem na multimodalidade e em práticas sociais de leitura e de escrita caracterizadas por tecnologias digitais, as quais, por sua vez, implicam uma reflexão sobre a multimodalidade. Um tutorial, por exemplo, implica trabalho sobre a voz, o corpo combinado,

muitas vezes, com a escrita. Compreender e produzir a linguagem exige esse tipo de trabalho. Hoje, o simples ato de buscar o significado de uma palavra pode ser feito com auxílio de um dicionário em papel ou com um motor de busca da internet. No caso do dicionário, o aluno tem que conhecer o abecedário para buscar a palavra. No caso da pesquisa na internet, o aluno não precisa conhecer o abecedário, mas tem que descobrir múltiplos procedimentos de busca e ter critérios de seleção da informação. A leitura na rede mostra novas práticas do ato leitor, que devem ser consideradas no letramento. A produção de um *post*, a elaboração de um tutorial, a correspondência entre alunos de escolas suíças com escolas do Estado do Paraná (DECÂNDIO; DOLZ, 2015) mostram o nascimento e o desenvolvimento de novos gêneros importantes numa visão ampla do letramento. Novas práticas de leitura e de escrita têm que levar em consideração esses aspectos. Entretanto, eu sou logocêntrico. Eu considero que a aprendizagem da leitura tem que levar em conta a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Analisando práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil, eu observei professores que, trabalhando a leitura de imagens em contos ilustrados ou em histórias em quadrinhos, acabam contribuindo para evitar o ensino da escrita e as sutilezas da língua portuguesa. O trabalho sobre novas práticas de leituras e escritas tem que ser integrador e nunca esquecer a importância dos recursos da língua. As pesquisas sobre práticas e aprendizagens de leitura e de escrita na América Latina e no Brasil, em particular, mostram ainda carências importantes no desenvolvimento do letramento. O risco seria de tomar o conjunto de códigos implicados e esquecer a língua e o domínio dos diferentes usos da língua portuguesa. Insistir que uma imagem vale mais do que mil palavras, de meu ponto de vista, é um estereótipo. Multiletramento, sim, mas sem esquecer a força das palavras e dos múltiplos usos dos discursos em língua portuguesa. Multiletramento, sim, trabalhando nas diferentes variedades do uso do português brasileiro, como diria nosso colega Marcos Bagno, da Universidade de Brasília (UnB), mas sem se esquecer que o português é uma língua internacional e que a aprendizagem de outras línguas é também uma contribuição ao letramento em português (por contraste e descentralização) e ao desenvolvimento do capital social e cultural dos brasileiros.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Joaquim, agradecemos muito sua disponibilidade e reflexões.

**Joaquim Dolz:** Foi um prazer.

## Referências

BENVENISTE, É. *Problemas de Lingüística Geral I*. 4. ed. Tradução: Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. Revisão: Prof. Isaac Nicolau Salum. Campinas, SP : Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1966/1995.

BENVENISTE, É. *Problemas de Lingüística Geral II*. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1974/1989.

BRONCKART, J.-P. et al. *Le Fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2. ed. Tradução: Anna Rachel Machado; Pérciles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueredo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus de subúrbio*. Tradução: Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

DECANDIO, F. R.; DOLZ, J. La correspondencia escolar electrónica: un enfoque didáctico para el desarrollo de la intercomprensión entre lenguas románicas. In: GARCIA-AZKOAGA, I.; IDIAZABAL, I. (Ed.) *La educación plurilingüe y el interaccionismo socio-discursivo*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU, 2015. p. 265-289.

LEONTIEV, A. N. The problem of Activity in Psychology. In: J.V. WERTSCH (Org.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe, 1979. p. 37-71.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Org.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais: textos de Anna Rachel Machado e colaboradores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 71-91.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução e Organização: Roxane Rojo; Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. M. R. da. *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores*. São Paulo. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TOGNATO, M. I. R.; DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de Língua Inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.) *Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. p.13-71.

VOLOSHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. Tradução: Lúcia Teixeira e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: HUCITEC, 1929/2006.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1934/2007.

# CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA E DA FILOSOFIA PARA O ENSINO E A PESQUISA DE LETRAMENTOS E GÊNEROS: ENTREVISTA COM JANETTE FRIEDRICH

Janette Friedrich (UNIGE)  
Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP)  
Fabiana Komesu (UNESP)

Janette Friedrich trabalha na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça, e concedeu esta entrevista oral às organizadoras, em agosto de 2015, quando de sua visita acadêmica à Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo, para ministrar disciplina no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e discutir pesquisas em andamento. Agradecemos à autora a entrevista concedida. Agradecemos também à Pró-reitoria de Pós-graduação da UNESP (ProPG-UNESP, edital 02/2015) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2015/14389-2) os auxílios financeiros que possibilitaram essa visita acadêmica.

**Fabiana Komesu:** Neste livro, convidamos colegas, estudiosos da linguagem, para elaborar capítulos sobre questões de letramento e de ensino de gêneros textuais/discursivos, nas suas relações de aproximação e de distanciamento. São pesquisadores filiados a diferentes quadros teórico-metodológicos e acreditamos que você, tendo formação em filosofia e sendo especialista em Vigotski, possa também refletir sobre essas questões, numa contribuição para esta obra.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Podemos começar esta conversa discutindo a importância de Vigotski no ensino de língua, tomando como base práticas languageiras?

**Janette Friedrich:** Vigotski é um psicólogo, então, está interessado na relação entre pensamento e linguagem, não na língua em si, mas na língua como instrumento psicológico. Ele analisou de que maneira a língua, como um dos instrumentos psicológicos mais utilizados, age sobre o desenvolvimento do pensamento. Para chegar a conclusões sobre a concepção psicológica de Vigotski para o ensino da língua, é preciso esclarecer, antes de tudo, o que o autor entende por instrumento psicológico. Segundo Vigotski, todas as funções psíquicas superiores, como, por exemplo, a atenção voluntária ou

a memória lógica ou ainda o pensamento nascem com a ajuda de instrumentos psicológicos e constituem, por consequência, *fenômenos psíquicos mediatizados*. Os processos psíquicos superiores são sempre e necessariamente formados por três elementos: a tarefa (A), o instrumento (I) e o processo psíquico necessário (B) para resolver a tarefa. Tomemos um exemplo que vem do domínio da memorização: dou um nó no lenço que está em minha bolsa para me lembrar de que ainda tenho que fazer compras esta noite, depois de ter ministrado um seminário. Os instrumentos psicológicos são em geral orientados para os processos psíquicos do sujeito que irá utilizá-los espontaneamente para resolver uma tarefa. São esses processos naturais que são visados pela introdução do instrumento psicológico e o objetivo desta introdução é *melhor controlar e melhor dominar* seus próprios processos psíquicos, como, por exemplo, o pensar e também o falar. A partir disso, posso responder a pergunta. Uma das tarefas da escola é a de desenvolver e melhorar as capacidades languageiras dos alunos, segundo diferentes letramentos. Se adotamos Vigotski e sua concepção de instrumento psicológico, o objeto de ensino não deveria ser a gramática ou a fonologia de determinada língua, mas uma atividade languageira, a resolução de uma tarefa (escrever uma lista de compras, preparar uma exposição oral, elaborar uma página *web*, dentre outras) e, para conseguir adquirir ou melhorar essa atividade, introduzimos instrumentos psicológicos. A pergunta que se coloca é, pois, a seguinte: quais são os instrumentos psicológicos que o professor propõe para serem adquiridos ou para fazer com que o aluno desenvolva uma atividade languageira, uma prática languageira? Quais são os instrumentos psicológicos que os falantes utilizam para poder dominar e controlar suas atividades languageiras? Orientar-se pela concepção psicológica de Vigotski nesse domínio significa analisar e descrever atividades languageiras como atividades mediatizadas por instrumentos psicológicos. Pode-se, portanto, dizer que as pesquisas atuais sobre gêneros textuais/discursivos buscam justamente apreender e analisar um desses instrumentos psicológicos necessários para o sucesso de nossas práticas languageiras. Nas últimas décadas, as Ciências da Educação e, principalmente, a Didática de Línguas, colocaram os gêneros textuais/discursivos no centro de seu interesse, propondo ao ensino de línguas que faça o mesmo. Com Vigotski e a concepção de instrumentos psicológicos, essa abordagem pode ser justificada.

**Fabiana Komesu:** Com base nessa reflexão, quais podem ser as contribuições da Linguística para o ensino?

**Janette Friedrich:** A Linguística é uma ciência, também falamos de Ciências da Linguagem, então, ela produz um conhecimento sobre práticas languageiras que existem, isto é, sobre o *saber fazer* dos usuários das línguas. Enquanto ciência, deve se interessar pelo funcionamento de práticas languageiras, que são muito diversas nas sociedades atuais e que se transformam também ao longo da história – por exemplo, com *smartphones*, computadores e outros dispositivos móveis. No âmbito das Ciências da Linguagem, existem diferentes paradigmas ou quadros conceituais com base nos quais o pesquisador analisa e descreve o funcionamento da linguagem. O século XX viu emergir paradigmas diferentes: a abordagem saussuriana de linguagem, entendida como mais estrutural; a pragmática, no interior da qual uma variedade de correntes é atestável; correntes interacionistas; visões semióticas da linguagem etc. Essas diferentes correntes propuseram conceitos que têm se mostrado mais ou menos produtivos para pesquisas empíricas sobre o funcionamento da língua. Tudo depende também das questões e dos problemas colocados. Se se quer analisar práticas languageiras ou ainda ensino de

práticas languageiras, deve-se decidir quais são os conceitos e as metodologias de pesquisa mais aptos a fazê-lo. Uma observação da realidade que fazemos em ciência é sempre dependente da teoria. Vigotski discutiu brevemente esse fenômeno em *La signification historique de la crise en psychologie* (1927/1999) [*A significação histórica da crise em psicologia*]. Ele colocou a seguinte questão: qual é a diferença entre a observação de um eclipse solar por um astrônomo e por um curioso? Ele respondeu: o astrônomo utiliza conceitos, métodos, maneiras de fazer que transformam o fenômeno natural em um fato de astronomia, em um objeto de conhecimento da astronomia. Assim, ao observarem a mesma coisa, o astrônomo e o curioso veem as coisas bem diferentes. Esse mesmo fenômeno ocorre quando os linguistas armados com teorias de linguagem diferentes analisam as práticas languageiras ou ainda o ensino da linguagem. Assim, não é de se admirar que eles vejam coisas diferentes e que façam proposições diferentes aos professores. Privilegiar certo paradigma significa também simular que se trata do mais produtivo, dentre outros, levando-se em conta o objeto de pesquisa, mas essa eficácia deve ser provada. Ao fazer a escolha de um paradigma teórico sobre a linguagem, no quadro em que realizamos essas pesquisas, não devemos esquecer que outros paradigmas e teorias sobre a língua pretendem igualmente produzir um conhecimento sobre as dimensões languageiras essenciais. Um debate producente entre as diferentes “escolas” ainda me parece, portanto, um desafio a ser assumido e o campo educacional é quase sempre o lugar onde os diferentes conceitos buscam se legitimar.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Qual é o papel da escola nesse processo?

**Janette Friedrich:** Se nos apoiarmos novamente em Vigotski para responder a essa questão, é interessante observar como ele discute a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Para Vigotski, o processo escolar tem lógica, encadeamentos e uma organização complexa que lhe são próprios. O ensino se desenvolve de acordo com um planejamento predeterminado, de maneira sequencial, sob formas de lições, de deveres que são fragmentados segundo diferentes domínios e disciplinas a serem ministrados. É esta organização que Vigotski tem em vista quando caracteriza as leis de aprendizagem como externas ou artificiais, uma vez que seria ilusório acreditar que as aprendizagens coincidem perfeitamente com as leis internas próprias à estrutura dos processos de desenvolvimento que desencadeiam a aprendizagem nos estudantes. O fato de que a estrutura e a temporalidade das aprendizagens não correspondem ao desenvolvimento interno não significa que os dois processos jamais se cruzem. Pelo contrário, esses “pontos de intersecção” são os fins declarados e procurados no ensino e regularmente atestados nas práticas escolares. No entanto, todo professor já deve ter observado o fenômeno assim relatado por Vigotski: nem a primeira, nem a segunda, nem a terceira lição fizeram com que determinado aluno avançasse na elaboração, por exemplo, de um pensamento algébrico e eis, então, que a lição seguinte se mostra decisiva: “ele entendeu”. Mas esse aspecto “artificial” da escola, de que Vigotski trata, poderia ainda ser explicado de outra maneira, porque se poderia dizer que o objetivo da escola não é apenas oferecer um conhecimento, um saber de práticas languageiras, mas também, e antes de tudo, um “saber-fazer das práticas”. Bem entendido, um saber-fazer das práticas não é nada mais que *uma realização bem sucedida da prática* em questão. Desse modo, Wittgenstein discutindo, como Vigotski, o caso da aula de álgebra, postula que a frase curta “ele entendeu” não significa nada mais do que o fato observável de que o aluno

continua a desenvolver sozinho a sequência dos números naturais. “Ele entendeu” quer dizer que o estudante executa a prática corretamente a cada vez que essa se faz necessária; “ele entendeu” quer dizer que adquiriu um poder-fazer. Como o aluno o faz e se determinado *saber sobre* a prática lhe permite fazê-lo, não se sabe. Também não sabemos se o saber algébrico, enquanto *saber sobre*, existente na forma de manuais e definições, era o propósito da aprendizagem. Não sabemos se a aprendizagem se deu pelo fato de aquele saber poder simplesmente ser *sabido e redito*. Em contrapartida, um poder-fazer é *feito e cumprido*, então, é imediatamente validado por seu cumprimento. Retomo sua pergunta sobre o papel da escola na produção de um conhecimento científico sobre a linguagem. Se o objetivo da escola é o de desenvolver um saber-fazer de atividades languageiras, um poder-falar em diferentes contextos e práticas cotidianas e/ou profissionais, a questão é: como a instituição pode chegar a esse objetivo? É possível fazer com que a escola tenha a capacidade de praticar? Quando se ensina gêneros textuais/discursivos na escola, é possível que se o faça à moda antiga, como já se ensinou gramática, portanto, como simples saber sobre os gêneros textuais/discursivos, um saber a ser repetido e decorado. Uma mudança no objeto de ensino das línguas pode em nada modificar a maneira como as línguas são ensinadas, mas é justamente o que deveria ser analisado. Aqui a pesquisa científica é solicitada: por que devemos analisar em que medida e como um saber-fazer pode ser ensinado?

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** O caminho parece não ser o de mudar *o que se deve fazer* na escola, mas *por que se deve fazer assim, agora?* A ideia seria mudar a concepção na formação inicial. A questão parece ser: saber por que fazer daquele jeito naquele momento.

**Janette Friedrich:** Estou completamente de acordo. Se o objetivo não é mais o saber sobre a linguagem, se o objetivo do ensino não é o conhecimento da linguagem, mas o poder fazer com a linguagem, o domínio das práticas languageiras, esse deslocamento não quer dizer que não haverá mais o ensino de gramática e sintaxe, mas, sim, que serão apreendidas como instrumentos a serem utilizados e não apenas dados a conhecer. Os saberes ensinados na escola não podem ser transmitidos tais e quais ao aluno: devem ser ministrados com o propósito de incitar um poder-fazer que deve ser constituído pelo próprio estudante. Isso muda muito a concepção de ensino.

**Fabiana Komesu:** Você acredita que a escola está pronta para aceitar trabalhar com a diferença entre os alunos ou ela trabalha sempre com modelos predeterminados que seriam aplicáveis a todos? Qual é a formação ideal?

**Janette Friedrich:** Se se parte da ideia de que o poder-fazer é, enfim, o objetivo da escola, deve-se necessariamente levar em conta a diferença entre os alunos. Vigotski criticava, já em 1930, duas concepções de aluno encontradas ainda hoje. De acordo com a primeira concepção, o desenvolvimento do aluno não depende da educação escolar, em consequência, a criança pode estudar independentemente do nível de escolaridade em que se encontra. De acordo com a segunda concepção, o desenvolvimento da criança depende exclusivamente dos saberes adquiridos na escola, a criança é, portanto, reconhecida na condição de aluno e analisada independentemente de todas as demais características de criança. A própria teoria de Vigotski permite reunir o que artificialmente

aparece em separado naquelas duas concepções. A teoria vigotskiana “estuda uma criança particular na qualidade de aluno”. Acho interessante essa expressão “uma criança particular na qualidade de aluno”. Como disse, segundo Vigotski, o ritmo do desenvolvimento psíquico jamais corresponde ao ritmo do desenvolvimento escolar. Esse encontro, essa coincidência entre desenvolvimento e aprendizagem, é diferente para cada estudante e pode ocorrer em momentos distintos para cada um. Não é realmente possível planejar quando esse momento acontece para cada aluno, mas a escola pode indicar claramente que o que a instituição leva em consideração não tem relação com estudantes, mas, sim, com crianças concretas, reais, que são os estudantes. Se o saber ensinado tem o propósito de desenvolver um *poder fazer*, é, por consequência, inseparável de um indivíduo particular.

**Fabiana Komesu:** Qual o papel do outro, qual seu estatuto no processo de aprendizagem do sujeito? Se não há coincidência entre aprendizagem e desenvolvimento, qual é o papel do professor? Qual deve ser o saber-fazer do professor?

**Janette Friedrich:** Às vezes, tenho a impressão de que nas nossas “sociedades do saber” faz-se crer que todos podem se tornar excelentes em todos os domínios, basta estudar mais e mais ou fazer com que mais profissões sejam incorporadas pelas universidades, portanto, segundo uma oferta de formação *superior* que asseguraria as aprendizagens. Para mim, trata-se de uma homogeneização, não de formação, mas de indivíduos, que começam a considerar a si próprios na condição exclusiva de alunos ou estudantes (fala-se agora em “clientes” nas instituições de formação). Esse tipo de aluno e estudante requer cada vez mais que os professores o conduzam até a melhor nota, mas isso não é a tarefa do professor. O professor não é o fiador da avaliação, mas tem o papel de um mediador entre uma dada prática e o aluno, o estudante que visa dominar essa prática. Parafraseando mais uma vez Wittgenstein: a partir de determinado momento, o aluno prossegue sozinho com a série decimal ou não o faz; em último caso, há uma compreensão mútua entre professor e aluno “para” determinada prática. Uma terceira alternativa não existe. Isso não quer dizer que o papel do professor seja minimizado. Mas essa concepção de ensino apresenta uma resposta bem específica à sua questão, ou seja, em que consiste o saber-fazer de um professor. Esse saber-fazer contém necessariamente o seguinte elemento: *a atenção às reações* dos alunos. Como aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, o professor deve poder propor variados métodos e instrumentos para que os alunos adquiram o poder-fazer pretendido. As reações dos estudantes em sala de aula, principalmente daqueles que não são atendidos, são importantes porque obrigam o professor a refletir sobre todas as maneiras *possíveis* de ensinar o objeto. Nesse sentido, são os alunos que dão a orientação de como ensinar. O ensino é uma prática como todas as outras e tem um objetivo em relação ao qual essa prática é avaliada. De meu ponto de vista, esse objetivo é o de conseguir, a cada vez, maneiras de ensinar que sejam mais condizentes com determinado público. Dessa perspectiva, um professor é sempre criativo. Não pode arbitrariamente modificar o saber, as práticas a serem ensinadas, mas pode escolher entre os instrumentos psicológicos existentes para adquirir e dominar uma prática, aquilo que vai ensinar aos alunos, justamente, em função deles mesmos. Pode promover novas maneiras de fazê-lo, com base em instrumentos ainda não utilizados, escolhendo, dentre aqueles instrumentos existentes, meios que melhor correspondam a uma dada situação. Essa escolha não significa que

todos os alunos terão sucesso ou se tornarão excelentes, mas que a aprendizagem é efetivamente realizada em função dos alunos, o que chamamos de *aprendizagem concreta*. E isso também implica dizer que, para alguns, essa aprendizagem não acontecerá. Essa atenção às reações dos alunos pode, então, ser considerada como um dos critérios do saber-fazer de um professor.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Acredito que esse saber-fazer pode ser ensinado na formação inicial, com base, por exemplo, no papel do coletivo na aprendizagem. Não se aprende o saber-fazer sozinho, é preciso ter um outro, um mais experiente, um “outro” que faça (ou não) diferente do que o “eu” faria e é essa interação com o outro que possibilitará ao “eu” pensar esse saber-fazer, como dizem os estudiosos da atividade. Nesse sentido, a necessidade de estar na sala de aula desde a formação inicial me parece fundamental.

**Janette Friedrich:** Sim, o saber-fazer pode ser ensinado, precisamente, com base numa análise de suas distintas manifestações, ou seja, com base em práticas concretas de ensino, realizadas cotidianamente. As reações aos alunos e, em consequência, a maneira de ensinar, serão diferentes de um professor a outro. Vamos encontrar diferenças não apenas entre professores principiantes e os experientes, mas também entre os muito experientes. Como analisar as diferentes manifestações do saber-fazer? Nesse domínio, uma das abordagens que foi desenvolvida nos últimos anos foi a da análise da atividade. Com base nessa análise da atividade, uma variedade de métodos foi elaborada e testada, como, por exemplo, a entrevista de explicitação, a auto-confrontação cruzada, a instrução ao sócio etc. Essa análise da atividade pode produzir naquele que a pratica uma consciência de sua maneira de fazer, pode permitir uma comparação com outras maneiras de fazer, pode conduzir ao desenvolvimento do *métier*, como o diz Yves Clot (1999) ou ainda essa análise pode ser utilizada para produzir um conhecimento científico sobre a prática e o saber-fazer.

**Fabiana Komesu:** É possível trabalhar com a ideia de um aluno em formação ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador?

**Janette Friedrich:** Tudo depende daquilo que se entende por pesquisador. Ser pesquisador, fazer pesquisas científicas é uma profissão que se distingue de outras. O que quero dizer é que ser pesquisador em uma disciplina científica demanda uma formação que inclui saberes teóricos e métodos de pesquisa que dizem respeito a um objeto em questão. É verdade que os métodos de análise da atividade, os quais acabo de nomear, dão a impressão que podem ser aplicados sem problema por profissionais que, após o término de sua formação, vão ocasionalmente utilizá-los para melhorar suas práticas. Isso está expresso naquela célebre ideia de um profissional reflexivo que procura melhor conhecer e dominar sua prática em curso. Claro, podem-se formar profissionais reflexivos em cursos superiores profissionalizantes, por exemplo, como na formação universitária dos professores. Mas essa formação universitária não faz de um estudante que pretende se tornar professor na escola primária um pesquisador no sentido estrito do termo. Ter introduzido cursos profissionalizantes na universidade tem, no entanto, ao menos uma vantagem: permite aos futuros profissionais o acesso a pesquisas científicas que abordam a sua atividade. Porque, para poder aproveitar essas pesquisas, o

profissional deve ter a capacidade de ler, interpretar, estabelecer diálogo com as pesquisas científicas e essa dinâmica deve ser apreendida. A formação universitária introduz o aluno nesse processo porque é feita, em grande parte, por meio de pesquisas, o que dá ao estudante a oportunidade de se familiarizar com a ciência. Na atualidade, fala-se frequentemente numa alternância entre teoria e prática. Para mim, essa alternância é comumente entendida como se teoria e prática se completassem e se articulassem facilmente. O resultado é que criamos concepções fortemente reducionistas, por exemplo, do que é a teoria, do que é a ciência. Praticar a alternância não faz de um teórico, portanto, de um cientista, um bom professor, nem mesmo faz de um futuro professor um bom linguista. Em meu entendimento, ciência e intervenção prática não são a mesma coisa.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Para encerrar nossa conversa: convivemos atualmente no Brasil e, particularmente, no Estado de São Paulo, com declarações explícitas de desvalorização das Ciências Humanas e Sociais por parte dos governantes. Não é de hoje que essa desvalorização existe, mas agora se tornou ainda mais evidente. Esse tipo de depreciação produz consequências, só para citar algumas, como as de cortes orçamentários e políticas públicas de fechamento de cursos voltados à formação em Ciências Humanas e Sociais. Gostaria de saber se você, que tem sólida formação em Filosofia, também vê problema semelhante na Europa, mais especificamente na Suíça, e quais seriam as possíveis consequências dessa desvalorização.

**Janette Friedrich:** Observamos o mesmo movimento na Europa: questiona-se o trabalho das Ciências Humanas, discute-se a mais-valia atribuída a Faculdades de Letras e se diz que é inexistente ou muito pouca. Começamos a nos organizar, debater e mostrar as contribuições de nossas ciências. Pode-se imaginar uma sociedade sem reflexão filosófica, sem conhecimento de história, sem vontade de conhecer como nossas instituições sociais e culturais verdadeiramente funcionam, sem a capacidade de propor problemas e perguntas relevantes? Não. Mas todas essas capacidades não são inatas, nem dadas, são formadas. Eu decidi estudar filosofia porque essa formação me proporciona prazer, o prazer de pensar, de dialogar e discutir, o prazer de me sentir capaz de formular uma nova resposta, mesmo que seja apenas outra maneira de apresentar o problema. Muitas vezes, algo se torna mais claro graças a este “refinamento do pensar”. Mostrar aos jovens que esse prazer de pensar é, ao mesmo tempo, objeto e instrumento principal de todas as ciências, as ciências humanas incluídas, é um desafio para os universitários que, cada vez mais, devem “produzir ‘resultados’” e começam a sentir falta desse prazer que é, quase sempre, sua motivação principal.

**Lília Santos Abreu-Tardelli:** Janette, muito obrigada pela entrevista e pelas reflexões promovidas.

**Janette Friedrich:** Eu é que agradeço, foi um prazer.

## Referências

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira; Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

VIGOTSKI, L. *La signification historique de la crise en psychologie*. Édition préparée et présentée par Jean-Paul Bronckart et Janette Friedrich. Paris: Delachaux et Niestlé, 1927/1999.

Tradução:

Fabiana Komesu e Lília Santos Abreu-Tardelli

## OS AUTORES

---

**Anderson de Carvalho Pereira** é doutor em Psicologia e professor titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (câmpus Itapetinga) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação (câmpus Vitória da Conquista) da mesma instituição.

E-mail: [apereira.uesb@gmail.com](mailto:apereira.uesb@gmail.com)

**Anderson Jair Goulart** é doutor em Linguística e professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), câmpus Erechim.

E-mail: [anderson.goulart@uffs.edu.br](mailto:anderson.goulart@uffs.edu.br)

**Diana Junkes Bueno Martha** é doutora em Estudos Literários e professora no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Literatura da mesma instituição.

E-mail: [dijunkes@gmail.com](mailto:dijunkes@gmail.com)

**Elvira Lopes Nascimento** é doutora em Filologia e Língua Portuguesa e professora associada no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária.

E-mail: [elopes@sercomtel.com.br](mailto:elopes@sercomtel.com.br)

**Fabiana Komesu** é doutora em Linguística e professora assistente doutora no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. É professora no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição.

E-mail: [fabiana.komesu@unesp.br](mailto:fabiana.komesu@unesp.br)

**Fernanda Correa Silveira Galli** é doutora em Linguística Aplicada e pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. É professora no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição.

E-mail: [fcsgalli@hotmail.com](mailto:fcsgalli@hotmail.com)

**Geovana Sorcin** é doutora em Estudos Linguísticos e pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto..

E-mail: [geovanasoncin@gmail.com](mailto:geovanasoncin@gmail.com)

**Isabelle Delcambre** é professora emérita em Ciências da Educação na Universidade Charles-de-Gaulle-Lille 3. França.

E-mail: [isabelle.delcambre@free.fr](mailto:isabelle.delcambre@free.fr)

---

**Janette Friedrich** é doutora em Filosofia e professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça.

E-mail: [Janette.Friedrich@unige.ch](mailto:Janette.Friedrich@unige.ch)

**Joaquim Dolz** é doutor em Ciências da Educação, pesquisador de Didática do Francês /Língua Materna e professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça.

E-mail: [Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch](mailto:Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch)

**Juliana Alves Assis** é doutora em Linguística e professora adjunta IV no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). É professora no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: [juassis@terra.com.br](mailto:juassis@terra.com.br)

**Leda Verdiani Tfouni** é doutora em Ciências (Linguística) e professora titular sênior da Universidade de São Paulo (USP), câmpus de Ribeirão Preto. É professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: [lvtfouni@usp.br](mailto:lvtfouni@usp.br)

**Lília Santos Abreu-Tardelli** é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e professora assistente doutora no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. É professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição.

E-mail: [lilia.abreu-tardelli@unesp.br](mailto:lilia.abreu-tardelli@unesp.br)

**Manoel Luiz Gonçalves Corrêa** é doutor em Linguística e professor efetivo no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. É professor no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da mesma instituição e professor colaborador no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/SJRP.

E-mail: [mcorrea@usp.br](mailto:mcorrea@usp.br)

**Maria Ilza Zironi** é doutora em Estudos da Linguagem e professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Centro de Letras e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: [ilzamarca2000@yahoo.com.br](mailto:ilzamarca2000@yahoo.com.br)

**Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** é doutora em Letras e professora efetiva adjunta I no Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma instituição.

E-mail: [ma.rizzatti@gmail.com](mailto:ma.rizzatti@gmail.com)

**30** Anos  
PPG Letras



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

**CAMÕES**  
CENTRO CULTURAL  
PORTUGUÊS  
**PORTUGAL**  
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS