



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

NORA MONTEIRO PINTO DE ALMEIDA

**A INCORPORAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NO
DISCURSO DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BELÉM

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

NORA MONTEIRO PINTO DE ALMEIDA

**A INCORPORAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NO
DISCURSO DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a integralização do mestrado em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BELÉM
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NORA MONTEIRO PINTO DE ALMEIDA

**A INCORPORAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NO
DISCURSO DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild - Orientador

Prof. Dr. Émerson de Pietri - USP

Prof. Dra. Myriam Crestian Cunha - UFPA

Dedico ao meu filho Lucas, que apesar de precisar lidar tão cedo com a minha ausência durante todo esse período, sempre me acalentou com seu amor, paciência e sorriso tão caros.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muito esforço e contou com algumas participações que ajudaram a torná-lo possível, de forma direta ou não. Por esse motivo, meus sinceros agradecimentos vão, em particular:

À Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de realizar meus estudos numa instituição pública e de qualidade.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA pelas dicas, sugestões e contribuições para a minha formação.

Ao Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, que topou ser meu orientador nesta pesquisa. Obrigada pelas orientações, pela enorme paciência e pela amizade.

À professora Dra. Myrian Crestian Cunha, pelas considerações importantes durante a qualificação e por tudo o que me foi proporcionado ao longo desse período de formação.

À minha família, minha mãe Sônia e meu irmão Marco, que me apoiaram e cuidaram do meu filho nos momentos em que precisei me ausentar.

Aos meus amigos, que estiveram por perto durante esse período e tornaram o meu caminho mais leve e interessante. Em especial ao Ely, pela amizade, e ao Luciano Menezes, por me ouvir tantas e tantas vezes.

Ao Eduardo, lá da secretaria, que sempre “desatou os nós” e me fez rir dos problemas. À Nêga, por seu sorriso e bom humor de sempre.

À amiga Márcia Carvalho, pelo incentivo, amizade e apoio constantes e que deram frutos.

Ao Mauricio, que nem imagina o quanto me ensinou e me fez ver a vida de outra forma, mesmo quando não estava mais ao meu lado. Você fez tudo ser diferente!

E por fim agradeço ao meu amor, o meu filho Lucas, por quem a vida vale à pena, sempre.

Muito obrigada.

“Descobrir caminhos novos passa, em primeiro lugar, por um ‘responsabilizar-se’ pela construção de caminhos.”

Riolfi

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a forma como os estudantes de Letras, em níveis de formação diferentes, incorporam o conceito de gênero em seu discurso a partir de sua produção escrita. Procuramos refletir sobre a tentativa de construção de um *ethos* que busca a criação de uma imagem agradável e confiável, mas que nem sempre é sustentada por argumentos no discurso. Teoricamente, este trabalho se insere nas áreas de leitura e escrita e análise do discurso, especificamente nas reflexões de Bakhtin sobre o gênero e nos estudos sobre discurso de Foucault, Pêcheux e Maingueneau. À luz desse quadro teórico, realiza-se uma investigação sobre a forma como tem se realizado a incorporação do conceito de gênero no discurso dos estudantes de Letras durante o período da graduação e pós-graduação, levando-se em conta a cobrança da sociedade a partir de um novo paradigma de ensino. A realização desta pesquisa consistiu em três etapas: as leituras para o embasamento teórico, a coleta de dados e a análise. Para a coleta de dados foi utilizado um *corpus* de três Trabalhos de Conclusão de Curso, TCCs, escritos dentro de um recorte temporal na Universidade Federal do Pará, contamos também cinco Dissertações de Mestrado de diversas universidades, públicas e particulares, de nosso país. A análise dos dados divide-se em duas partes: um recorte panorâmico das regularidades de uma formação discursiva presentes em diferentes enunciados e a análise das dispersões do discurso presentes num mesmo enunciado. Chegou-se à conclusão de que há, no discurso desses acadêmicos, a presença constante de uma tensão que aponta para um sujeito interpelado por discursos conflitantes em sua formação profissional, discursos estes incompatíveis e provenientes de diferentes lugares que o constituem.

PALAVRAS-CHAVE: Incorporação; gêneros do discurso, *ethos*, estudantes de Letras

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif de vérifier comment le concept de genre dans le discours des étudiants en Lettres à différents niveaux de formation, à partir de leur production écrite. Nous cherchons à réfléchir sur la tentative de construction d'un *ethos* qui cherche à créer une image agréable et fiable, mais ce n'est pas toujours étayée par des arguments dans le discours. Théoriquement, ce travail s'inscrit dans les domaines de la lecture et de l'écriture et de l'Analyse du Discours, en particulier dans les réflexions de Bakhtin à propos du genre et des études sur le discours de Foucault, Pecheux et Maingueneau. À la lumière de ce cadre théorique, on effectue une investigation sur la manière comment on intègre le concept de genre dans le discours des étudiants en Lettres pendant la licence et le Master, en tenant compte la demande de la société à partir d'un nouveau paradigme pour l'enseignement. La réalisation de cette recherche a été constituée par trois étapes: les lectures de l'arrière-plan théorique, le recueil de données et puis l'analyse. Pour le recueil des données, nous avons utilisé un corpus de trois « Trabalho de Conclusão de Curso » (TCC) qui correspondent à un travail obligatoire pour finir la licence. Ces TCCs ont été écrits dans une certaine période temporelle à l'Université Fédérale du Pará. Nous avons aussi analysé cinq « Dissertações de Mestrado » qui correspondent à des mémoires obligatoires pour la conclusion du Master. Ces mémoires ont été choisis parmi plusieurs universités, publiques et privées, du Brésil. L'analyse des données est divisée en deux parties: un découpage panoramique des régularités présentes d'une formation discursive dans les différents énoncés et nous avons aussi analysé la dispersion présente dans un même énoncé. Nous sommes arrivés à la conclusion qu'il y a, dans le discours des étudiants universitaires, la présence constante d'une tension qui amène vers un sujet interpellé par des discours contradictoires dans leur formation professionnelle, ces discours sont incompatibles et émergent des différents lieux qui le constituent.

Mots Clés: Incorporation; Genre Du Discours; *Ethos*; Étudiants en Lettres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Elementos constituintes do ethos efetivo	29
Quadro 2 - O esquema proposto por Pêcheux	31
Quadro 3 - Imagens de Pêcheux.....	32
Quadro 4 - Organização dos trabalhos analisados.....	44
Quadro 5 - Trabalhos que tematizam o conceito de gênero discursivo	47
Quadro 6 - Justificativas apresentadas pelos autores para escolha temática	49
Quadro 7 - A escolha do gênero.....	63
Quadro 8 - Resumo das justificativas encontradas	67
Quadro 9 - Diferenças entre língua falada e escrita	71
Quadro 10 - Resumo das propostas de trabalho	74
Quadro 11 - Principais autores utilizados nos trabalhos.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ESTUDANTES DE LETRAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: NOÇÕES TEÓRICAS	16
1.1 ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	16
1.2 ESCRITA ACADÊMICA E SINGULARIDADE	19
1.3 SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO	22
1.4 A CONSTRUÇÃO DO <i>ETHOS</i>	26
1.5 O JOGO DAS IMAGENS NO DISCURSO: PROFESSOR X ALUNO	31
1.6 AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS EM PÊCHEUX E FOUCAULT	36
CAPÍTULO 2 – AS REGULARIDADES DE UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA PRESENTES EM DIFERENTES ENUNCIADOS: RECORTES PANORÂMICOS ...	41
2.1 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA E DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	41
2.2 JUSTIFICATIVA QUANTO À ESCOLHA DA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	48
2.3 TIPOS DE JUSTIFICATIVA.....	51
2.3.1 Justificativa por adesão a postulados	52
2.3.2 Justificativa por condicional	54
2.3.3 Justificativa por contraposição	55
2.3.4 Justificativa por Salvaguarda	59
2.4 A ESCOLHA DO GÊNERO	62
2.4.1 Trabalhos que apresentam justificativa para a escolha de um gênero	62
2.5 TRABALHOS QUE NÃO APRESENTAM PROPOSTA DE ENSINO	68
2.6 TRABALHOS QUE APRESENTAM PROPOSTAS DE ENSINO.....	73
2.7 TRABALHOS QUE NÃO APLICARAM SUAS PROPOSTAS.....	77
2.8 TRABALHOS QUE APLICARAM SUAS PROPOSTAS	80
2.9 Resultados: O Olhar do Pesquisador	83
CAPÍTULO 3 – AS DISPERSÕES DO DISCURSO: A PRESENÇA DE DIFERENTES FORMAÇÕES DISCURSIVAS NUM MESMO ENUNCIADO	85
3.1 PRIMEIRA ANÁLISE – A PROPOSTA DE TRABALHO COM CHARGES.....	87
3.2 SEGUNDA ANÁLISE – A PROPOSTA DE TRABALHO COM FÁBULAS.....	99
CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigamos a escrita de estudantes de Letras nos níveis de graduação e mestrado, na Universidade Federal do Pará e em outras universidades do país, por meio da análise de trabalhos de conclusão de curso e dissertações. Objetivamos refletir sobre as formas de incorporação do conceito de gênero por esses estudantes, em diferentes níveis de formação, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Analisamos as formas como esses sujeitos se posicionam a partir de sua relação com o saber e como isso se revela em sua produção escrita. Teoricamente, a abordagem desta dissertação se insere na perspectiva dos estudos de Análise do Discurso de linha francesa, valendo-se principalmente das teorias de Foucault, Pêcheux e Maingueneau.

Entendemos que a necessidade de refletir sobre esse tema se justifica pelas mudanças de paradigma sofridas no ensino de língua portuguesa diante das pesquisas e estudos nas últimas décadas, trazidos pela Linguística e por outras disciplinas que se dedicam a essa área. As abordagens de teóricos que enfocam o trabalho com o gênero tem estabelecido, em anos recentes, uma relação de protagonismo com as práticas de sala de aula no ensino de língua por meio das orientações de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCNLP. Com base nessa perspectiva, acreditamos ser necessária uma reflexão sobre as maneiras como esse profissional em formação vem incorporando os conceitos colocados em relevo pela produção acadêmica e pelas políticas educacionais, uma vez que sempre será cobrado pelo menos por essas duas instâncias e precisará posicionar-se socialmente de forma segura para a realização de seu trabalho docente, em sua atuação nas práticas de sala de aula. No mais, nos interessa pensar sobre os conteúdos dessas produções escritas para além da aceitação e repetição das teorias já conhecidas, sobre a necessidade de se questionar e discutir a produção de conhecimento para além da retomada de discursos de autores já consagrados rumo à autonomia intelectual na formação de professores.

O corpus de nossa pesquisa constituiu-se de três Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes de Letras da Universidade Federal do Pará, campus de Belém,

escritos entre os anos de 2005 e 2007. Contamos também com cinco dissertações de mestrado de diversas universidades do Brasil, públicas e particulares, num recorte temporal de 2007 até 2009. Todos os trabalhos se inserem na linha de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e com mais um ponto comum, uma abordagem sociointeracionista da linguagem que inclui o conceito de gênero e sua relação com a sala de aula, segundo as teorias e postulados que discutem esse assunto na atualidade. Neles, os alunos refletem sobre essa temática e se posicionam; alguns também propõem alternativas de trabalho a partir dos gêneros escolhidos.

Ocupamo-nos em realizar uma análise discursiva dos trabalhos desses alunos, numa reflexão que os reconhece como sujeitos do discurso, inscritos em uma determinada formação discursiva, situada sócio-historicamente. Entendidos como sujeitos por Pêcheux (2009), eles são interpelados-constituídos pelas formações ideológicas nas quais estão inseridos, isto é, esse processo de interpelação-constituição preenche no indivíduo um lugar que supostamente está vazio. Assim, os reflexos de sua inserção nessa ou naquela formação discursiva se mostram perceptíveis em sua produção escrita, nos posicionamentos assumidos ou refutados. Ainda conforme Pêcheux (2009), essa efetivação do indivíduo em sujeito de seu discurso se dá pela identificação com a formação discursiva que o domina.

Ao apresentar a produção acadêmica como objeto de análise e reflexão em nosso trabalho tivemos como referência os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Estudo de Texto e Discurso (GETED)¹, especificamente, a pesquisa de doutorado de Sulemi Fabiano (2007), que tem como título “A Prática da Pesquisa como Sustentação da Apropriação do Conhecimento na Graduação em Letras”.

¹ O Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso - GETED reúne pesquisadores que envolvem as linhas de pesquisa Teoria e Análise Linguística, Sujeito, Escrita e Singularidade, Estudo em Análise Crítica do Discurso, Formação de Professores, Educação a Distância e Novas Tecnologias e Variação e Mudança Linguística. Temos como objetivos 1) Solidificação de um espaço na UFRN que contemple o diálogo entre as teorias e análises linguísticas e discursivas da produção escrita de textos escolar/acadêmico e não escolar/acadêmico e textos midiáticos; 2) Organização de corpora, que será constituído por: textos produzidos por alunos em ambiente escolar/acadêmico; textos produzidos fora do ambiente escolar/acadêmico e textos midiáticos; 3) Reflexões que envolvam o processo de escrita e a formação de professores; 4) Estudos que envolvam as práticas discursivas e sociais e 5) Estudos de textos produzidos em ambientes multimídias. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0337801R1V5CLX> >

Nosso referencial teórico privilegiou o conceito de gênero apresentado por Bakhtin (1997), considerando que este autor fornece as bases para os estudos e orientações da linguística moderna ao entender a língua em sua função social. Além disso, sua concepção de gênero serve de base para os principais estudos da atualidade nessa área e se reflete também nas teorias de ensino-aprendizagem que nortearam os trabalhos analisados nesta pesquisa. Uma das passagens mais conhecidas de Bakhtin, citada inúmeras vezes nos trabalhos analisados, diz o seguinte:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Entendido em sua função comunicativa, social e ideológica, o ensino dos gêneros passou a ocupar lugar de destaque nas propostas de ensino-aprendizagem centradas nas teorias de base sociointeracionista. Essa mudança se faz presente gradualmente nos currículos de formação desse profissional, nos livros didáticos e, por consequência, nas práticas de sala de aula.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin (Voloshinov, 1929), temos outro conceito importante para o nosso estudo, o reconhecimento do Outro nos processos de interação. Esse é um conceito recorrente nas reflexões da Análise do Discurso, enquanto elemento fundamental para a constituição do significado durante os atos de interação. O autor também atribui lugar de destaque à enunciação enquanto parte fundamental do enunciado, na medida em que considera sua relevância para a compreensão semântica dos atos de comunicação verbal.

Diante dos pressupostos apresentados nesta introdução, entendemos que os lugares do discurso ocupados pelo estudante de Letras e pelo professor de línguas são distintos, nos parecendo haver certa incomunicabilidade em seus discursos sobre o trabalho com os gêneros. Aqui nos interessam particularmente as formas de se falar sobre as mudanças trazidas por esse novo paradigma e seus reflexos nas práticas de sala de aula. Se, por um lado, temos um aluno de Letras que se encontra atrelado à teoria sociointeracionista e aos teóricos que dão ênfase à sua abordagem a partir do conceito de gênero em sala de aula, por outro lado temos um professor que se mostra também nessa produção escrita, um profissional que demonstra em seu discurso as dificuldades de implementação de novas teorias ou metodologias no ensino de língua materna. Em suma: partindo da premissa de um sujeito dividido entre as teorias a que adere e a sua transposição para a prática de ensino, encontramos um estudante que demonstra dificuldade em manter-se coerente. A partir dos estudos da AD, procuramos mostrar essa contradição, cujo efeito prático é a sensação de que os professores abandonam as posições manifestas em sua formação ao desocuparem o lugar de estudante de graduação e passarem a ocupar o de professor formado. Esta hipótese também justifica a análise da escrita universitária enquanto discurso, já que supomos que a relação entre posição teórica e ação de ensino não se dá diretamente, mas é mediada por diversos fatores materiais que condicionam o discurso e que se modificam quando o sujeito passa à posição de professor em exercício. Dentre esses condicionantes, interessam-nos o *ethos*, as formações imaginárias e as formações discursivas.

Em nossa abordagem sobre o discurso, encontramos os estudos de Foucault e Pêcheux como principais referências. Em Foucault, temos o discurso enquanto um acontecimento social, que não se caracteriza por ser neutro ou mesmo transparente. Pelo contrário, para esse autor:

todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que o recobre e o faz calar. O discurso manifesto não passaria afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria

um vazio minando , do interior, tudo que se diz (FOUCAULT, 2010, p. 28).

Já em Pêcheux (2009), os discursos são caracterizados como resultantes das relações de papéis sociais determinados pela ideologia. Nesse sentido, as formações discursivas são condicionadoras dos sentidos das palavras. Isto é, as formações ideológicas são responsáveis pelo sentido que damos às palavras, modificando-as, inclusive, conforme os interesses dos sujeitos que as sustentam em seus discursos. Para exemplificar, podemos pensar na palavra “tradicional”², muito utilizada em diversos contextos: sempre que nos referimos à boa comida que é feita numa “cozinha tradicional” temos a ideologia agindo para que possamos significar essa expressão como tendo um valor positivo. Uma vez que a tradição de receitas familiares ou de costumes na cozinha é frequentemente encarada como algo positivo, nos habituamos a pensar na cozinha tradicional como um lugar em que se come muito bem, um lugar de aconchego. No entanto, essa mesma palavra adquire outro sentido quando relacionada ao ensino de línguas, quando nos referimos ao “ensino tradicional”, pois nesse contexto o que se coloca em evidência normalmente são as críticas ao que consideramos ultrapassado ou desatualizado, numa completa mudança de sentido dessa palavra. Isso demonstra que a opacidade das palavras em seus diversos usos e significados está diretamente relacionada às formações discursivas a que serve, não havendo transparência ou mesmo obviedade de sentido como muitas vezes pensamos existir.

A partir de reflexões orientadas por esse viés discursivo, veremos mais profundamente como esses conceitos se articulam em nossa pesquisa. Para isso, dividimos nosso trabalho em três capítulos, estruturados da seguinte maneira.

No primeiro capítulo organizamos nosso referencial teórico numa revisão de conceitos importantes para nosso estudo. Iniciamos essa unidade refletindo sobre a formação de professores e suas implicações na sua produção escrita. Para isso contamos com estudo de Grigoletto (2011), em seguida tratamos dos estudos recentes sobre a singularidade na produção acadêmica a partir de Almeida (2011) e Riolfi (2007). Revisitamos o conceito de gênero definido por Bakhtin e refletimos sobre seus usos nas teorias vigentes. Veremos as formas como esse autor o

² Exemplo de Thomas Massao Fairchild, em reunião do Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE).

organiza, dividindo os gêneros em primários e secundários, por meio de sua função sócio-comunicativa e aspectos estruturais. Recorremos posteriormente a Dominique Mainguenu (2008), em seu trabalho sobre o *ethos*, para tratar da construção de uma imagem discursiva e seus efeitos de sentido nas relações de interação. Posteriormente, tratamos das condições de produção do discurso, com Osakabe (1979), com o propósito de entender como o jogo de imagens interfere nessa produção escrita. E, por fim, em Pêcheux e Foucault discutimos a questão da formação discursiva, relacionando-a ao nosso tema de pesquisa.

No segundo capítulo nos debruçamos sobre a coleta de dados dessa pesquisa, momento em que descrevemos nosso corpus, apresentamos nossos dados e iniciamos uma análise panorâmica dos trabalhos selecionados para análise, baseada na busca pelas regularidades discursivas observadas no corpus.

Em nosso terceiro capítulo realizamos uma análise pormenorizada de dois trabalhos, dentre os oito que compõem nosso corpus de pesquisa. Optamos por trabalhos realizados por acadêmicos de Letras em diferentes níveis de formação, um trabalho de graduação feito por aluno da Universidade Federal do Pará e uma dissertação de mestrado, escrita por aluna da Universidade de Taubaté. Nossas reflexões têm sua base teórica nos conceitos expostos no primeiro capítulo, momento em que discutimos como o conceito de gênero vai fazendo parte do discurso dos estudantes de Letras, numa relação de incorporação que reflete a sua adesão a determinada filiação teórica que o domina e passa a fazer parte de seu próprio discurso.

Em seguida apresentamos nossas considerações finais e referências bibliográficas. Esperamos, com isso, contribuir para as discussões sobre a formação de professores de língua portuguesa a partir desse novo paradigma de ensino e seus reflexos no exercício docente.

CAPÍTULO 1 - A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ESTUDANTES DE LETRAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: NOÇÕES TEÓRICAS

1.1 ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo de sua formação universitária o estudante de Letras entra em contato com autores e teorias que fundamentam as disciplinas do currículo de seu curso, realiza atividades de estágio e prática de ensino, participa de debates e muitas vezes precisa se posicionar diante de outros pontos de vista. Também reflete sobre as questões que envolvem o ensino de língua materna e sua futura atuação enquanto professor, realiza trabalhos de pesquisa em que resume, resenha, critica, justifica, compara, argumenta e é levado a amadurecer seu olhar sobre as questões que norteiam a realidade de exercício docente. Tudo isso deve contribuir para a formação de sua identidade profissional: os conteúdos a que esse sujeito tem acesso durante a vida acadêmica precisam ser transformados e transformadores, de forma que resultem em mudanças significativas para si e para a sua prática docente. Compreendemos que a formação recebida na universidade precisa estar além do trabalho com os conteúdos, na construção de uma identidade que vai se formando continuamente e que reflete os efeitos da educação recebida também na produção escrita daqueles que passam por ela.

No que diz respeito à formação do professor de língua portuguesa, essa transformação se refere também aos modos de apropriação de conhecimento rumo à construção de um discurso coerente e “de especialista” no assunto. O que se espera de um profissional do ensino de língua é que ele possua conhecimentos que o diferenciem do senso comum, isto é, das pessoas que não tem formação na área, que nunca tiveram acesso às teorias estudadas por ele durante a formação acadêmica. Espera-se que o licenciado em Letras seja capaz de sustentar em seu discurso as escolhas que realiza continuamente como mais adequadas ou coerentes para o ensino de língua. Espera-se que esse futuro professor seja capaz de lidar com as demandas de sua profissão, compreendendo a complexidade existente nas relações em sala de aula, no trato com os alunos, nas formas de avaliá-los, nas maneiras de conduzir ou mediar discussões dentro e fora do ambiente escolar. Essa

apropriação do conhecimento também diz respeito aos posicionamentos assumidos em sua produção escrita, nas formas como incorpora as teorias com as quais entra em contato, devendo refletir criticamente sobre a sua relação com a realidade e, a partir daí, ser capaz de assumir uma posição própria, nesse cenário.

Um dos grandes desafios da escrita universitária está nas formas de mobilizar os conhecimentos acumulados ao longo dessa formação, transformando-os para além da paráfrase ou repetição que não é acompanhada de um olhar particular do estudante que as recebe e as contextualiza, de uma tomada de posição desse sujeito que expresse realmente aquilo que pensa, ainda que não esteja de acordo com o que leu. Tratamos aqui de um “arriscar-se”, de certa atitude de enfrentamento necessária para expor pontos de vista a frente às teorias consagradas, aos autores e postulados que muitas vezes são repetidos fielmente sem que esse sujeito se dê conta das implicações dessa atitude em sua própria formação. Estudos recentes sobre a escrita universitária revelam a necessidade de pensarmos sobre essa produção. Para Grigoletto (2011):

Quando iniciamos a vida universitária, em curso de “graduação”, uma primeira entrada no saber universitário é “lermos” tudo o que está escrito e tudo o que os mestres falam como textos sem “furos” aos quais nada falta. Como se a escrita dos mestres fosse percebida como muito ordenada; tão ordenada que tudo já está lá, sem falhas nem faltas (GRIGOLETTO, 2011, p. 93).

Essa situação de “encantamento” com o conhecimento que é oferecido na graduação não deixa transparecer inicialmente que não há pensamentos ou teorias completas ou perfeitas, que estejam livres de críticas, complementações ou outros olhares. Na verdade, esse “título”, digamos, lhes é dado por aqueles que os leem de forma não reflexiva. Sempre há algo que não foi pensado ou levado em conta em uma teoria e isso é percebido por um leitor crítico, capaz de relacionar suas leituras anteriores ao contexto em que se insere. Isso, inclusive é o que talvez justifique tal posicionamento tão comum nos primeiros anos de graduação, quando o estudante ainda não se dá conta dessas relações e tende a reproduzir, também na escrita, aquilo que seus autores de referência disseram, mesmo que de forma não consciente, limitando-se a concordar fielmente com o que já foi dito por outra pessoa. No entanto, ao final desse percurso, a postura desse sujeito precisa ser outra, mais voltada para as evidências de incompletude presentes no saber que está

posto, do que para a manutenção de um olhar crédulo diante dele. Isto é, esse sujeito não deve buscar apenas cultivar uma imagem positiva de si ao mostrar-se atualizado ou informado, repetindo as teorias e conceitos aprendidos ao longo da formação acadêmica e que compõem os discursos mais aceitos e difundidos entre as teorias da atualidade. Ele precisa ir além, comprometendo suas bases teóricas com a prática de sua profissão. Isso significa ser capaz de utilizar a fundamentação teórica acumulada ao longo dos anos dessa formação – não necessariamente aderindo a uma teoria, conceito ou modelo didático, mas, inclusive, preservando as contradições que existem entre eles – para a construção de uma identidade profissional e discursiva.

Grigoletto (2011) segue refletindo sobre a sacralização da escrita, classificando-a em dois tipos: a escrita burocrática e a escrita mobilizadora. A primeira diz respeito ao conhecimento que é “dogmático”, isto é, limitado por não superar as expectativas de quem lê, que tem como parâmetro apenas o olhar do “outro”, aquilo que o outro vai achar do texto que foi escrito. Nessa perspectiva de escrita, o aluno cumpre a sua tarefa, mas não demonstra subjetividade, limita-se a repetir modelos e estruturas dadas de forma praticamente automática, como se isso fosse suficiente para ter êxito em sua escrita. No entanto, segundo a autora, se levarmos em conta os reais objetivos em jogo nesse tipo de produção, esse sujeito pode em parte ter sido exitoso, pois a tarefa foi cumprida de alguma forma. A escrita burocrática demonstra claramente a relação com o jogo de imagens, utilizado por Pêcheux (2010), em que atender aos propósitos do professor / orientador pode ser um forte objetivo que é alcançado por meio da escrita que não se compromete, mas que, pelo contrário, serve muitas vezes apenas para corroborar as teorias vigentes. A nosso ver, há na escrita burocrática um *ethos* que se demonstra mais ligado à manutenção de uma imagem “bem aceita”, em que esse sujeito parece não assumir a responsabilidade por aquilo que diz em seu discurso, uma vez que se mostra sempre “ancorado”, isto é, protegido por autores e discursos que vem de outros lugares e que seguramente são vistos como uma espécie de garantia da aceitação de seu próprio discurso.

Temos, por outro lado, na escrita “mobilizadora”, um tipo diferente de comportamento, mais comprometido pela subjetividade de seu autor, que procura reunir em sua produção as leituras e teorias estudadas sem, no entanto, apenas

repeti-las, mas, ao invés disso, buscando relacioná-las para produzir sentido. Mobilizar aqui significa responsabilizar-se pelo seu próprio discurso, o que implica uma tomada de posição frente ao que já foi dito, em que o sujeito se arrisca também para ser criticado, para reconhecer falhas naquilo que escreveu, para refletir sobre as críticas e procurar outros caminhos possíveis. Trata-se de uma forma de exposição, até de subversão, que pode ser bem sucedida ou não, mas que colabora para o confronto necessário entre o que o sujeito tem a dizer, o seu objeto de investigação e as abordagens e teorias que serão utilizadas nessa argumentação, num exercício de reflexão constante que possibilita a formação mais voltada para a produção de conhecimento que para a simples reedição de ideias. A tomada de posição produz o diferencial em relação à simples repetição daquilo que já está posto rumo ao novo, isto é, aos outros sentidos ainda não foram explorados ou discutidos e que só aparecem quando nos dispomos a essa tarefa.

Nosso trabalho sobre as formas de incorporação do conceito de gênero nos impõe investigar os tipos de posicionamentos assumidos pelos estudantes de Letras em sua produção escrita, para analisar a sua relação com o saber e como isso se revela nesse processo que envolve as condições de produção de seu texto. Nessa perspectiva, não é nossa intenção apontar trabalhos que demonstrem ser “bem escritos” ou não, mas perceber como os estudantes vão construindo as suas relações com o conhecimento que já está posto, e que se mostra até certo ponto relativamente consolidado, por meio da escrita. Com base nessas relações, nos dispomos também a pensar sobre a singularidade na escrita universitária, conforme veremos a seguir.

1.2 ESCRITA ACADÊMICA E SINGULARIDADE

No Brasil, estudos recentes sobre a escrita tem se voltado para o tema da singularidade na produção universitária como forma de refletir sobre aquilo que tem sido feito por estudantes de graduação e pós-graduação em seus trabalhos acadêmicos. As pesquisas realizadas nessa área procuram levantar questões sobre os conteúdos dessas produções, investigando em que medida elas se justificariam para além da prescrição de textos de autores consagrados e reconhecidos que já

circulam nas universidades. Esse tipo de questionamento é importante, pela necessidade que temos de nos interrogarmos sobre os rumos da produção acadêmica na atualidade, de pensarmos sobre as reais contribuições daquilo que é escrito por estudantes universitários para além da repetição de discursos já conhecidos que circulam nesse ambiente.

A partir dessa realidade, os estudos sobre a singularidade ganham espaço e nos parecem cada vez mais uma necessidade, haja vista a forma indevida e / ou equivocada como, muitas vezes, tais estudiosos são parafraseados ou mesmo repetidos. No entanto, a singularidade a que nos referimos não deve ser confundida com a subjetividade, uma vez que não tratamos aqui de encontrar algo particular do sujeito em sua produção, algo que nos faça reconhecê-lo. Trata-se de buscar rastros de um trabalho que seja não apenas diferente daquilo que já está posto, mas que marque um caminho distinto pela atitude daquele que o produziu. Conforme Almeida (2011), a singularidade não é algo facilmente localizável, uma vez que precisa ser encontrada por meio da materialidade linguística nas produções acadêmicas. Por outro lado, essa manifestação pode se mostrar presente através de indícios que a definem.

A singularidade é um acontecimento discursivo, isso implica que é também resultado de determinações exteriores, resultantes não simplesmente de escolhas linguísticas, mas de atitudes diante da vida onde o que funda o ser social é trabalho (ALMEIDA, 2011, p. 27).

A singularidade está relacionada à posição enunciativa de quem escreve sobre sua própria escrita, numa atitude de certo distanciamento em relação aos seus referenciais teóricos, o que não implica em seu abandono, mas, por outro lado, reflete uma atitude de autonomia e criticidade desse sujeito sobre sua filiação teórica que não o imobiliza ou limita. Nessa perspectiva, entender o processo discursivo em sua incompletude é o que deve mobilizar os trabalhos nos níveis de graduação e pós-graduação, o que Almeida (2011, p. 56) define como “a perda das saídas”, um fechamento das estradas já conhecidas para que não se possa mais pensar somente nelas e, a partir dessa necessidade, se pensar na criação de novos caminhos.

Em Riolfi (2007) temos outra abordagem sobre o assunto, que é investigada a partir do olhar da Psicanálise. A autora utiliza o termo “quebras da escrita”. Em sua

opinião, essas “quebras” frequentemente são avaliadas apenas como um equívoco ou erro durante o processo de produção escrita; no entanto, para ela, são compreendidas como traços de singularidade que normalmente podem passar despercebidos, mas que sugerem posicionamentos distintos daqueles formalmente assumidos por seu autor.

O privilégio que dou a estas quebras, entretanto, não reside nelas em si, mas no fato de que apontam para traços ignorados de singularidade daquele que as produziu. Minha hipótese é a de que – mesmo fora do contexto da psicanálise e, independente de qualquer conhecimento teórico sobre ela – a presença destes traços tem potência transformadora, na medida em que pode propiciar uma quebra no discurso corrente e, conseqüentemente, causar uma sensação de estranhamento que pode abrir uma via para a criação que permita um deslocamento de posição subjetiva dos envolvidos e, como resultado, a alteração da realidade concreta (RIOLFI, 2007, p. 34).

As “quebras” tem sua função mobilizadora, uma vez que trazem à tona opiniões, modos de pensar e posicionamentos que são “desconhecidos” para aquele mesmo que escreve. Elas podem revelar um sujeito dividido entre aquilo que diz e o que pretendia dizer, ainda que esse sujeito não se dê conta desse processo. Assim, podem aparecer enunciados em que o sujeito pretendia dizer algo e, no entanto, se vê surpreendido pela presença de uma quebra que rompe com a estabilidade dos sentidos veiculados em sua escrita, modificando-os sem que ele se dê conta ao produzir algo novo.

Denominados nos domínios da Psicanálise como lapsos de escrita, eles são responsáveis por deixar transparecer sentidos distintos daqueles viabilizados pela escrita que julgamos controlar, uma vez que mostram uma mudança de posição do sujeito e, conseqüentemente, uma mudança na sua relação com as palavras. Pelo fato de não aparecerem de forma consciente, não temos como prever ou mesmo premeditar sua manifestação. Os lapsos, mesmo sendo muitas vezes entendidos como equívocos ou erros, podem ser vistos de forma bastante proveitosa na formação de professores justamente pela produção do novo, do singular, de uma produção que tem sentido diferente em relação ao que se supõe escrever, distinguindo-se, inclusive, dos discursos a que muitas vezes aderem e incorporam sem que haja uma reflexão mais profunda.

No caso específico de nossa pesquisa, nos situamos na investigação das quebras presentes escrita do estudante de Letras, na dificuldade desse sujeito para sustentar uma imagem relacionada à escrita consciente e para manter um *ethos* que se mostre coerente com a tese que procura defender, ainda que alguns aspectos de sua escrita demonstrem que esse sujeito está ligado também a outro ponto de vista. Em nosso corpus de análise, diferentemente dos “lapsos de escrita” analisados por Riolfi, buscamos outros elementos que representam certa incoerência, como algumas contradições de ideias e escolhas vocabulares inusitadas que serão vistas ao longo dos próximos capítulos. Compreendemos também que o estudo da produção escrita do estudante de Letras colabora para apontar traços de sua singularidade, além de contribuir para pensarmos criticamente sobre as novas teorias produzidas contemporaneamente pela universidade e os motivos para que, até certo ponto, elas não consigam ser implementadas concretamente, apesar de sua grande aceitação entre os professores e estudantes de língua portuguesa.

1.3 SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO

Neste subitem, nossas reflexões partem do conceito de gênero na perspectiva de Bakhtin (1992, p. 282). Esclarecemos que não utilizamos esse conceito na análise de nosso corpus de pesquisa – isto é, não temos como objetivo descrever “gêneros acadêmicos”. Nossa intenção foi a retomada dessa abordagem, tão presente nos trabalhos dessa área, para investigar as formas de apropriação/incorporação do conceito de gênero pelos estudantes de Letras a partir da proposta desse autor. Por meio da análise de sua produção escrita, de trabalhos de conclusão de curso de graduação e dissertações de mestrado, investigamos as relações que esse acadêmico constrói com o conhecimento. Dispusemo-nos a estudar esse sujeito a partir dos diferentes lugares que ocupa, lugares esses que refletem posições distintas e, até certo ponto, contraditórias sobre o ensino de língua segundo o paradigma de trabalho com os gêneros. Temos como hipótese, a partir dessa perspectiva, que o discurso do aluno de Letras se mostra atrelado à teoria dos gêneros, mas também se encontra ligado a outros pontos de vista que o levam, de certa forma, a questionar da teoria a que adere oficialmente, chegando ao ponto de

renunciá-la ou mesmo complementá-la com outras teorias de forma não oficial, isto é, de forma não assumida, uma vez que não pertencem a essa FD. Isso pode significar que ao aderir plenamente a uma teoria, na perspectiva da análise do discurso, esse sujeito talvez acredite que não precisa lidar com as demandas relacionadas ao enfrentamento dos problemas do ensino de língua, na prática, já que tem a sensação de fazê-lo, ao menos teoricamente. É com base na profunda divisão desse sujeito, marcada pelos outros lugares que ocupa que nos dispomos a estudar sua produção escrita. Numa tentativa de compreender como se dá a incorporação do conceito de gênero em seu discurso, a partir da construção de um *ethos* que não encontra sustentação na relação entre teoria e prática, com base nessa FD.

Nas últimas duas décadas, o trabalho com os gêneros tem ocupado lugar de destaque nas reflexões de linguistas e de estudiosos que se relacionam com ensino/aprendizagem de línguas, bem como nas políticas educacionais promulgadas a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso reflete uma mudança de perspectivas no ensino de língua, na medida em que um novo modelo de ensino se apresenta a partir do conceito de gênero proposto por Bakhtin e fundamentado nos estudos, em especial os da Escola de Genebra, que entendem a língua numa perspectiva sociointeracionista.

Para Bakhtin (1997, p. 282), os usos que fazemos de língua nas diversas atividades humanas são muito variados e refletem os seus objetivos, bem como as condições de produção a que estão submetidos durante a enunciação. O autor apresenta sua teoria sobre o conceito de gênero em um texto publicado postumamente na coletânea “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, 1997)

Bakhtin chama a atenção para a diversidade dos gêneros e sua relação direta com as atividades sociais nas quais estão envolvidos, diversificando-se e, por isso, devendo ser olhados e estudados em seu viés dinâmico de produção. Em outros termos, toda a vez que dizemos algo (um enunciado), nosso dizer sempre está relacionado a algum tipo de atividade, servindo a esse propósito e, por isso mesmo, se valendo dos gêneros no interior dessa atividade. Dessa forma os gêneros seriam considerados “relativamente estáveis”, porque se moldam às atividades a que se submetem, adequando-se a elas de forma flexível e em processo de contínua transformação e adequação. É por meio dessa abertura, desse processo contínuo

de transformação e maleabilidade dos gêneros, que eles dariam conta das situações de comunicação que permeiam todas as ações humanas através dos tempos.

A combinação entre estabilidade e mudança é a base de grande parte da teoria de Bakhtin. Isso se reflete de forma direta nas teorias de outros autores que abordam esse tema e que buscam sustentação na teoria dos gêneros. Contudo, ele admite a dificuldade frente a essa diversidade característica dos gêneros. Bakhtin diz que “a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade em determinar o caráter genérico do enunciado não devem ser minimizadas”. Aqui fica evidente o reconhecimento por parte do autor de que as características de cada gênero estão diretamente ligadas às contingências das atividades humanas e que, por isso mesmo, são passíveis de modificações continuamente, daí tal dificuldade em sua conceituação.

Além disso, é importante lembrar também que em seus estudos sobre os gêneros, Bakhtin faz sua distinção em primários e secundários, numa organização que se relaciona às esferas de sua utilização em diversos âmbitos, desde os mais usuais e simples, até os mais elaborados e normativos. Os primeiros são definidos por ele como os pertencentes à vida cotidiana e, por isso mesmo, resultantes das situações mais espontâneas das atividades sociais nas quais estamos envolvidos. Por esse motivo, eles são em sua maioria orais e de estrutura mais livre, utilizados nas relações familiares do cotidiano sempre que defendemos uma ideia, conversamos, contamos histórias etc. Os secundários são uma espécie de elaboração mais formal dos primários. Por sua maior elaboração estrutural, estariam relacionados às instâncias mais formais, sendo inclusive na sua maioria, segundo Bakhtin, de ordem escrita. Para esse autor, os gêneros secundários estão relacionados diretamente com os primários, na medida em que teriam surgido a partir deles e em função de uma exigência formal maior pelas necessidades sociais a que estão submetidos, daí a sua interdependência. Ele afirma que:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma

modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Entender o gênero em sua dinamicidade, historicidade e capacidade de adequação às reais necessidades sociais é priorizar as suas condições de produção a partir de sua função durante o ato de comunicação. Nesse sentido, vale a reflexão sobre o tipo de formação do profissional de língua(s) e de suas práticas frente a esse novo paradigma, no entendimento da necessidade de se desenvolver um trabalho sobre suas particularidades.

Em Schneuwly & Dolz(2004) temos a teoria sobre o trabalho com o gênero de outra forma, conceituando-o enquanto instrumento de comunicação para o desenvolvimento de capacidades individuais importantes durante a aprendizagem.

Poderíamos aqui encontrar uma outra metáfora: considerar o gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos) permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (SCHNEUWLY & Dolz, p. 28).

Alguns argumentos são elencados para sustentar a tese:

- Entender o gênero como um instrumento que se coloca entre o indivíduo e o objeto sobre o qual se deseja agir, mediando uma situação, o que determinaria o seu comportamento na medida em que esse sujeito passaria a agir de determinada forma para realizar uma atividade;
- Conceber esse “instrumento mediador” por dois prismas: enquanto artefato material ou simbólico e como responsável por uma mudança de comportamento, na medida em que exige que o sujeito se aproprie de esquemas de utilização para o seu uso.

Considerando esses aspectos, o entendimento é o de que a aprendizagem da criança pode se dar através da apropriação desse instrumento (o gênero), na medida em que o seu uso para alcançar determinados fins passa por um aprendizado, isto é, um processo de instrumentalização que envolveria também

novos conhecimentos e saberes em diferentes operações necessárias para a produção textual e guiadas pelo gênero enquanto uma espécie de “organizador global”. Apropriar-se desse instrumento seria uma condição para essa aprendizagem.

A partir dessas considerações, nosso estudo das formas de incorporação do conceito de gênero no discurso do estudante de Letras, em diferentes níveis de formação, reflete a necessidade de pensarmos sobre os posicionamentos assumidos por esse futuro professor frente às teorias da atualidade e às contradições existentes nos discursos que permeiam a sua formação. O centro da problemática está na maneira como esse profissional em formação se depara com as dicotomias desses discursos - de um lado, o modelo de ensino “tradicional”, marcado por críticas sobre o protagonismo do ensino da gramática; e, de outro, um “paradigma novo” que, ao longo dos últimos anos, tem se constituído num discurso praticamente hegemônico entre especialistas da área e por intermédio dos documentos oficiais mais recentes. Nesse contexto, nos deparamos com uma espécie de atrelamento da palavra desse futuro profissional de língua(s) a discursos que não são seus, mas de adesão aos discursos dominantes que se entrelaçam ao longo de sua formação. Isso se reflete num problema, pela ausência de um posicionamento seguro que permeie seu próprio discurso profissional, uma vez que esses discursos provenientes de outras formações discursivas se entrelaçam no seu discurso sem que esse sujeito consiga manter um posicionamento que os sustente.

A seguir apresentamos os conceitos que serão utilizados nas análises do *corpus* deste trabalho.

1.4 A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS*

Em nosso trabalho sobre a produção escrita dos estudantes de Letras a noção de *ethos* permitirá analisar a imagem que o acadêmico busca construir de si próprio a partir de seu discurso. Temos como hipótese de pesquisa que ao mostrar adesão à teoria dos gêneros, esse sujeito objetiva a construção de uma imagem de aceitabilidade e confiabilidade por aqueles que o avaliam, em detrimento do

conteúdo daquilo que realmente é produzido na sua escrita. Assim, construir uma imagem aceitável seria estar lado a lado com as teorias da atualidade sobre o ensino de língua, garantindo, de certa forma, uma avaliação positiva de seu trabalho e mostrando-se em consonância com os demais membros da academia que discutem o assunto nos dias de hoje – o que, por sua vez, diminuiria a necessidade de se argumentar sobre o trabalho.

Na obra *Retórica*, de Aristóteles, podemos encontrar a ocorrência do primeiro conceito de *ethos*. A retórica aristotélica é definida como “a arte que persuade pelo discurso”, a argumentação que se fundamenta a partir daquilo que temos como preferências, no que acreditamos. Isto é, aquilo que consideramos como pertinente a respeito de determinado tema para um determinado auditório. No entanto, o autor considera que a Retórica não pode ser confundida com a manipulação: a diferença estaria no fato de a persuasão não estar ligada necessariamente à manipulação, sendo esta uma forma de distorcer a verdade, assim, um mau uso da Retórica. Segundo Aristóteles, há três elementos presentes na Retórica: o *Logos*, que diz respeito à qualidade do discurso, a argumentação que é capaz de convencer um auditório de determinada verdade; o *Ethos*, que diz respeito à avaliação do orador, seu carisma, a sua apresentação e credibilidade, (estes seriam elementos responsáveis por tornar o discurso eficaz a persuasão); e o *Pathos*, relacionado às emoções que o discurso gera no auditório, emocionando-o.

Como podemos perceber o *ethos* retórico, definido por Aristóteles, encontra-se relacionado à boa impressão que o orador pode transmitir ao seu “auditório” e que é responsável por um ar de confiabilidade por parte de quem o escuta. Uma imagem positiva de si que estaria relacionada a três qualidades importantes, segundo esse autor:

Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões: as que efetivamente, à parte as informações, determinam nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*). Se, de fato, os oradores alteram a verdade sobre o que dizem enquanto falam ou aconselham, é por causa de todas essas coisas de uma só vez ou uma dentre elas: ou bem, por falta de prudência, eles não são razoáveis; ou, sendo razoáveis, eles calam suas opiniões por desonestidade; ou, prudentes e honestos, não são benevolentes; é por isso que podem, mesmo conhecendo o melhor caminho a seguir, não o aconselhar (ARISTÓTELES, 1998, p.14-26).

Já nos estudos de Ducrot (1984), o *ethos* aparece como algo que precisa ser percebido, e não o objeto central do discurso. Há para esse autor a distinção entre o que ele chama de locutor “locutor-L” [= locutor apreendido como enunciador] e “locutor-lambda” [=o locutor apreendido como ser no mundo]. Para ele o *ethos* se deixa perceber no momento da enunciação, não precisando ser claramente exposto num enunciado. É interessante a constatação de que o *ethos* de um locutor não teria a ver, necessariamente, com as características reais de seu locutor. Elas seriam atribuídas pelo destinatário através da “forma de dizer” do locutor durante sua enunciação. Ducrot nos diz ainda que:

Não se trata de afirmações que o autor pode fazer a respeito de sua pessoa no conteúdo do seu discurso – afirmações que, ao contrário, correm o risco de chocar o auditório -, mas da aparência que lhe confere a cadência, a entoação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos (...) Em minha terminologia, direi que o *ethos* está associado a L, o locutor como tal: é na medida em que é fonte da enunciação que ele se vê revestido de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou refutável (DUCROT, 1984, p. 201)

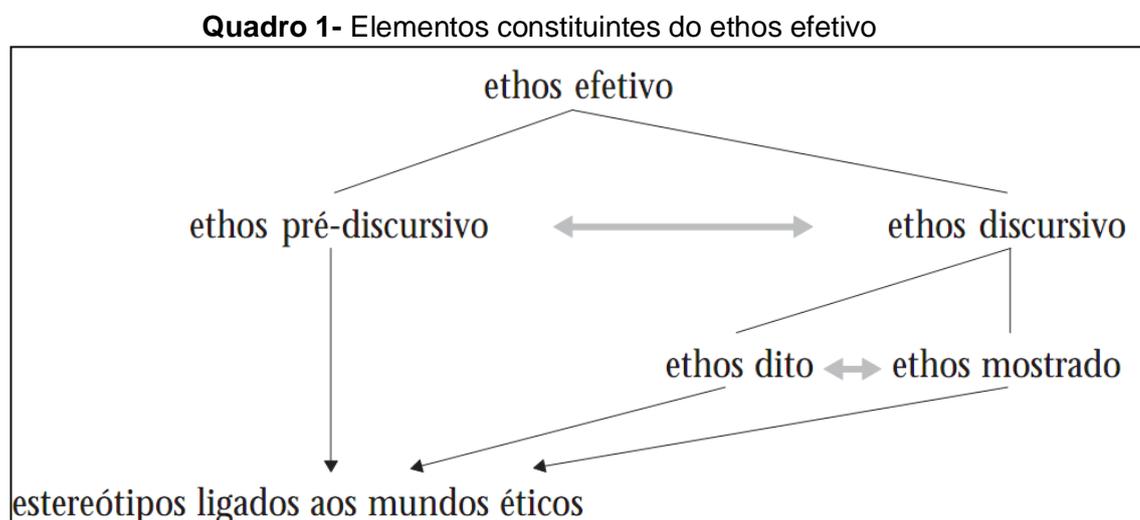
Mainqueneau (2008) também faz suas considerações sobre o *ethos* a partir de da década de 80, relacionando-o não à retórica, mas às problemáticas que envolvem os discursos. O autor revela inicialmente a dificuldade em se trabalhar com essa noção pelo fato de ser bastante intuitiva, haja vista que ela constitui uma dimensão de todo ato de comunicação. Assim, para que se possa explorar ou analisar sua relevância se faz necessário entender a partir de qual disciplina o *ethos* está sendo estudado, isto é, quais teorias existentes no interior dessa disciplina norteiam a pesquisa que se deseja realizar para a mobilização de uma rede conceitual.

O *ethos* discursivo é coextensivo a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor, que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros de discurso (MAINGUENEAU, 2010, p. 79).

Para esse autor, o *ethos* encontra-se ligado a uma dada enunciação especificada sócio-historicamente. A partir dela, seu destinatário seria motivado subjetivamente a construir uma espécie de corpo que enuncia e se movimenta pelo discurso, o que o leva à adesão dele. A incorporação, nesse contexto, se dá pela

associação que é feita pelo destinatário a certo mundo ético, o que resulta na construção de uma imagem do locutor, um “fiador” que é assimilado por ele, validando-o. No entanto, o público pode criar certas expectativas sobre o locutor antes mesmo que ele inicie a sua fala. Pensando nessa problemática, Maingueneau (2008) entende a necessidade de se diferenciar um *ethos* pré-discursivo e um *ethos* discursivo. O primeiro estaria ligado às representações prévias que se faz sobre esse locutor, às crenças construídas pelo público em relação a ele. Já o *ethos* discursivo diz respeito à fonte enunciativa, isto é, à imagem construída pelo destinatário durante a enunciação, às informações dadas sobre si pelo locutor e a partir das escolhas feitas por ele em seu discurso: seleção vocabular, tom de voz, postura etc. Esse comportamento enunciativo está atrelado a uma situação de comunicação, numa determinada conjuntura sócio-histórica, dessa forma não pode ser definido ou avaliado fora desse âmbito, fora de uma situação sócio comunicativa e de mútuas influências entre os envolvidos. Por esse motivo, a concepção de *ethos* que nos interessa está no âmbito da Análise do Discurso.

O quadro abaixo, definido por Maingueneau (2008), ajuda a compreender os elementos constituintes do *ethos*:



Fonte: Maingueneau (2008, p. 71)

Temos acima como constituintes o *ethos* pré-discursivo, resultante das expectativas do receptor sobre o locutor. O *ethos* discursivo, que se mostra durante a enunciação e que também se configura no *ethos* dito - momentos do discurso do locutor em que ele fala sobre si, dando informações que contribuirão para a ativação

de um *ethos* não discursivo - e no *ethos* mostrado, que é construído pelo destinatário mediante a enunciação. Todos esses elementos se integram para a formação do *ethos* efetivo, no qual os gêneros do discurso interagem para a construção dessa imagem pelo próprio locutor em sua enunciação.

As representações sociais que são avaliadas de forma positiva ou negativa pelo destinatário dão “corpo” e uma espécie de “caráter” ao *ethos*, numa identificação desse destinatário com um conjunto de características sociais estereotipadas que aparecem no momento dessa enunciação, que fazem parte do “mundo ético” no qual ele está inserido e que contribuem para que o incorpore. Incorporar, nesse sentido, significa assimilar esse corpo no momento em que se adere ao mesmo discurso que ele, uma espécie de fiador que não é dito nem mostrado no discurso, mas que aparece na forma de dizer do locutor em sua enunciação.

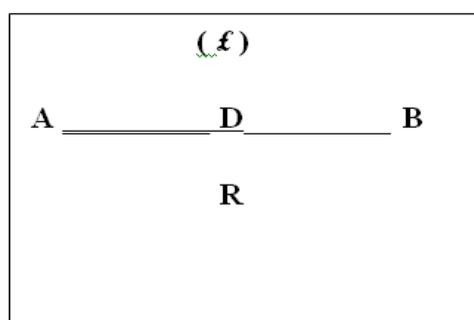
Em nosso trabalho esse é um conceito importante, pois o compreendemos a partir da construção de uma imagem por parte dos sujeitos inscritos sócio-historicamente. Um dos mundos éticos, nesse caso, é o dos teóricos, dos agentes que se manifestam por meio de documentos anônimos como os PCNLP, e dos postulados que refletem sobre o conceito de gênero e seu trabalho em sala de aula. O outro, que segundo nossa pesquisa é responsável pelas “quebras de escrita” dos acadêmicos, é o dos professores em sala de aula, que precisam lidar na prática os problemas e as mudanças no ensino de língua. Os estudantes de Letras são chamados a entrar nesse mundo ético, na medida em que recebem, ao longo de sua formação acadêmica, as leituras e orientações oriundas desse paradigma de ensino; são levados também a incorporar a sua escrita uma “forma de dizer” específica, com palavras ou expressões consideradas necessárias para as pesquisas nessa área do conhecimento. A ativação desse fiador se faz com base nos estereótipos sobre esse assunto, veiculados por livros, artigos, mídia digital, aulas etc. No que diz respeito à formação de professores de língua portuguesa, isso se traduziria em procurar aderir às ideias e teorias mais aceitas num determinado momento para aparentar uma posição sólida e que se mantenha frente aos auditórios e demais situações - a sala de aula, as conversas com os pais de alunos, com a coordenação pedagógica etc., sem, no entanto fazê-lo efetivamente. Nesse contexto, nos valem do conceito de *ethos* para refletir sobre a construção dessa imagem de aceitabilidade pelos

acadêmicos de Letras e seus reflexos em produção de seus trabalhos de conclusão de curso, isto é, em sua produção escrita. A partir dessas considerações, compreendemos que lidar apenas com o *ethos* é fundamental, mas insuficiente, uma vez que precisamos também entender como funcionam essas imagens no discurso a partir de uma reflexão sobre as condições de produção escrita.

1.5 O JOGO DAS IMAGENS NO DISCURSO: PROFESSOR X ALUNO

Para a análise dos textos produzidos pelos alunos de Letras em nossa pesquisa assumimos uma perspectiva discursiva, levando em conta a necessidade de se fazer uma discussão sobre a problemática das condições de produção que permeiam a realidade discursiva em cada um deles. Nesse sentido, contamos com os estudos de Osakabe (1979) sobre a relevância das condições de produção, sob o ângulo de interesse da argumentação discursiva. Osakabe analisa as condições de produção do discurso levando em conta a relevância das imagens geradas entre destinador e destinatário e seus efeitos de sentido durante a comunicação. Para isso, o autor utiliza um esquema proposto por Pêcheux (2010), do qual nos valem para auxiliar nossa argumentação.

Quadro 2 - O esquema proposto por Pêcheux



Fonte: Osakabe (1979, p. 48)

O esquema acima pode ser representado por:

- A: o destinador
- B: o destinatário

R: o referente;

(£): o código linguístico comum em A e B

___ : o contato estabelecido entre A e B

D: a sequência verbal emitida por A em direção a B.

O esquema da teoria da comunicação, logo acima, é utilizado por Pêcheux (2010) e se justifica por colocar em evidência a sequência verbal emitida de A para B durante o ato comunicativo. Nesse esquema, a mensagem não é tratada apenas como transmissão de informação. Esse autor faz uma substituição proposital, alterando do termo mensagem por discurso. Isso se explica, segundo Pêcheux (2010), pelo fato de que a relação processada por uma sequência verbal, emitida por um destinador em relação a um destinatário, não diz respeito somente a uma informação, mas a “efeitos de sentido” gerados por ela, além de haver entre os envolvidos uma relação de “intersubjetividade”. Nesse contexto, destinador e destinatário são entendidos como representantes de uma determinada formação social e o discurso produzido por eles apontaria para seus papéis sociais determinados. A partir desses lugares, seriam geradas algumas imagens feitas mutuamente entre destinador e destinatário, e que se configuram no quadro a seguir por Pêcheux:

Quadro 3 - Imagens de Pêcheux

Expressão designando as formações imaginárias	Significação da Expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente.
$I_A(A)$	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem ou eu para lhe falar assim?”

$I_A(B)$	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
$I_B(B)$	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”

$I_B(A)$	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (2010, p. 82)

Esse jogo de imagens entre destinador e destinatário se configura nas imagens que A e B fazem de si, entre si e sobre o que dizem um ao outro durante o ato comunicativo. Elas são relevantes, porque dizem respeito aos lugares sociais dos envolvidos e a suas visões a respeito do assunto tratado, o referente. No caso que nos interessa, podemos supor, em linhas gerais, que o aluno de Letras que escreve seu trabalho orientado por um professor da universidade tem em mente que não está escrevendo para ser avaliado por “qualquer pessoa”. Pelo contrário, tem uma imagem desse professor e sabe que escreve para alguém que pertence a uma dada formação discursiva. O aluno busca a construção de um *ethos* (ou, nos termos de Pêcheux (2010), uma $I_B(A)$) em sua produção escrita, tendo em mente uma imagem sobre as teorias das quais trata em seu trabalho ($I_A(R)$ e $I_B(R)$). Ele compreende também que seu professor irá avaliá-lo conforme seu posicionamento frente a tais teorias [$I_B(I_A(R))$]. Nesse contexto, verifica-se certa associação entre os esquemas de Pêcheux e o de Osakabe, isto é, entre as imagens de si e a noção de *ethos*, levando-se em conta que o conceito de *ethos* se vê constantemente determinado pelo outro, uma vez que está condicionado pelo “*ethos* do auditório”. Todos esses elementos se farão presentes em seu discurso, as imagens que estarão em jogo nesse momento discursivo contribuem para nortear a produção desse discurso durante a comunicação. Isso nos leva a outra questão que está intimamente ligada ao jogo de imagens.

Osakabe (1979) segue suas reflexões sobre as condições gerais de produção do discurso justificando que além da relevância do jogo de imagens produzido entre os interlocutores, existe outro elemento fundamental nesse processo discursivo: os atos de fala. Quando nos comunicamos, fazemos muito mais que apenas informar, dizer algo a alguém. Nós argumentamos, convencemos, persuadimos, acreditamos etc. A natureza desses atos foi estudada por Austin (1990) que se preocupou em distingui-los levando em conta o fato de que “agimos” por meio da linguagem.

A Teoria dos Atos de Fala proposta por Austin (1990), e posteriormente desenvolvida por John Roger Searle, entende a linguagem como uma atividade construída pelos interlocutores durante o ato comunicativo. Para Austin, é impossível

discutir a linguagem sem que se leve em conta a natureza dos atos de fala. O autor faz uma distinção entre enunciados *performativos*, como aqueles que realizam ações porque são ditos, e enunciados *constativos*, entendidos com aqueles que falam de algo, realizando uma afirmação. Como exemplo, podemos pensar na seguinte frase: “Eu vos declaro marido e mulher”. Para Austin, esse é um caso de enunciado performativo. Durante uma cerimônia de casamento, o ato de “declarar” é feito pelo padre ou juiz, sendo a ele apenas dada a autoridade para essa *performance*. Já na frase “O menino pulou da cadeira”, temos um caso de enunciado *constativo*, na medida em que não temos uma ação praticada propriamente na frase, mas uma ação que se deu no passado e que, provavelmente, deu origem à frase. O ato de pular da cadeira já ocorreu e talvez justifique o enunciado sobre menino. A diferença entre esses tipos de enunciados levou Austin a elaborar critérios para os seus níveis de separação. Ele chamou de atos *locucionários* aqueles que dizem algo, e de atos *ilocucionários* aqueles que refletem a posição do(a) locutor(a) em relação ao que diz. Definiu ainda como atos *perlocucionários* aqueles que produzem certos efeitos e consequências sobre o(s)/a(s) alocutário(s)/a(s), sobre o próprio locutor(a) e sobre outras pessoas. Na frase “Estarei na escola essa manhã”, o ato locucionário estaria na organização de um conjunto de sons para efetivar um significado referencial ou predicativo, isto é, efetivar um dizer sobre o “eu”. O ato ilocucionário se faz presente na força produzida pelo enunciado, que pode se constituir numa pergunta, numa afirmação, numa negação, etc. Já o ato perlocucionário estaria no efeito produzido na pessoa que a escuta, agradando-a, ameaçando-a, avisando-a, etc. Temos ainda que os atos de fala podem ocorrer ao mesmo tempo, nesse caso sua forma de interpretação ocorre a partir de seu contexto de fala e das pessoas que falam.

A teoria dos Atos de Fala nos aparece importante neste trabalho, na medida em que nos auxilia na definição da natureza dos atos que o locutor visa praticar pela sua fala em relação ao ouvinte. Além disso, essa teoria se reflete no quadro proposto por Pêcheux, pois levanta algumas configurações presentes do jogo de imagens. Segundo Okasabe (1979):

Uma análise das condições gerais de produção de um discurso contém, portanto, dois tipos de informações a serem obtidas: as imagens mútuas sobre as quais o locutor constrói o seu discurso e os atos a que se visam com a realização do discurso (OKASABE, 1979, p. 60).

Em nosso trabalho, os atos de linguagem realizados pelos estudantes de Letras em seus discursos nem sempre se definem como informativos. Na realidade, quase sempre cumprem também outras funções na criação de uma imagem positiva e na realização de atos como persuadir, convencer, impressionar etc. Nessas condições, refletir sobre a sua natureza pragmática implica também pensar a respeito da imagem que esse acadêmico pretende criar de si por meio de seu discurso, não apenas para veicular as informações de um trabalho de pesquisa, mas também para realizar certos atos sobre aqueles a quem o relato dessa pesquisa se destina em detrimento, inclusive, da constatividade. Na medida em que esse sujeito se propõe a argumentar em concordância com um discurso bem aceito sobre o ensino de línguas na atualidade, pode-se pensar que o discurso produzido entre A e B tenha como dimensão performativa a própria tentativa de instaurar e manter um certo jogo de imagens entre os locutores, ou ainda: argumenta-se para manter um *ethos*, em vez de manter um *ethos* para argumentar.

O conceito de jogo de imagens proposto por Pêcheux (2010) supõe, ainda, que essas imagens são criadas entre os sujeitos e que não se constituem apenas “de um lado”, durante as interações, mas, pelo contrário, elas seriam constituídas mutuamente – no que consideramos que o autor acrescenta à noção de *ethos*. As imagens não são geradas isoladamente, apenas pelo falante durante a enunciação, mas também pelo auditório como parte desse jogo, uma vez que este também cria suas próprias imagens. Na escrita universitária, onde o que está em jogo não é apenas o convencimento, mas a produção escrita do conhecimento, o auditório não pode ser tomado como um corpo estático, cujas expectativas tem que ser meramente atendidas pelo locutor – pois é uma característica da universidade a “auto-superação”, a necessidade de desconstruir-se para construir conhecimento novo. Nesse sentido, pensar nas condições de produção dos discursos, a partir do jogo de imagens e dos atos de fala envolvidos nesses processos, também pode nos ajudar a pensar sobre o *ethos* na produção acadêmica atual, uma vez que permitem pensar sobre aspectos importantes que o condicionam.

A seguir, tratamos das formações discursivas e de sua relevância na produção escrita a partir do olhar de dois teóricos fundamentais para os estudos da Análise do Discurso.

1.6 AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS EM PÊCHEUX E FOUCAULT

O conceito de formação discursiva apresenta abordagens diversas, mas nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, normalmente se encontra associado à questão do Sujeito e seus aspectos sócio-histórico e linguístico. Em nosso trabalho, nos dispusemos a refletir sobre esse tema a partir dos estudos de dois teóricos basilares que contribuíram de forma determinante para o desenvolvimento das teorias nessa área: Pêcheux (2010, 2009), um dos principais teóricos da análise do discurso; e Foucault (2010, 2002), filósofo da modernidade que desenvolveu suas elaborações a partir das relações entre discurso e poder, contribuindo assim para diversas áreas do conhecimento.

Os conceitos sobre o quais nos apoiamos neste item estão presentes na obra *A Arqueologia do Saber*, publicada por Foucault em 1969 - um período de mudanças, questionamentos e discussões acerca das teorias sociais vigentes. Segundo Gregolin (2004), tais diálogos e/ou duelos desenvolveram-se no contexto de uma conjuntura política efervescente, de uma profunda revisão do marxismo e do Estruturalismo dominante nas ciências humanas. Ao que se percebe, esse período nos remete ao desenvolvimento de novas reflexões que põem em cheque teorias importantes relacionadas ao discurso.

Foucault (2010, p. 36), ao tratar das formações discursivas, tem como base de seu estudo quatro hipóteses que o auxiliam na tarefa de fundamentar as relações entre os enunciados. Na primeira delas, pondera que os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um mesmo objeto.

Para ele, os objetos de análise, isto é, as temáticas encontrariam sua dispersão no tempo e no espaço. Assim, seria necessário “medir as distâncias que reinam entre eles”, para conseguir definir o seu conjunto em um mesmo discurso, isto é, para organizar a dispersão.

Sua segunda hipótese trata da forma e do tipo de encadeamento dos enunciados (FOUCAULT, 2010, p. 37), em que a ênfase é dada ao estilo de cada enunciação. O exemplo citado por Foucault, e que nos ajuda a entender essa noção, é a forma como a descrição do corpus de conhecimento da Medicina se desloca sem

parar. Isso, para o autor, se refletiria na relação entre o médico e seu paciente, na medida em que esses sujeitos passariam da prática de uma Medicina até então regida por tradições e costumes, para outra que se embasaria por meio de análises, técnicas e exames laboratoriais, numa constante modificação dessa unidade discursiva. Foucault afirma ainda que:

Seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos, o sistema que rege sua repartição, como se apóiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição (FOUCAULT, 2010, p. 39).

Em sua terceira hipótese, Foucault questiona sobre os grupos de enunciados e a sua permanência de conceitos. Ele nega essa possibilidade, ao dizer que os conceitos mudam e derivam uns dos outros. Ele segue afirmando que seria interessante "analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão" (FOUCAULT, 2010, p. 40).

Finalmente, na quarta hipótese, Foucault questiona-se a respeito do reagrupamento dos enunciados a partir de sua identidade e persistência dos temas. Defende que "estaríamos errados, sem dúvida, em procurar na existência desses temas princípios de individualização de um discurso" (FOUCAULT, 2010, p. 41). Para ele alguns pontos livres de uma mesma temática podem ser tomados a partir de abordagens discursivas distintas. Assim, para Foucault:

Num caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Foucault realiza seus estudos sobre o discurso entendendo o sujeito como aquele que ocupa uma posição enquanto enunciador, e os enunciados como unidades elementares e constituintes do discurso. Nessa perspectiva, o sujeito seria um sujeito do discurso, um sujeito "da ordem do discurso", na medida em que se tornaria responsável por colocar as palavras em movimento (e por mantê-las em ordem), instituindo os objetos de que fala. É importante levar em conta que, para esse autor, o sujeito não existe num primeiro momento, como se estivesse

“descolado” dos aspectos sociais ou políticos; pelo contrário, ele se constituiria somente a partir de sua prática em sociedade, enquanto sujeito social. Esse posicionamento reflete não uma visão platônica de linguagem enquanto representação da realidade, algo que é amplamente recusado por Foucault, mas, pelo contrário, uma visão fundamentada em sua concepção discursiva.

A partir dessa concepção de sujeito, o autor organiza seu conceito de formação discursiva. Para ele, os discursos caracterizam-se pela dispersão, ou seja, são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade *a priori*, cabendo à Análise do Discurso descrever essa dispersão, buscando as “regras de formação” dos discursos. Em um texto, por exemplo, que se apresenta aparentemente como unidade, isto é, como um único discurso, poderiam estar na verdade outros discursos, outras unidades. A tentativa de se buscar as regularidades discursivas, os nexos dessas formações, estaria na procura de relações entre objetos, tipos enunciativos etc. Algo que competiria ao analista do discurso, na tentativa de transformar aquilo que é “dispersão em regularidade” por meio dessas relações.

Em nossa pesquisa, temos um exemplo dessas formações discursivas distintas em um mesmo texto, uma produção escrita de aluno de graduação que se fundamenta na perspectiva de ensino dos gêneros e que elabora uma proposta de trabalho com charges. Trata-se de trabalho de conclusão de curso escrito por aluno de graduação da UFPA, em que a “unidade textual” não pode ser confundida com a “unidade discursiva” por se constituírem de aspectos distintos. Nele, o acadêmico de Letras se propõe a discutir questões relacionadas ao ensino de línguas e, posteriormente, aponta para uma proposta de atividade a partir de um gênero de sua escolha, ele enumera alguns problemas presentes no ensino para justificar sua proposta, como a indisposição do aluno para estudar, a falta de acompanhamento dos pais durante a vida escolar dos filhos, o despreparo profissional dos docentes e a carência de recursos didáticos. Em seguida sugere que o trabalho com charges pode resolver essas questões. É possível perceber que os motivos elencados para justificar a sua decisão são contraditórios, isto é, não apresentam relação direta com o problema descrito ou mesmo com sua possível solução. Isto sinaliza que, embora se trate de um texto, as afirmações sobre “quais são os problemas enfrentados pelo professor de português” provêm de um discurso e a afirmação de “como resolvê-los”

provém de outro. A produção escrita desse sujeito demonstra, portanto, uma unidade textual que não coincide com uma unidade discursiva, e nem mesmo com a unidade do indivíduo, já que poderíamos encontrar afirmações muito parecidas em textos assinados por outras pessoas. Esse tipo de procedimento, embora não corresponda a um “lapso” propriamente dito, pode ser compreendido como “quebra na escrita”, pois funciona como vestígio, marcando os pontos em que esse sujeito passa de uma formação discursiva a outra, sem que isso seja feito propositalmente por ele.

Outro teórico importante para a elaboração do conceito de Formação Discursiva é Michel Pêcheux, cujas teorias tiveram a marca das ideias defendidas por Althusser, que por sua vez traz em sua obra uma releitura dos conceitos propostos pela abordagem de Marx. Para Althusser (2003), a ideologia “interpela” os indivíduos enquanto sujeitos, na medida em que é por meio dela que os mecanismos de exclusão e perpetuação das condições materiais se mantêm entre as classes sociais, numa relação de poder, em que a classe dominante será responsável por gerar esses mecanismos a fim de manter-se na posição de dominação. Para esse autor, “a ideologia não existe senão por e para sujeitos” (ALTHUSSER, 2003, p. 42). Nessa perspectiva, todas as práticas sociais seriam norteadas por uma ideologia. É com base nessa concepção althusseriana de Ideologia que Pêcheux elaborou sua concepção de discurso.

A Ideologia, para Pêcheux (2009), diz sobre o sujeito, sobre o *que é* ou *deve ser*, uma vez que nos constituímos por meio dos sentidos que damos às palavras por meio de seu uso social, dando significado e significando também por meio delas. Para esse autor, como para Foucault, “não há transparência da linguagem”.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamamos de caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2009, p. 143).

Então, de forma semelhante, ao escrever uma monografia ou TCC, o professor em formação deve deparar-se com uma aparente obviedade sobre o que é “ser professor”, “ser um bom professor”, “ser um professor tradicional”, “ensino

tradicional” ou “gênero como objeto de ensino”. O importante é entender que essa obviedade é um efeito ideológico e que a produção acadêmica desse profissional em formação não pode ser regida apenas pelo óbvio, sem que se possa questioná-lo.

Os sentidos que damos às palavras não são aleatórios ou transparentes, mas, por outro lado, perpassam as posições ideológicas que se constroem ao longo da história nas sociedades. Esses sentidos estão atrelados às formações discursivas que os sustentam e, por esse motivo, se modificam na passagem de uma formação para a outra, refletindo a conjuntura sócio-histórica dada e não um sentido literal, como muitas vezes cremos que exista. Nessa perspectiva, um trabalho que se ocupe de defender o ensino de gêneros também reflete uma conjuntura sócio-histórica na qual a ideia de que os gêneros podem ser apresentados sob qualquer pretexto se tornou também tão óbvia que não precisa ser sustentada. O entendimento que se faz, a partir dessa condição de opacidade dos sentidos das palavras, é o de que, sempre, a ideologia se deixaria dissimular, mascarar, por essa aparente transparência que julgamos constituir as palavras.

Ser sujeito, para Pêcheux (2009), significa “constituir-se” pela situação de esquecimento sobre sua própria constituição, não o esquecimento como conhecemos, relacionado à perda de memória, mas o do acobertamento das causas que o determinam. Daí a necessidade que o sujeito tem de se identificar com uma ou outra formação discursiva, aderindo a ela, tomando-a para si, num processo que esse autor chama de preenchimento de um “lugar vazio”, para que o sujeito se constitua como um ser social, com referências e identidade. Filiar-se a uma formação discursiva é aderir a ela, por identificação, na incorporação de um discurso que domina o sujeito, e no qual ele se vê de alguma forma representado e que ajudará a sustentar em seu próprio discurso.

Ao longo de nosso trabalho, procuramos mobilizar os conceitos apresentados neste capítulo. Todos eles foram determinantes para que nossa pesquisa sobre as formas de incorporação do conceito de gênero pelos estudantes de Letras se sustentasse numa análise discursiva da produção escrita desses sujeitos como veremos nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 2 – AS REGULARIDADES DE UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA PRESENTES EM DIFERENTES ENUNCIADOS: RECORTES PANORÂMICOS

2.1 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA E DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Investigamos a produção escrita de estudantes de Letras em diferentes níveis de formação superior à luz das teorias da Análise do Discurso de linha francesa, como forma de compreender como as condições de produção desses discursos situados sócio-historicamente colaboram para produzir certas formas de incorporação do conceito de gênero. Optamos pela análise dos trabalhos de conclusão de curso nos níveis de graduação e de mestrado, uma vez que entendemos que é nesses níveis que se dá a formação da maior parte dos professores da educação básica em exercício.

Nossa escolha por trabalhos tanto da UFPA quanto de outras universidades do país se justifica pela necessidade de pensarmos a escrita acadêmica não apenas no Pará, mas a partir daquilo que se produz também em outras universidades e que se reflete na produção de conhecimento acadêmico em nossa região. Assim, contamos com um *corpus* constituído por três Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos concluintes da Graduação em Letras na Universidade Federal do Pará, escritos entre os anos de 2005 e 2007, e com cinco dissertações de mestrado de universidades de outros estados escritas entre 2007 e 2009. Trata-se de um recorte temporal com trabalhos escritos e apresentados individualmente no período compreendido entre 2005 e 2009.

Nossa seleção dos trabalhos se deu com base em alguns critérios diretamente relacionados ao nosso objetivo de pesquisa. Procuramos por TCC que estivessem voltados para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa como língua materna e que abordassem a questão dos gêneros e sua relação com a sala de aula segundo as teorias e postulados que discutem esse assunto na atualidade. Neles, os alunos refletem sobre essa temática e se posicionam a partir de sua filiação teórica, com base nos autores e teóricos lidos ao longo dos anos de graduação e, algumas vezes, elaboram propostas de ensino baseadas no trabalho com esses gêneros em

sala de aula. É importante ressaltar que esses trabalhos representam um período de mudanças significativas na produção do conhecimento dessa área, uma vez que começam a aparecer após a publicação de diversas obras que trouxeram reflexões e estudos sobre a língua por meio de uma abordagem sociointeracionista, estes por sua vez sequentes à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No caso específico da Universidade Federal do Pará, esse período também representa o início de um novo currículo para o curso de Letras, com implantação em 2004, que assumiu explicitamente uma orientação voltada para o ensino de gêneros e passou a contar com disciplinas e atividades curriculares específicas e com base nessa orientação teórica.

Tendo em vista esses critérios, os TCC analisados foram escolhidos por estarem voltados para a abordagem sobre os gêneros e o ensino de língua, a partir da concepção sociointeracionista. Neles, os autores lidam com conceitos que vêm sendo propostos como válidos para o tipo de trabalho empreendido, especialmente o conceito de gênero elaborado por Bakhtin, dos estudos dos teóricos da Escola de Genebra e de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Especificamente, temos³: um trabalho que aborda um gênero específico, a “charge”; um que se refere ao trabalho com “gêneros orais”; e um que se refere ao trabalho com “gêneros textuais escritos”.

Além dos TCC, nosso corpus contou cinco dissertações de mestrado, num recorte temporal dos anos de 2007 a 2009. São trabalhos de diversas universidades do país, públicas e particulares, que consistem em pesquisas sobre ensino / aprendizagem de línguas. Nosso critério de escolha foi o mesmo utilizado na seleção dos TCC: procuramos por trabalhos que aderissem à teoria dos gêneros, que tivessem se ocupado da elaboração de propostas de trabalho a partir deles, além de estarem fundamentados no conceito proposto por Bakhtin.

Nas dissertações temos uma realidade semelhante à encontrada no recorte dos trabalhos de graduação, isto é, a opção pelo trabalho com os gêneros enquanto proposta de ensino de língua. Nos casos específicos dos trabalhos de mestrado temos um quantitativo maior de produções acompanhadas de uma sequência didática do gênero escolhido, propostas que se estruturam a partir do modelo

³ Aqui deixamos claro que os termos utilizados como gêneros não refletem nossa concepção sobre o assunto, eles constam nos trabalhos analisados no corpus da pesquisa.

proposto por Schneuwly & Dolz. (2004). Nesses trabalhos tivemos como escolhas de gêneros, especificamente: “conto de humor”, “carta”, “fábula”, “crônica” e “conto”.

Consideramos pertinente organizar os trabalhos analisados com seus respectivos títulos, na íntegra, para caracterizar adequadamente as informações de nosso corpus, além de apresentarmos resumidamente, por nossa conta, os assuntos tratados neles. Disponibilizamos os dados completos dos trabalhos nos anexos para não lidar repetidamente com nomes, resguardar a identidade dos autores e dos professores orientadores, além de estabelecer uma metodologia de trabalho mais compreensível ao leitor. Assim, organizamos os TCC e as dissertações de mestrado por ordem numérica, de acordo com o quadro mostrado a seguir:

Quadro 4 - Organização dos trabalhos analisados

ORDEM	MODALIDADE	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULOS / Resumo
T 01	TCC	SANTANA	2005	UFPA	<p>COMO ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ORALIDADE: GÊNEROS ORAIS</p> <p>Reflete sobre o ensino dos gêneros orais no ensino de língua materna a partir dos PCN e de teóricos de base sociointeracionista como Bakhtin, Travaglia, Marcuschi, Geraldi, Rojo etc. Posteriormente sugere como atividade a organização de leitura dramática de trechos de peça teatral, não mencionada. O trabalho não especifica o ano ou mesmo faixa etária do público a que se destina e não aplicou a proposta sugerida.</p>
T02	TCC	CARVALHAL	2006	UFPA	<p>A PRÁTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DE UM PROCESSO DE RECEPÇÃO-PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS</p> <p>Discute a importância do ensino dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa a partir dos olhares de Neves, Travaglia, Possenti, Geraldi etc. Em seguida sugere atividade com receitas típicas e dividida em etapas. Não há menção alguma ao ano ou faixa etária dos alunos a que se destina a proposta e também não houve aplicação da mesma.</p>

T 03	TCC	SILVA	2007	UFPA	<p>CHARGE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Discute o ensino de língua a partir dos olhares de Bakhtin, Vygotsky, Marcuschi etc. Em seguida em elabora sugestão de trabalho com charges para alunos de sexto ao nono ano. Não houve aplicação da proposta.</p>
T 04	Dissertação	FERNANDES	2009	UFPB	<p>ERA UMA VEZ UM CONTO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM ESCRITA</p> <p>Reflete sobre o trabalho com gêneros e o ensino de língua a partir de Bronckart, Bakhtin, Rojo, Kleiman etc. Posteriormente elabora sugestão de sequência didática com o gênero conto, conforme modelo proposto por Schneuwly & Dolz. A proposta foi aplicada em escola da rede municipal de Araçagi / PB e se destinou a alunos do nono ano do ensino fundamental.</p>
T 05	Dissertação	LOUKILI	2009	UFRGS	<p>AINDA FAZ SENTIDO ESCREVER CARTAS? UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>Discute os resultados de uma pesquisa-ação com o gênero carta a partir de sequência didática, elaborada conforme modelo sugerido por Schneuwly & Dolz, realizada na rede municipal de ensino com alunos da EJA, em SÃO Leopoldo/ RS. Utiliza como referenciais teóricos Bakhtin, Bronckart, Faraco, Marcuschi etc.</p>

T 06	Dissertação	VIEIRA	2007	UNITAU	<p>DESENVOLVENDO CAPACIDADES DE LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA</p> <p>Discute o ensino de língua utilizando como referenciais teóricos Bakhtin, Bronckart etc. Apresenta sugestão de sequência didática com fábulas voltada para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, segundo modelo sugerido por Schneuwly & Dolz. Posteriormente, o autor faz uma avaliação da proposta elaborada por ele. Não houve aplicação da SD.</p>
T 07	Dissertação	SANTOS	2008	UFRN	<p>O GÊNERO CRÔNICA NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO</p> <p>Apresenta o resultado de pesquisa-ação e discute a importância do trabalho com os gêneros a partir de Bakhtin, Bronckart, Koch etc. Avalia proposta de sequência didática com o gênero crônica, a partir do modelo proposto por Schneuwly & Dolz, aplicada em turma de primeira série da rede estadual de ensino, em Natal/RN.</p>
T 08	Dissertação	RIBEIRO	2007	PUC / SP	<p>ENSINO DO GÊNERO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O CONTO DE HUMOR</p> <p>Reflete sobre o ensino de língua a partir de Bakhtin, Possenti, Travaglia etc. Em seguida sugere proposta de sequência didática para alunos de oitavo e nono anos, com contos de humor, tendo como referência o modelo elaborado por Schneuwly & Dolz. Não houve aplicação da SD.</p>

Todos os trabalhos analisados no corpus desta pesquisa apresentam a perspectiva de trabalho com os gêneros como proposta para a atuação do professor em sala de aula, a partir da teoria fundamentada por Bakhtin e defendida pelos teóricos de base sociointeracionista, o que não quer dizer que haja homogeneidade entre eles ou mesmo indistinção de perspectiva teórica. Segundo pesquisas na área de ensino/aprendizagem, a ocorrência de produções acadêmicas a partir desse tema reflete uma realidade crescente na formação de professores de língua portuguesa nos últimos trinta anos, conforme os dados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 - Trabalhos que tematizam o conceito de gênero discursivo

Congressos e períodos	Nº de trabalhos inscritos	Nº de trabalhos sobre gênero
XLVIII Seminário do GEL – 18-20/05/2000	619 trabalhos	15 trabalhos
XVIII Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE – 03-06/09/2000	636 trabalhos	51 trabalhos
4º. Encontro do CELSUL – 16-17/11/2000	252 trabalhos	08 trabalhos
II Congresso Internacional da ABRALIN – 13-16/03/2001	892 trabalhos	60 trabalhos
TOTAL		134 trabalhos

Fonte: Gomes Santos (2002)

Como se pode observar, cresce o número de trabalhos e pesquisas sobre gêneros, acompanhados da aceitação das teorias que tomam como suporte os modelos consagrados que se baseiam nessa perspectiva. Temos, a partir desse novo paradigma, o aluno de Letras em formação se vê interpelado por mais essa formação discursiva, precisando posicionar-se diante dela e, nesse caso, incorporando-a ao seu discurso sem uma crítica ou reflexão mais elaborada, haja vista a sua maciça aceitação pelos teóricos da atualidade. Essa preocupação nos levou a problematizar a forma como se dá essa incorporação e seus reflexos na produção escrita acadêmica.

Em nossa metodologia de análise dos dados coletados procuramos nos ocupar em inicialmente descrever as regularidades observadas, encontradas tanto nos trabalhos de conclusão de curso quanto nas dissertações de mestrado. Compreendemos que a presença de tais regularidades pode apontar para traços de uma formação discursiva na qual os acadêmicos de Letras se inscrevem. Nesse

sentido, neste segundo capítulo de nosso trabalho procuraremos descrevê-las, tendo em vista três elementos: as justificativas apresentadas pelos autores sobre suas pesquisas, os gêneros escolhidos e as propostas de intervenção sugeridas, aplicadas ou não por seus autores.

No terceiro capítulo, não mais analisaremos as regularidades encontradas em diferentes enunciados, mas as dispersões encontradas num mesmo enunciado. Para isso contamos com a análise individual de um trabalho de conclusão de curso - TCC, escrito por aluno da Universidade federal do Pará (T03), e de uma dissertação de mestrado, escrita por aluna da Universidade de Taubaté – SP (T06),

Passamos então a apresentar nosso olhar panorâmico dos trabalhos selecionados, momento em que nos voltamos para o estudo de suas regularidades, organizando-os em grupos e, inicialmente, partindo das justificativas para a escolha do tema de pesquisa e, particularmente, pela opção do trabalho com o conceito de gênero.

2.2 JUSTIFICATIVA QUANTO À ESCOLHA DA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Iniciamos nossa análise apresentando as justificativas em que os autores dos trabalhos do nosso corpus elencam os motivos para a escolha de seus temas e sua importância. Esse levantamento nos parece importante, na medida em que pode mostrar algumas regularidades que sinalizem a forma de inscrição do sujeito em uma determinada formação discursiva e a maneira como o conceito de gênero é incorporado ao discurso.

A tabela abaixo mostra as justificativas dos autores dos trabalhos que constituem o corpus. Marcamos em negrito os trechos que procuramos destacar em nossa análise. Vamos a elas:

Quadro 6 - Justificativas apresentadas pelos autores para escolha temática

TRABALHO	JUSTIFICATIVA
T01	<p><i>“Levando em consideração as propostas de estudiosos da lingüística e PCNs, procuramos mostrar que é indispensável trabalhar a oralidade como meio de se ensinar a língua materna, sabe-se que esta não é uma questão tão fácil quanto se pensa. Isso porque se os alunos aprenderem a exercer sua oralidade, imediatamente eles aprenderão a argumentar e contestar os modelos de ensino a que eles estão submetidos em toda sua carreira escolar, vão portanto, contestar, o sistema, as ideologias vigentes.”</i> (p.09 – negritos nossos)</p>
T02	<p><i>‘É nosso objetivo, neste trabalho, apresentar como a questão da gramática aparece na reflexão acadêmica e como essa questão é redimensionada por meio da idéia de análise / reflexão linguística a partir do processo de recepção-produção de gêneros textuais. A nossa opção por enveredar pela análise realizado no eixo didático “análise linguística” não foi gratuita. Sabemos que o fracasso produzido no interior da escola brasileira, ensino fundamental, está extremamente ligado aos encaminhamentos didáticos relativos ao ensino-aprendizado de língua materna. Embora registremos mudanças nas propostas de especialistas (pedagogos, psicólogos, linguistas) e nos “textos do saber”(propostas curriculares, livros didáticos) que vem se tornando oficiais ou prestigiados desde os anos 80 do século passado, as práticas de língua materna, que ocorrem no âmbito escolar, demonstram uma aparente resistência a “obedecer” àquelas prescrições.’</i> (p. 05 – negritos nossos)</p>
T03	<p><i>“Por que os estudantes de modo geral, não conseguem dominar adequadamente a Língua de acordo com os diversos contextos sociais nas modalidades oral e escrita, conforme objetivam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental? Em resposta a esse questionamento podemos citar a indisposição do aluno para estudar, falta de acompanhamento dos pais durante a vida escolar dos filhos, despreparo profissional dos docentes e carência de recursos didáticos. Pensando nas deficiências do ensino público é que nos propomos a trabalhar com os gêneros textuais buscando seguir as determinações do PCN sobre o ensino – aprendizagem de língua materna.”</i> (p.07 – negritos nossos)</p>
T04	<p><i>“As pesquisas atuais acerca do processo da aquisição da escrita, que consideram os gêneros textuais como ponto de partida para as estratégias que podem impulsionar o educando a assimilar o texto como instrumento sociocultural, já a partir das séries iniciais, têm avançado desde a publicação dos Parâmetros Curriculares</i></p>

	<p>Nacionais - PCN (1998). A divulgação de tais pesquisas tem levado à reflexão o professor de Língua Portuguesa que busca, assim, incrementar a nova prática nas suas aulas” (p.13 – negritos nossos)</p>
T 05	<p>“Em consonância com o pensamento de Bakhtin – e também de outros estudiosos sociointeracionistas – compreendo que o caminho apontado em relação aos gêneros do discurso pode contribuir para a melhoria do entendimento dos mecanismos da língua em uso. O conhecimento dos mecanismos complexos da língua materna é de suma importância para profissionais cuja missão seja ajudar a desenvolver capacidades lingüísticas e dar novo significado a um letramento já existente, como é o caso dos estudantes de EJA.” (p. 13, negritos nossos)</p> <p>“Como professora de turmas de jovens e adultos, pude observar que os alunos dessa modalidade de ensino tinham maior resistência quando eram solicitadas atividades de produção escrita. Sendo a atividade válida ou não, a verdade é que os alunos do ensino regular admitem com maior facilidade o fato de que “as atividades solicitadas devem ser feitas”. Nas turmas de EJA, os alunos deixam transparecer seu desagrado e até mesmo saem da sala de aula durante as atividades. Quando comecei a lecionar, via com grande inquietação o fato de que muitos professores não se preocupavam com a adaptação das tarefas para um público mais velho, trazendo, muitas vezes, tarefas apropriadas para crianças. Além disso, mais especificamente no caso da produção textual, não me agradavam os planejamentos elaborados, no qual constavam conteúdos programáticos que privilegiavam o uso de tipos textuais, não trazendo uma abordagem prática na qual se estudassem os gêneros textuais que usamos cotidianamente.” (p.50 – negritos nossos)</p>
T 06	<p>“Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – ao abordarem o ensino de Língua Portuguesa, focalizam o gênero como objeto de ensino para melhor utilização e compreensão da língua materna em leitura e produção; também indicam o texto (oral/ escrito) como materialização de um gênero e unidade de ensino, portanto, suporte de aprendizagem de suas propriedades, como afirmam Lopes-Rossi (2004), Rojo & Cordeiro (2004). Conforme explicam Afonso, Teixeira & Saito (2006), é necessário focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando mais as significações geradas do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.” (p.11 – negritos nossos)</p>
T 07	<p>“Todas essas discussões a respeito de uma nova abordagem do ensino de língua foram absorvidas pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – no final dos anos 90. Esses documentos oficiais do MEC propõem que a unidade básica do ensino de língua portuguesa seja o texto e, conseqüentemente, que os gêneros do discurso/textuais sejam tomados como</p>

	<p>objeto de ensino dessa disciplina. A partir de então, multiplicam-se os trabalhos acerca dos gêneros textuais." (p.17, negritos nossos)</p> <p>"Este trabalho tem sua relevância na possibilidade de compreensão de um fenômeno de sala de aula, que é a produção textual, as dificuldades enfrentadas pelo professor que decide abordar tal aspecto no ensino de língua na escola pública, seguindo a noção de gêneros de texto; por outro lado procura mostrar os possíveis avanços nesse processo, a fim de que se possa aperfeiçoar cada vez mais a prática de sala de aula de línguas." (p. 22 – negritos nossos)</p>
T 08	<p>"Optamos pelo conto de humor com o intuito, entre outros aspectos, de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de seu senso crítico, já que tomamos por base que a sátira, muitas vezes presente em contos de humor ou gêneros do humor, pode permitir uma leitura crítica da realidade. Também levamos em consideração o fato de que o ensino de Língua Portuguesa tem enfrentado muita dificuldade na motivação do aluno para as atividades de leitura e escrita de textos e, conseqüentemente, a escolha de um gênero em relação ao qual os alunos não oferecem resistência, por estar relacionado com o humor, pode ser produtivo. Quanto à delimitação deste estudo, não nos propusemos a fazer a aplicação da seqüência em sala de aula neste momento, mas pretendemos propor à escola em que atuamos que o grupo de docentes de Língua Portuguesa aplique-a, para que o trabalho proposto seja avaliado pela equipe e venha a ser adaptado de acordo com a realidade de cada turma, sendo depois ampliada com outros gêneros textuais." (p.13 – negritos nossos)</p>

2.3 TIPOS DE JUSTIFICATIVA

Interessamo-nos em apresentar as justificativas elencadas pelos autores dos trabalhos analisados por entendermos que, por se tratarem de trabalhos de conclusão de curso, mesmo em níveis distintos, devem se traduzir numa reflexão em que as vozes de seus autores apareçam criticamente, nas reflexões sobre os problemas que fundamentam suas pesquisas, e que, a partir de sua formação profissional ao longo do curso de Letras, devem dialogar com as teorias norteadoras desses trabalhos.

Em uma análise mais detalhada dos trabalhos selecionados no corpus de nossa pesquisa, nos deparamos com a recorrência de quatro tipos de justificativas mais utilizadas pelos alunos como forma de explicar os porquês da escolha. Optamos por organizá-las em categorias, estas resultantes de nossa análise e que nos auxiliam no trabalho com as regularidades que pretendemos descrever. Vamos a elas.

2.3.1 Justificativa por adesão a postulados

Nos trabalhos que apresentam esse tipo de justificativa, nos deparamos com o argumento de que a pertinência do trabalho está no próprio fato de ele adequar-se às perspectivas de ensino consideradas mais aceitas ou pertinentes, a partir das teorias e documentos oficiais atuais. A seguir temos um exemplo desse tipo de justificativa. Nele, a adesão aos PCNLP aparece como uma espécie de “garantia” que justificaria a tomada dessa perspectiva sem que o autor do texto precise expor outros motivos. O fato de os PCN serem um documento oficial elaborado pelo Governo Federal, uma proposta de orientação para a melhoria da qualidade de ensino no país, parece trazer certo “conforto”, uma forma de mostrar-se em consonância com as teorias da atualidade. Essa argumentação, no entanto, muitas vezes, não se faz acompanhada de uma argumentação própria do autor. Em T04 temos uma ilustração mais clara desse tipo de justificativa. Vejamos:

(01) As **pesquisas atuais** acerca do processo da aquisição da escrita, que **consideram os gêneros textuais como ponto de partida** para as estratégias que podem impulsionar o educando a assimilar o texto como instrumento sociocultural, já a partir das séries iniciais, têm avançado desde a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998)**. **A divulgação de tais pesquisas tem levado à reflexão o professor de Língua Portuguesa que busca, assim, incrementar a nova prática nas suas aulas** (T04, p.13 – negritos nossos)

Se no excerto acima a justificativa se dá com base na publicação dos PCNLP, nas pesquisas da atualidade e de sua relevância para o autor do trabalho chama de “incrementar” a prática de sala de aula, outra forma de justificativa semelhante a esta consiste na apresentação de um postulado geral, não necessariamente referido a

um autor ou documento oficial, mas que sustentaria a pertinência do trabalho. Isso pode ser visto em T03:

(02) Por que os estudantes de modo geral, não conseguem dominar adequadamente a Língua de acordo com os diversos contextos sociais nas modalidades oral e escrita, conforme objetivam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental? Em resposta a esse questionamento podemos citar a **indisposição do aluno para estudar, a falta de acompanhamento dos pais durante a vida escolar dos filhos, o despreparo profissional dos docentes e a carência de recursos didáticos.** Pensando nas deficiências do ensino público é que nos propomos a trabalhar com os gêneros textuais buscando seguir as determinações do PCN sobre o ensino – aprendizagem de língua materna (T03, p. 07 – negritos nossos).

É possível notar que a pergunta em negrito traz como pressuposto o postulado de que os alunos “não dominam adequadamente a língua”. A nosso ver, trata-se de um postulado, na medida em que não aponta uma pesquisa ou dado que sustente concretamente essa afirmação. Isto é, ela é apresentada como um fato. O autor do trabalho segue relacionando problemas de diferentes ordens como a “indisposição do aluno para estudar, a falta de acompanhamento dos pais durante a vida escolar dos filhos, o despreparo profissional dos docentes e a carência de recursos didáticos”, e a seguir propõe que o trabalho com os gêneros pode resolvê-los. Ao que se observa, não há uma relação coerente entre os problemas apresentados e a tomada da perspectiva do ensino dos gêneros, isto é, não sabemos em que medida eles podem ser resolvidos a partir do trabalho com os gêneros, no entanto essa relação é dada por garantida pelo autor.

Outro exemplo de justificativa “por adesão a postulados” pode ser visto em T06:

(03) Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – ao abordarem o ensino de Língua Portuguesa, focalizam o gênero como objeto de ensino para melhor utilização e compreensão da língua materna em leitura e produção; também indicam o texto (oral/ escrito) como materialização de um gênero e unidade de ensino, portanto, suporte de aprendizagem de suas propriedades, **como afirmam Lopes-Rossi (2004), Rojo & Cordeiro (2004). Conforme explicam Afonso, Teixeira & Saito (2006),** é necessário focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando mais as significações geradas do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (T06, p.11 – negritos nossos).

Neste caso, o fato de os PCN proporem o “gênero como objeto de ensino” e o fato de Teixeira e Saito (apud T06, p. 11) afirmarem que “é necessário focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura” são apresentados como argumentos que justificam a adoção da mesma linha pelo autor do trabalho. Percebe-se assim que, nas justificativas com essa característica, pelo menos num plano mais explícito, a inscrição em certo campo teórico – condição para que haja pesquisa – torna-se a própria razão para que haja pesquisa. Em geral, temos os teóricos, documentos oficiais ou afirmações gerais sobre o ensino muitas vezes citados como argumentos “de peso” pelos seus autores. Ainda que partir de trabalhos anteriores seja um procedimento legítimo na concepção de uma nova pesquisa, chama a atenção nestes exemplos a ausência da proposição de um problema de pesquisa, ou mesmo de uma argumentação que demonstre no que o trabalho em questão avança em relação aos trabalhos que cita como referência. No trabalho acima, por exemplo, o autor enumera suas fontes teóricas no sentido de respaldar o tema que defende, no entanto, apesar de procurar mostrar-se conhecedor das ideias defendidas por estudiosos da atualidade, não expõe suas próprias considerações sobre o assunto. O *ethos* que procura sustentação, nesse caso, diz respeito à tentativa de fazer com que a imagem que o professor/auditório (B) tem sobre o assunto (o referente) seja o que o locutor (A) deseja que pensem sobre ele.

2.3.2 Justificativa por condicional

Nas justificativas dessa natureza o trabalho do autor é apresentado como condição que está diretamente relacionada a uma mudança almejada no ensino-aprendizagem de língua. O argumento funciona, em linhas gerais, como afirmação “se se trabalhar dessa forma, o resultado será este”. Vejamos como exemplo o T01:

(04) Isso porque se os alunos aprenderem a exercer sua oralidade, imediatamente eles aprenderão a argumentar e contestar os modelos de ensino a que eles estão submetidos em toda sua carreira escolar, vão, portanto contestar, o sistema, as ideologias vigentes (T01, p. 09).

Em T01 temos a proposição de uma condição, a de que “se os alunos aprenderem a exercer sua oralidade, imediatamente eles aprenderão a argumentar e contestar”. Este tipo de procedimento, também válido na construção do discurso científico; no caso acima, todavia, não leva à elaboração de uma hipótese a ser testada. Isto é, não sabemos em que medida essa afirmação é verdadeira, ainda que a palavra “imediatamente” sugira essa condição de forma praticamente automática, sem que ao menos se diga como esse passo tão importante seria concretizado. Nesse caso, percebe-se que o próprio autor do trabalho, mesmo ao colocar o desenvolvimento da oralidade como condição para que os alunos venham a “contestar o sistema, as ideologias vigentes”, não analisa se, ao fim, eles de fato passaram a fazê-lo. Essa condição é reforçada pelo fato de o autor do referido trabalho não apresentar uma proposta de intervenção que dialogue com aquilo que propõe. Isso pode ser confirmado a seguir, no exceto em que há a sugestão do autor de T01.

(05) Uma boa forma de **treinar textos orais** é organizar a leitura dramática de um trecho de peça teatral. O aluno precisa treinar sua fala para encontrar as pausas corretas e a intensidade da fala – se o personagem está calmo, ansioso, com medo ou raiva (T01, p. 22 – negritos nossos).

Merece destaque, no trecho acima, a sugestão de “treinar” da oralidade, com o objetivo de “encontrar as pausas e a intensidade da fala”. A partir dessa proposta, nos questionamos sobre como tal atividade pode contribuir para alcançar o objetivo exposto anteriormente, formar o indivíduo que possa “contestar as formações vigentes”, como sugere o autor. Nesse caso, o *ethos* que parece mostrar-se é: o que o enunciador (A) acha sobre o que o professor/ auditório (B) pensa sobre o assunto (R), é o mesmo que o professor/auditório (B) quer que o enunciador(A) pense sobre o assunto(R); então, tanto A como B acham que pensam a mesma coisa sobre o tema(R), ainda que isso não seja necessariamente verdade.

2.3.3 Justificativa por contraposição

Nesse tipo de justificativa é possível encontrar um modelo de pesquisa ou uma situação problemática que é criticada em alguns trabalhos e contraposta a

outra, posteriormente defendida pelo trabalho. Temos como exemplo os trabalhos T02 e T05. Vejamos inicialmente T02:

(06) É nosso objetivo, neste trabalho, apresentar como a questão da gramática aparece na reflexão acadêmica e como essa questão é redimensionada por meio da idéia de análise / reflexão lingüística a partir do processo de recepção-produção de gêneros textuais. A nossa opção por enveredar pela análise realizada no eixo didático “análise lingüística” não foi gratuita. **Sabemos que o fracasso produzido no interior da escola brasileira, ensino fundamental, está extremamente ligado aos encaminhamentos didáticos relativos ao ensino-aprendizado de língua materna.** Embora registremos mudanças nas propostas de especialistas (pedagogos, psicólogos, linguistas) e nos “textos do saber” (propostas curriculares, livros didáticos) que vem se tornando oficiais ou prestigiados desde os anos 80 do século passado, as práticas de língua materna, que ocorrem no âmbito escolar, demonstram uma aparente resistência a “obedecer” àquelas prescrições (T02, p. 05 – negritos nossos).

Nesse excerto, o autor do trabalho pondera sobre uma expressão muito utilizada por diversos autores a partir de meados da década de 80 ao se referirem aos problemas da educação, o “fracasso escolar”. Ele o relaciona aos encaminhamentos didáticos utilizados pelos professores nas aulas de língua materna, de certa forma responsabilizando-os. A afirmação “sabemos que” nos parece um postulado, uma vez que é tomada como premissa e não se obriga a demonstrar a veracidade dessa afirmação. A reflexão segue, dando ênfase às teorias da atualidade e sua aceitação por parte dos especialistas de diversas áreas, sugere sua provável aceitação também por parte dos professores. No entanto, essa ideia logo é desfeita uma vez que, segundo o autor do trabalho, as práticas desses profissionais se mostram resistentes às “prescrições” dos documentos oficiais e teorias. Note-se que o autor do texto, apesar de cuidadosamente utilizar aspas ao escolher o verbo obedecer, deixa transparecer um ponto de vista bastante curioso sobre aquilo que defende, isto é, ele demonstra compreender as abordagens, teorias e documentos oficiais que fundamentam sua pesquisa como prescrições para o ensino de língua. Essa ideia se reforça se relacionarmos o verbo “obedecer” em seu sentido literal em relação ao referente, “obedecer às prescrições” para o ensino de língua. Tal afirmação aponta para um sujeito dividido, pois apesar de procurar situar-se lado a lado com as teorias que defende, o autor demonstra um *ethos*, isto é, uma

imagem contraditória em seu discurso ao considerá-las normas ou regras reguladoras.

Em T05, temos mais um exemplo de justificativa por contraposição:

(07) Como professora de turmas de jovens e adultos, **pude observar que os alunos dessa modalidade de ensino tinham maior resistência quando eram solicitadas atividades de produção escrita**. Sendo a atividade válida ou não, **a verdade é que os alunos do ensino regular admitem com maior facilidade o fato de que “as atividades solicitadas devem ser feitas”**. **Nas turmas de EJA, os alunos deixam transparecer seu desagrado e até mesmo saem da sala de aula durante as atividades**. Quando comecei a lecionar, via com grande inquietação o fato de que muitos professores não se preocupavam com a adaptação das tarefas para um público mais velho, trazendo, muitas vezes, tarefas apropriadas para crianças. Além disso, mais especificamente no caso da produção textual, **não me agradavam os planejamentos elaborados**, no qual constavam conteúdos programáticos que privilegiavam o uso de tipos textuais, **não trazendo uma abordagem prática na qual se estudassem os gêneros textuais que usamos cotidianamente** (T05, p. 50 – negritos nossos)

No exceto acima o autor procura justificar a pertinência de seu tema a partir da necessidade de “adaptação das tarefas” destinadas pelos professores ao alunado da EJA, uma vez que, segundo sua observação, tais tarefas não agradavam os alunos por destinarem-se originalmente a outra faixa etária, no entanto, ainda assim eram realizadas devido ao reconhecimento de sua importância. A observação nos parece inicialmente pertinente, pois há a detecção de um problema, na medida em que pondera sobre um dos motivos para a resistência dos alunos em realizar atividades de produção textual que consideram inadequadas e pouco estimulantes. Tal reflexão se dá com base na contraposição entre paradigmas de ensino distintos, para demonstrar que um deles seria mais adequado que o outro, pois levaria em conta a realidade e os interesses dos alunos mais velhos, isto é, com outro perfil. No entanto, o autor do trabalho segue ponderando o seguinte “não me agradavam os planejamentos elaborados”, em seguida afirma que isso se deve a fato de eles não “trazerem uma abordagem prática, na qual se estudassem os gêneros textuais que usamos cotidianamente”. Essa última afirmação coloca como pressuposto que o problema apontado anteriormente se deve exclusivamente ao fato de não se fazer “uma abordagem prática”, isto é, pautada nos gêneros textuais. Isso, dito de outra

forma, demonstra que o problema observado pelo autor do trabalho não chega a ser proposto como algo a ser pesquisado, pois já é tomado desde o início como resposta “sabida”, como se não houvesse necessidade de uma investigação para saber se a abordagem dos gêneros trará as mudanças almejadas. No entanto, como T05 é parte de uma pesquisa-ação, temos mais adiante as considerações do autor após a realização de sua proposta de intervenção. Vejamos no exceto a seguir algumas dessas considerações:

(08) Para elaborar um plano de conteúdos para o ensino de EJA é preciso que se conheçam as especificidades das turmas de jovens e adultos, assim como as especificidades do contexto socioeconômico e cultural no qual a turma está inserida. **O trabalho de planejamento não é simples, nem é pouco.** No entanto, no caso específico de São Leopoldo, as aulas são ministradas apenas por professores no sistema de extensão de carga horária, para o qual os professores contam apenas com 2 horas de planejamento por semana, para elaborar aulas, corrigir trabalhos, provas etc. Se os professores trabalham em regime de extensão de carga horária à noite isso implica dizer que esse professor já trabalha em outro turno, no ensino regular, ou seja, tem dois tipos de planejamento, trabalhos diferentes a serem elaborados, provas diferentes, etc. **Os conteúdos no ensino regular não precisam de “filtragem”: tudo há para ser ensinado/aprendido. Na EJA o professor deve repensar o que há para ser ensinado/aprendido, partindo de um conhecimento de mundo que os alunos já trazem na bagagem.**

Acredito que pude realizar o trabalho porque ele foi feito como parte de uma de uma pesquisa. Eu tive que solicitar afastamento das aulas para elaborar todo o projeto e ministrar as oficinas. O planejamento e as correções levaram muito mais do que as duas horas semanais que os professores tem para fazer esse trabalho. Além disso, eu realizei as oficinas em apenas uma turma e isso significa que o trabalho seria bem maior se eu tivesse produções textuais de 7 turmas para corrigir.

Como solução para esse problema, sugeri que fizéssemos as oficinas como parte de um projeto, que funcionaria às segundas-feiras na escola, durante o período em que os professores estão em reunião. Todas as escolas têm opção de elaborar projetos de acordo com o seu interesse. O professor é remunerado de acordo com a carga horária dedicada ao projeto. As aulas funcionariam em módulos e os alunos frequentariam de acordo com seus interesses. A participação nos projetos da escola não é obrigatória e cabe aos professores fazerem a divulgação dos cursos e convidarem os alunos para participar. **O projeto foi aprovado pela escola, mas não foi realizado porque eu era a única professora disponível na escola para trabalhar às segundas-feiras à noite, já que não estava mais no quadro de professores, porém eu não pude organizar as atividades por causa de outros compromissos** (T05, p.104-105 – negritos nossos).

O reconhecimento das dificuldades encontradas na execução da proposta de trabalho fica evidente no trecho acima. Inicialmente, chama a nossa atenção a opinião exposta sobre os conteúdos ministrados para as outras turmas consideradas regulares, ao afirmar que “Os conteúdos no ensino regular não precisam de ‘filtragem’: tudo há para ser ensinado/aprendido. Na EJA o professor deve repensar o que há para ser ensinado/aprendido, partindo de um conhecimento de mundo que os alunos já trazem na bagagem” o autor do trabalho demonstra estar ligado também a outra formação discursiva, não considerando que existam as mesmas necessidades para os alunos ditos regulares, isso é enfatizado na expressão “Os conteúdos no ensino regular não precisam de ‘filtragem’: tudo há para ser ensinado/aprendido”. Nos parágrafos seguintes o autor procura justificar certa desresponsabilização sobre os resultados obtidos, para isso, são utilizados uma série de argumentos que vão desde o pedido de afastamento do trabalho, o excesso de atividades para corrigir, a falta de interesse dos professores em divulgar ou participar do projeto uma vez que não seriam remunerados por isso, até a falta de tempo pelo acúmulo de compromissos por parte do pesquisador. O que anteriormente era posto como um pressuposto, que parecia “sabido” de antemão pelo autor da pesquisa, na prática demonstra ter mais variáveis que o esperado em sua própria avaliação. O *ethos* que se mostra, nesse caso é: o que o professor /auditório (B) pensa sobre o enunciador (A) não deve ser o mesmo que B pensa sobre os outros professores, os outros modelos didáticos etc.

2.3.4 Justificativa por Salvaguarda

Em T08 continuamos nossa análise com um tipo de justificativa que classificamos como de salvaguarda. Nela seu autor demonstra o reconhecimento de algumas lacunas, problemas ou equívocos existentes no trabalho realizado, mas procura se resguardar das possíveis críticas ao reconhecê-los explicitamente.

(09) Optamos pelo conto de humor com o intuito, entre outros aspectos, de **auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de seu senso crítico**, já que tomamos por base que a sátira, muitas vezes presente em contos de humor ou gêneros do humor, **pode permitir**

uma leitura crítica da realidade. Também levamos em consideração **o fato de que o ensino de Língua Portuguesa tem enfrentado muita dificuldade na motivação** do aluno para as atividades de leitura e escrita de textos e, conseqüentemente, **a escolha de um gênero em relação ao qual os alunos não oferecem resistência**, por estar relacionado com o humor, pode ser produtivo. **Quanto à delimitação deste estudo, não nos propusemos a fazer a aplicação da seqüência em sala de aula neste momento, mas pretendemos propor à escola em que atuamos que o grupo de docentes de Língua Portuguesa aplique-a, para que o trabalho proposto seja avaliado pela equipe e venha a ser adaptado de acordo com a realidade de cada turma, sendo depois ampliada com outros gêneros textuais** (T08, p.13 – negritos nossos).

O autor procura justificar a opção feita com base no estímulo ao senso crítico do aluno, este descrito como desmotivado e resistente. Afirma que levou em conta a faixa etária do público a que se destinou e pesquisa, além dos “níveis diferentes de complexidade” do gênero escolhido. Pondera também que o ensino de língua é pouco motivador na escolha de atividades de produção textual, o que gera resistência por parte dos alunos, então, teoricamente, ao mudar de gênero o problema poderia ser sanado e, segundo o autor, também gerar um trabalho mais produtivo. Observamos que a questão é apresentada como se estivesse exclusivamente na esfera da escolha do gênero “adequado” a ser ensinado, o que aponta para a entrada do autor do trabalho em outra formação discursiva. Ele segue em sua justificativa e procura se antecipar a possíveis críticas quando, ao tratar da delimitação do estudo realizado, explica que ao não se dispôs a aplicar a seqüência elaborada, mas que irá propor à escola em que atuou que o grupo de docentes de Língua Portuguesa o faça.

Em nossa análise, procuramos mostrar que o problema talvez não esteja nessa tomada de perspectiva, mas em não tratar o gênero enquanto o objeto sobre o qual se vai se argumentar; ao invés disso, ele é apresentado como uma premissa do autor para construir uma imagem positiva frente aos seus pares. Conforme vimos em Aristóteles, o fato de não haver uma argumentação consistente por parte do orador sugere que o que está em jogo é, de fato, o seu *ethos*, e não o seu *logos*, isto é, conta o fato de ele soar confiável apenas e não se o que é dito por parte de quem o escuta é digno de confiança. É perceptível nesse trabalho o esforço desse sujeito em manter-se sob a imagem das teorias vigentes, parafraseando aquilo que autores ou documentos oficiais dizem, numa espécie de legitimação e/ou aceitação de seu

próprio discurso. Como *ethos*, temos nesse caso: a imagem que B tem da imagem de A sobre o R pode ser comprometida pelos problemas apresentados por A em sua produção escrita ao tratar de R, por isso a necessidade de ressalvas. Isto é, para parecer que B e A pensam a mesma coisa sobre R.

Nos estudos de Pêcheux (2009), vimos as formas de constituição desse sujeito pelo esquecimento, este entendido enquanto uma espécie de acobertamento das condições que o constituem. Assim, temos um sujeito que se identifica com uma ou outra formação discursiva, tomando-a para si e, em grande medida, redizendo as palavras de autores da área, documentos oficiais ou do senso-comum como se fossem suas próprias. Trata-se da “incorporação” de um conjunto de enunciados em uma formação discursiva, que passam a ocupar um lugar na constituição desse sujeito, preenchendo a formação de sua identidade social. A partir dos trechos dos trabalhos analisados, temos que o estudante de Letras se vê filiado à teoria dos gêneros, aderindo a ela e se vendo, de certa forma, representado por esses discursos. Se isso por um lado é esperado, ou seja, a construção de qualquer trabalho científico envolve também a construção de um *ethos* por parte do autor (pela adesão a uma ou outra teoria, pela retomada de certos postulados, pelo uso de um vocabulário específico etc.), o problema que apontamos é quando, no decorrer do texto ou mesmo em fragmentos pequenos como parágrafos de uma justificativa, o autor não consiga sustentar ou compreender claramente esse conjunto de referências que, ainda assim, mobiliza na tentativa de “parecer suficientemente acadêmico”. A nosso ver, a questão não está em aderir ou não à teoria dos gêneros ou qualquer outro paradigma, mas nas formas como essa incorporação se dá, em alguns casos de maneira irrefletida ou sem a compreensão necessária para a formação desse profissional. As justificativas elencadas acima chamam a atenção por mostrarem que em boa parte dos casos a adoção de uma perspectiva não se dá em função do seu potencial para tratar de um problema de pesquisa – de fato, em parte considerável dos casos não há sequer um problema de pesquisa. Parece-nos que a existência da teoria, às vezes, aliada ao convencimento de que há problemas no ensino, são apresentados como justificativa suficiente a ser aceita, sem que maiores questionamentos precisem ser levantados.

2.4 A ESCOLHA DO GÊNERO

Continuamos nossa análise das regularidades do discurso sobre o ensino de gêneros apresentando as justificativas apresentadas nos trabalhos que optaram por um gênero *específico*. Nosso objetivo aqui é apresentar um quadro de justificativas sobre os motivos da escolha de um gênero em detrimento de outros. Entendemos que, ao tomar essa decisão, o pesquisador procura refletir sobre a sua relevância a partir das teorias estudadas e de sua prática nas aulas de língua portuguesa.

2.4.1 Trabalhos que apresentam justificativa para a escolha de um gênero

Em nosso *corpus* de pesquisa, apesar de todos os trabalhos analisados terem escolhido a perspectiva do ensino de gêneros para a elaboração de propostas voltadas ao ensino de língua, há alguns em que não se define um gênero especificamente. Temos dois trabalhos em que isso ocorre: num deles a opção se deu pelo trabalho com “gêneros orais” e em outro, pelos “gêneros escritos”, conforme o entendimento de seus autores sobre esse conceito. Nos demais trabalhos temos a definição de um gênero específico, acompanhada de proposta de trabalho. Consideramos importante elencar os motivos apontados pelos autores dos trabalhos analisados para realizarem tal opção, entre tantos outros gêneros existentes. No quadro a seguir temos excertos que ilustram isso:

Quadro 7 - A escolha do gênero

Trabalho	Gênero	Justificativa
T 01	"gêneros orais"	<p>"Quando entra na escola, a criança já possui certa habilidade para a linguagem oral. Durante o ciclo fundamental, cabe ao ensino de língua portuguesa ampliar sua capacidade de usar fala de forma competente, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso. A maneira como se conversa em uma entrevista de emprego não é a mesma que se utiliza ao reclamar direitos, defender pontos de vista ou apresentar o resumo de um livro.</p> <p>Entende-se que o desenvolvimento da capacidade da expressão oral dos alunos necessita de ambientes que favoreçam as manifestações do que pensam e sentem. Portanto, o papel do professor é o de constituir um ambiente que respeite as ideias dos alunos deixando-os falar, mas sobretudo, orientando-os a usar adequadamente os discursos nas mais variadas situações de comunicação." (p. 18 – negritos nossos)</p>
T 02	"gêneros escritos"	<p>"O trabalho com os gêneros textuais no Ensino Fundamental e Médio é importante por diferentes razões. A principal delas refere-se à competência comunicativa dos alunos que precisa ser trabalhada e, como a comunicação se estabelece por meio de textos, um dos aspectos fundamentais no ensino de português é tornar os alunos aptos a produzir e compreender textos de modo adequado às diferentes situações de interação comunicativa que a ele se apresenta no cotidiano. (p.47 – negritos nossos)</p>
T 03	charge	<p>"A escolha do gênero charge para se trabalhar no ensino-aprendizagem de língua portuguesa é por esse trabalho ter como principal objetivo desenvolver a competência textual-discursiva do aluno, e a charge é um gênero textual que pode ser usado para desenvolver essa competência, além de proporcionar-lhes momentos agradáveis, diferentes do que somos acostumados a ver nas experiências vividas em sala de aula e em diversas escolas, no que tange às reações dos alunos. Escolhemos o gênero textual charge por ser um gênero capaz de despertar o interesse do aluno sobre os acontecimentos e fatos sociais</p>

		relacionados à vida política do país, visto que tal gênero tem como principal objetivo promover o humor com essa temática, o que pode torna prazeroso o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.” (p. 21)
T 04	Conto	<p>“Desde sua historicidade, o conto apresenta características de criação e imaginação do sujeito, permitindo o exercício da discursividade. Tomamos como instrumento para nossa análise o gênero textual conto, considerando sua denominação histórica assim como a sua função social na pós-modernidade. Desse modo, a escolha por esse gênero se deu pela multiplicidade assumida desde sua primeira concepção enquanto texto, sob o ato mágico do contar, passando pelas inovações, recontos, paródias para o gênero.” (p.75, negritos nossos)</p>
T 05	Carta	<p>“Quando comecei a lecionar, via com grande inquietação o fato de que muitos professores não se preocupavam com a adaptação das tarefas para um público mais velho, trazendo, muitas vezes, tarefas apropriadas para crianças. Além disso, mais especificamente no caso da produção textual, não me agradavam os planejamentos elaborados, no qual constavam conteúdos programáticos que privilegiavam o uso de tipos textuais, não trazendo uma abordagem prática na qual se estudassem os gêneros textuais que usamos cotidianamente.</p> <p>Quando eu procurava saber o motivo que levava os alunos a não gostarem de escrever, muitos diziam que tinham vergonha dos erros; outros, que as atividades de escrita eram desnecessárias. Outros ainda falavam que não gostavam porque receavam que a leitura dos textos fosse feita por outras pessoas. De acordo com eles, muitos professores traziam propostas de escrita de exames vestibulares 17, consideradas muito difíceis. Para contornar tal situação, eu sempre solicitava que os alunos escrevessem uma carta de apresentação para mim. Essa proposta era sempre aceita, mediante a promessa de que somente eu seria a leitora do texto. (p. 51, negritos nossos)</p>
		“Ao analisarmos o gênero textual fábula, podemos perceber que, mesmo não

T 06	Fábula	conhecendo seu agente produtor e ainda não o tendo situado no tempo e no espaço, podemos compreendê-lo. Logo, podemos concluir que esse gênero apresenta-se numa relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem e, portanto, sua interpretação não requer nenhum conhecimento das condições de produção.” (p.28, negritos nossos)
T 07	Crônica	“A escolha da crônica ocorreu por se tratar de um gênero que, entre outras características, trabalha com o aspecto humorístico da linguagem, e aborda uma temática aliada à comicidade das situações cotidianas. Além disso, a linguagem utilizada aproxima-se mais da oralidade e, do leitor-aluno, no caso. Com isso, a professora pretendia incentivar a leitura dos alunos, começando com um gênero de fácil acesso. Continuamos com a proposta da professora, sendo que sugerimos uma nova fase: a de produção textual do mesmo gênero” (p.26 – negritos nossos).
T 08	conto de humor	“neste trabalho, conforme mencionamos, privilegiamos o conto de humor, uma vez que, de modo geral, está presente no cotidiano dos estudantes e, portanto, pode propiciar maior motivação e envolvimento em seu processo de aprendizagem” (p. 65 – negritos nossos).

A partir das justificativas utilizadas para a escolha dos gêneros discutidos em cada trabalho, nos dispusemos a refletir sobre os motivos que levaram seus autores a essa decisão também com base na perspectiva teórica adotada. Destacamos que em alguns deles não foi possível encontrar tal justificativa; já em outros notamos que não há elementos que expliquem a especificidade da escolha feita por seus autores. Como exemplo disso, temos o que é dito em T05:

(10) Quando comecei a lecionar, via com grande inquietação o fato de que muitos professores não se preocupavam com a adaptação das tarefas para um público mais velho, trazendo, muitas vezes, tarefas apropriadas para crianças. Além disso, mais especificamente no caso da produção textual, não me agradavam os planejamentos elaborados, no qual constavam conteúdos programáticos que privilegiavam o uso de tipos textuais, não trazendo uma abordagem

prática na qual se estudassem os gêneros textuais que usamos cotidianamente.

Quando eu procurava saber o motivo que levava os alunos a não gostarem de escrever, muitos diziam que tinham vergonha dos erros; outros, que as atividades de escrita eram desnecessárias. Outros ainda falavam que não gostavam porque receavam que a leitura dos textos fosse feita por outras pessoas. De acordo com eles, muitos professores traziam propostas de escrita de exames vestibulares, consideradas muito difíceis. Para contornar tal situação, eu sempre solicitava que os alunos escrevessem uma carta de apresentação para mim. Essa proposta era sempre aceita, mediante a promessa de que somente eu seria a leitora do texto (T05, p. 51).

Em T 05, o autor defende o trabalho com o gênero “carta de apresentação” para alunos da EJA - Educação de Jovens e Adultos. Note-se que na referida justificativa há pelo menos três elementos que procuram justificar a escolha do gênero: o primeiro diz respeito à adequação das atividades à faixa etária do público a que se destinam, um público mais velho e que não se identificava com as tarefas consideradas inapropriadas; o segundo refere-se à dificuldade encontrada para executar as propostas de vestibulares levadas pelos professores e que eram consideradas muito difíceis pelos alunos; e o terceiro, o fato de a professora ter o hábito de propor a escrita de uma carta para a qual ela seria a destinatária e, conforme ela, isso geralmente ser bem aceito. No entanto, nenhum deles refere-se especificamente ao gênero “carta de apresentação”, isto é, também poderiam ser utilizados para propor o estudo de outros gêneros. Além disso, o segundo argumento, referente ao fato de escrever uma carta parecer mais fácil que a produção escrita dos vestibulares, parece questionável. Qual seria o objetivo da professora em facilitar a tarefa dada aos alunos? Promover a progressão da dificuldade ou apenas mantê-los na simplificação que pouco os favorece? Não ficam claros, ao menos em nossa análise, os motivos da escolha ilustrada acima.

Em T07, algo semelhante ocorre; a diferença nesse caso é que o gênero escolhido é a crônica. Vejamos:

(11) A escolha da crônica ocorreu por se tratar de um gênero que, entre outras características, trabalha com o aspecto humorístico da linguagem, e aborda uma temática aliada à comicidade das situações cotidianas. Além disso, a linguagem utilizada aproxima-se mais da oralidade e, do leitor-aluno, no caso. Com isso, a professora pretendia incentivar a leitura dos alunos, começando com um gênero de fácil acesso. Continuamos com a proposta da professora, sendo

que sugerimos uma nova fase: a de produção textual do mesmo gênero (T07, p. 26).

No exceto acima o autor do trabalho afirma que a escolha do tema se deu por aspectos relacionados ao gênero selecionado, a crônica: seu aspecto humorístico, sua comicidade, sua linguagem cotidiana e seu fácil acesso. Ainda de acordo com o autor, o incentivo à leitura se dá com base nesse conjunto e ajuda no trabalho de produção textual. A nosso ver, as características reunidas poderiam pertencer a outros gêneros que também circulam por nosso cotidiano e que comumente encontram-se inseridos nas atividades escolares, como a anedota, a charge, a tira, os quadrinhos etc., pois se referem a traços menos específicos, isto é, dizem respeito a tantos outros gêneros que também podem ser descritos dessa forma. Aliás, argumentos semelhantes também foram apresentados em T03 e T08, mas sustentando a escolha de outros gêneros. Não se percebe uma justificativa específica para o gênero de opção desse trabalho (a crônica), o que se reflete nos efeitos de sentido desejados por seu autor e na sustentação dos motivos que o levaram a tal decisão.

Quadro 8 - Resumo das justificativas encontradas

Motivo	Gênero
Ampliar a competência discursiva/adequar-se a situações de uso da língua.	Gêneros orais (T01) Gêneros escritos (T02) Charge (T03) Conto (T04)
Aproximar-se do que é mais habitual/adequado aos alunos.	Gêneros orais (T01) Carta (T05) Fábula (T06) Crônica (T07) Conto de humor (T08)
Promover atividades mais agradáveis e motivadoras.	Charge (T03) Carta (T05) Crônica (T07) Conto de humor (T08)
Evitar perspectivas consideradas inadequadas.	Carta (T05)

De acordo com o quadro acima, há basicamente quatro razões apresentadas para a escolha de um ou outro gênero. No entanto, destacamos que as mesmas razões são utilizadas também para justificar a opção por gêneros diferentes. As imagens que são mobilizadas nos discursos, a partir desse quadro, nos levam a

pensar sobre os motivos reais dessa escolha, uma vez que as justificativas não especificam algo sobre o gênero, mas considerações intuitivas do professor sobre o tema.

Ao analisar as justificativas apresentadas na maioria dos trabalhos percebe-se que elas partem de uma suposição sobre o aquilo que seria mais familiar ao aluno, mesmo que essa consulta não tenha sido feita efetivamente. A insuficiência nos argumentos sugere também que as razões apresentadas pelos autores não são as mesmas que motivaram a escolha, como se os verdadeiros motivos não fossem explicitados, possivelmente, por não fazerem parte dessa formação discursiva. Percebe-se, inclusive, que até mesmo a opção específica por um gênero é curiosamente justificada por motivos outros como: ser um gênero fácil, os alunos não oferecerem resistência, são fáceis de encontrar etc. Em suma, todos os aspectos que temos mostrado em nossa análise sugerem que o fato de um autor adotar a perspectiva dos gêneros pode não estar tendo os efeitos desejados com o gênero que ele pretende trabalhar, haja vista que esse sujeito não consegue definir ou mesmo justificar os motivos dessa escolha a partir das teorias com as quais se filia. Então, talvez ele continue escolhendo o gênero com o qual trabalhar da mesma forma que escolhia antes, desconhecendo os critérios dessa opção e, de certa forma, revestindo-a de teorias atualmente conhecidas e aceitas hegemonicamente, isto é, apenas adequando o *ethos* ao auditório dos dias de hoje.

Seguimos com nossa análise panorâmica do *corpus*, voltando-nos para propostas de intervenção e sugestão de trabalho dos autores dos TCC e dissertações de mestrado.

2.5 TRABALHOS QUE NÃO APRESENTAM PROPOSTA DE ENSINO

Outro ponto pertinente para delinear as regularidades dessa formação discursiva consiste em analisar as propostas de intervenção encontradas nos trabalhos pesquisados, como forma de relacionar as sugestões elaboradas pelos autores com as teorias sobre o ensino de língua portuguesa adotada por eles, mais

precisamente sobre as propostas com base no trabalho com os gêneros, segundo a perspectiva bakhtiniana.

Em nossa pesquisa, que contou com oito trabalhos acadêmicos em diferentes níveis, três de graduação e cinco de mestrado, observamos que apenas T 01 não apresentou uma proposta de ensino, isto é, uma sugestão, um conjunto de atividades ou projeto a partir da realidade pesquisada ou de referência. Em T 01 temos um trabalho de conclusão de curso que se mostra voltado para o trabalho com os gêneros orais. Seu autor argumenta que:

(12) Muitos trabalhos tem discutido o ensino da linguagem oral, ou dos gêneros orais formais e públicos. Entretanto, a carência de descrições desses gêneros – e, principalmente, de propostas didáticas para ensiná-los – tem, na maior parte vezes tem relegado o ensino da linguagem oral a um segundo plano (T01, p. 20).

Nesse excerto o autor do trabalho procura mostrar sua preocupação em relação ao “ensino da linguagem oral”. A justificativa se dá com base na pouca diversidade de descrições e propostas voltadas para seu ensino e valorização. A partir dessa ausência, a imagem que o autor do trabalho busca sustentar é a de quem escreve colocando-se no lugar daquele que se dispõe a falar sobre um tema ainda pouco explorado, o que garantiria certo aspecto inovador à sua pesquisa, no entanto essa reflexão não se estende. Ao lidarmos com um trabalho de conclusão de curso, independente do nível de formação em que se apresente, espera-se que seu autor, que conclui uma etapa extensa de estudos e discussões teóricas e práticas respaldadas pela academia, demonstre um posicionamento distinto do senso comum, o de especialista nessa área do conhecimento e que seja capaz de transpor essa fundamentação recebida para a prática de sua profissão. No trecho acima, temos a impressão de que essa problematização será feita, pois é iniciada.

Sua abordagem teórica começa da seguinte forma: “Alguns autores propõem fundamentalmente três concepções de linguagem que correspondem às três grandes correntes de estudos linguísticos” (p. 11). Ele segue tratando da concepção de linguagem como expressão do pensamento, critica o excesso de normatividade e ausência de lógica que, a seu ver, estão contidos nessa teoria, em seguida cita um exemplo de texto infantil retirado de um livro didático não mencionado: “Bia é o bebê. Bibi é a babá. Bibi cuida de Bia. Bia boia.” (p.11)

O autor do trabalho mostra-se contrário a essa abordagem, que considera descontextualizada. Posteriormente, fala da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, faz uma citação de Wanderley Geraldi (1985, p. 43) sobre o assunto, na qual o autor afirma que “esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como (conjunto de signos que se combinam segundo regras)”. O pesquisador concorda com Geraldi, dizendo que essa postura implica um trabalho que não vai além do treinamento mecânico para que a língua seja internalizada. Em seguida, apresenta a concepção de linguagem como instrumento de interação e se posiciona de forma positiva a esse pensamento, como é possível perceber no excerto abaixo:

(13) Após a exposição das três concepções de linguagem, direcionamos nossa atenção para a terceira concepção, sendo esta a que nos mostra uma postura educacional diferente uma vez que, a linguagem é vista como ato interacional e os usuários da mesma agem como sujeitos que veiculam informações e expressam sentimentos, dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracterizam a linguagem (T 01, p. 12).

As teorias da atualidade, bem como os PCN entre outros documentos oficiais, orientam o ensino de língua portuguesa a partir dessa concepção de linguagem, que o autor de T01 descreve como “uma postura educacional diferente” da comumente praticada nas escolas. Note-se que nenhuma relação mais específica com a oralidade é feita, mesmo procurando mostrar-se lado a lado com esse pensamento, já que se trata de concepções de linguagem – conceito que abrange tanto a fala quanto a escrita. Resta pensar em que medida essa tomada de posição ultrapassa a simples aceitação em direção a um posicionamento consciente para a formação profissional desse sujeito.

O autor do TCC continua a expor sua abordagem teórica, apresentando alguns trechos dos PCN para falar sobre a oralidade e segue tratando da diferença entre fala e escrita. Posteriormente elabora um quadro para demonstrar a distinção entre as modalidades, conforme transcrevemos abaixo (T 01, p. 15):

Quadro 9 - Diferenças entre língua falada e escrita

ORAL	ESCRITO
Tendência para o diálogo.	Tendência para o monólogo.
Utilização conjunta de elementos verbais, prosódicos e não verbais.	Depende mais estritamente do sistema verbal.
Interação mais direta com a presença dos parceiros.	Produção individual solitária, ausência do leitor.
Produção e recepção costumam coincidir no tempo e no espaço.	Tempo de produção é diferente do tempo de recepção.
Não se pode apagar o dito.	Pode-se apagar o dito.
Não se pode “consultar” para prosseguir a fala.	Pode-se consultar fontes.
As correções são públicas e podem vir do próprio ouvinte.	As correções são comprovadas e não atingem o leitor.
O falante pode observar seu interlocutor e acompanhar suas reações.	O escritor não pode observar seu leitor diretamente.
Dispondo de um ambiente referencial comum, falante ou ouvinte podem dispensar a especificação de certas informações.	Na falta de pistas do contexto, é preciso deixar todas as informações no texto escrito.
A organização textual exhibe maior frequência de repetições, elipses, redundâncias, anacolutos, autocorreções, marcadores conversacionais (é, bem, então, certo, aí...)	A organização sintática é mais complexa tendo em vista a necessidade de compensar a falta de referentes situacionais.

Após a apresentação do quadro, o capítulo se encerra com uma citação abaixo, de Marcuschi (2000, p.26), sem nenhuma palavra ou comentário do autor da pesquisa que leve a discussão adiante.

(14) Estas dicotomias são, sobretudo, fruto de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), e não de características dos textos produzidos (T 01, p. 16).

Trazer a citação de um teórico renomado de alguma forma autoriza o autor do texto a ausentar-se da reflexão em sua própria pesquisa e encerrar essa unidade, desobrigando-o a expor seu ponto de vista e, de certa forma, esvaziando as discussões sobre o assunto. No entanto, como é possível notar, a citação utilizada pelo pesquisador se posiciona contrariamente as dicotomias entre fala e escrita apresentadas por ele no quadro anterior, o que sugere que não foi compreendida pelo acadêmico. Note-se também que anteriormente ele próprio criticava a ausência de discussões acerca desse tema, ressentindo-se e utilizando esse argumento como justificativa em sua pesquisa, no entanto, quando a voz lhe é dada para fazê-lo, demonstra que de fato há trabalhos suficientes sobre oralidade para escrever mais um sem acrescentar nada, apenas citando textos anteriores.

Compreendemos que a recorrência da tematização a favor da teoria dos gêneros pelos estudantes de Letras nessas condições tem provocado certa superficialização das questões que envolvem a prática docente, uma vez que nos deparamos com produções escritas que não vão além da defesa daquilo que já está posto e hegemonicamente aceito. Isso gera uma espécie de círculo de repetições e paráfrases, de opiniões que apenas concordam entre si e de trabalhos que não partem da identificação de um problema, mas de uma teoria que, por ser amplamente aceita, aparentemente é vista como condição suficiente para fazer uma pesquisa e entrar no “mundo ético” do pesquisador universitário.

Por fim temos ainda em T01, o último capítulo do TCC, que é nomeado como Proposta de Intervenção. Ele é composto por duas laudas de texto e traz as contribuições do autor sobre o tema em questão. A seguir destacamos o parágrafo em que a sugestão de atividades orais aparece:

(15) Uma boa forma de treinar textos orais é organizar a leitura dramática de um trecho de peça teatral. O aluno precisa treinar sua fala para encontrar as pausas corretas e a intensidade da fala – se o personagem está calmo, ansioso, com medo ou raiva. No lugar da atitude ‘correta’, o professor usa uma linguagem de aluno como exemplo para mostrar a diferença – e não o erro. Não existe mais um ‘único jeito’ de falar português, mas um respeito pelos diversos falares que nossa língua ganhou em cada região do país e em cada grupo socioeconômico (T01, p. 22 – negritos nossos).

A proposta de ensino diz respeito ao breve parágrafo exposto acima, em que a sugestão dada para o trabalho com os gêneros orais curiosamente cumpre “treinar a leitura dramática de um tipo de peça teatral”, uma proposição que aponta para sua entrada em outra formação discursiva, uma vez que não se mostra coerente com as teorias e autores que embasam a pesquisa nos capítulos anteriores. Não temos nessa pesquisa uma proposta a ser desenvolvida, com público ou realidade a serem observados, o que, nesse caso, demonstra não apenas a dificuldade em manter a imagem pretendida por parte do autor (A), mas os seus efeitos em relação às imagens que vão se construindo desse sujeito no auditório (B).

2.6 TRABALHOS QUE APRESENTAM PROPOSTAS DE ENSINO

Dos oito trabalhos que compõem nosso corpus de pesquisa, sete, entre TCC e dissertações de mestrado, sugerem propostas de atividades com gêneros textuais. Optamos por apresentá-las resumidamente, no quadro abaixo, para em seguida dar andamento à investigação que compõe este capítulo. Também consideramos importante observar algumas regularidades que aparecem nessas sugestões, refletindo a respeito daquilo que é exposto por seus autores, na medida em que procuram dialogar com os referenciais teóricos que as embasam.

Quadro 10 - Resumo das propostas de trabalho

	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS	IDENTIFICOU A TURMA / SÉRIE	APLICOU A PROPOSTA	AVALIOU O QUE FOI PRODUZIDO PELOS ALUNOS	AVALIOU A PROPOSTA
01	Não há	Não	Não	Não	Não
02	Sugestão de atividades com receitas típicas. Está dividido em quatro etapas: 1ª etapa – estudo de receitas culinárias; 2ª etapa – coleta de receitas típicas tradicionais; 3ª etapa – registro escrito das receitas; 4ª etapa – reescrita.	Não	Não	Não	Não
03	Sugestão de atividades com charge. 1ª atividade – Entendendo as charges; 2ª atividade – descobrindo informações nas charges; 3ª atividade – Intertextualidade nas charges.	Não	Não	Não	Não
04	Proposta de sequência didática com conto e dividida em etapas: 1ª etapa – Aplicação de questionário sobre as atividades de linguagem realizadas para reconhecimento da turma; 2ª etapa – Apresentação de coletânea de contos aos alunos seguida de mapeamento de pontos relevantes e produção de um conto; 3ª etapa – Seleção por amostragem de cinco contos para investigar suas representações sobre o conto e caracterização dos módulos seguintes; 4ª etapa – Leitura das produções para a turma pelos próprios alunos; 5ª etapa – Os alunos assistiram o desenho “Chapeuzinho Vermelho”; 6ª etapa – Reescrita dos textos.	Turma do nono ano, composta por quarenta alunos com idades entre treze e dezenove anos.	Sim	Sim	Sim
	Proposta de sequência didática com cartas (pessoal, do leitor e reclamatória) e dividida em etapas: 1ª etapa – Levantamento de conhecimentos prévios	Turma da quinta			

05	2ª etapa – exibição do filme Central do Brasil para reflexão sobre o domínio da escrita; 3ª etapa – Produção textual de tipos de diferentes tipos de cartas; 4ª etapa – exercícios gramaticais e reescrita.	etapa da EJA, noturno.	Sim	Sim	Sim
06	Proposta de sequência didática com fábula e dividida em etapas: 1ª etapa – apresentação do projeto; 2ª etapa – Atividades com características gerais do gênero; 3ª etapa – Produção escrita inicial; 4ª etapa – Exercícios; 5ª etapa – produção final e divulgação de resultados.	Segundo ciclo do ensino fundamental	Não	Não	Sim
07	Proposta de sequência didática com crônica e dividida em etapas: 1ª etapa – apresentação do trabalho e leitura de crônicas; 2ª etapa – levantamento de características do gênero; 2ª etapa – produção textual; 3ª etapa – aulas para trabalhar os problemas encontrados na produção textual realizada; 4ª etapa – visita à biblioteca da escola; 5ª etapa – reescrita; 6ª etapa – recolhimento das produções pela professora; 7ª etapa – seleção das melhores crônicas para integrar um livro.	1º ano do ensino médio	Sim	Sim	Não
08	Proposta de sequência didática com contos de humor em duas etapas; 1ª etapa – aquecimento, apresentação do projeto e produção da primeira versão escrita; 2ª etapa – oficinas	Alunos de 8º e 9º anos	Não	Não	Não

Temos sete trabalhos com propostas de ensino, todos e divididos em etapas para a aplicação de exercícios relacionados aos gêneros escolhidos por seus autores. No quadro acima, procuramos identificar alguns dados importantes e que deveriam estar definidos claramente no corpo de texto, no sentido de tornar acessíveis tais informações. No que diz respeito à faixa etária, série ou ano dos alunos a que se destinam as propostas, percebe-se que em cinco deles essa informação aparece, enquanto os demais não trazem referência alguma. Esse dado sugere a incorporação de uma ou outra noção de “interacionismo”, mais especificamente de uma perspectiva de trabalho com os gêneros que parece se incorporar aos discursos desses acadêmicos sem que haja necessidade de incluir situações concretas de ensino na pesquisa. A “interação”, portanto, pode aparecer como um pressuposto ou atributo das atividades e não como uma dimensão efetiva do ensino.

Outro aspecto observado é a aplicação da proposta de ensino que não é acompanhada de uma parte da avaliação. Um exemplo disso ocorre em T 07: nele é possível notar que o autor do trabalho avalia os alunos, mas não a própria proposta, por esse motivo deixa de lado as considerações sobre seu próprio trabalho. Já em T 06, há a avaliação da proposta de ensino sem que esta tenha sido levada a campo, o que gera certo estranhamento em saber como tal avaliação pode ter se dado sem a preocupação em investigar os dados a partir de seus resultados efetivos.

Dentre as regularidades observadas no *corpus* temos o seguinte: todos os trabalhos analisados apresentam, além da opção pela perspectiva do trabalho com os gêneros, a escolha de referencial teórico semelhante, como pode ser visto no primeiro quadro de identificação do *corpus*; há também uma maioria de pesquisas que se dispuseram a elaborar propostas de ensino baseadas no modelo proposto por Schneuwly e Dolz, como alternativa para o ensino de língua portuguesa segundo as pesquisas da atualidade.

Seguimos nossa análise, agora tecendo algumas considerações sobre as propostas que não foram aplicadas e, em seguida, as propostas que realmente foram aplicadas em sala de aula e que serviram de base para que seus autores pudessem para avaliar o sucesso das atividades previstas conforme o aprendizado dos alunos participantes.

2.7 TRABALHOS QUE NÃO APLICARAM SUAS PROPOSTAS

No primeiro capítulo, quando tratamos da singularidade, falamos do profissional de Letras e da formação contínua de sua identidade, considerando as formas de apropriação do conhecimento acadêmico e dos posicionamentos assumidos a partir do lugar que ele ocupa nesse cenário. Posteriormente vimos, nas justificativas apresentadas nos trabalhos de nosso *corpus*, as repetidas asserções de seus autores sobre a importância de se pensar o trabalho com gêneros e sobre a necessidade de se apresentar tais propostas na prática. Em T 01 temos um exemplo que ilustra essa condição:

(16) Muitos trabalhos tem discutido a necessidade do ensino da linguagem oral, ou dos gêneros formais e públicos. Entretanto, a carência de descrições desses gêneros – e, principalmente, das propostas didáticas para ensiná-los – tem, na maior parte das vezes, relegado o ensino da linguagem oral a um segundo plano (T01, p. 20).

Esse tipo de justificativa apareceu regularmente em nossa análise, sendo inclusive apresentado como um motivador para a escolha do tema e para o engajamento na elaboração das sugestões de estratégias com os gêneros. No entanto o quadro número 10, que resume as propostas de trabalho, nos mostra também outra coisa: que parte desses trabalhos não chegou à sala de aula. Ao analisarmos o quadro 10, em que aparecem resumidamente as propostas encontradas no *corpus*, nossa primeira observação diz respeito ao número de trabalhos que, apesar de apresentarem propostas, não as aplicaram. De um total de oito produções escritas, sete elaboraram propostas, mas apenas três afirmam que colocaram em prática as propostas sugeridas e defendidas como uma alternativa para o ensino de língua portuguesa.

A nosso ver, a não aplicação de uma proposta de ensino não representa em si um problema, pode inclusive ser uma opção da pesquisa, uma estratégia do pesquisador etc. No entanto, vale notar que essa escolha infringe uma premissa expressa na proposta do modelo de sequência didática, segundo a qual os “módulos” de uma SD deveriam ser elaborados a partir da avaliação de uma “produção inicial”, conforme o que é proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p.101): “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral

ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem dessa atividade”. Como se observa, há certo comprometimento da própria concepção de linguagem como interação. Isso dá a entender, pelo menos, que a incorporação de uma perspectiva “interacionista” e de um conceito de “gênero” se dá de tal forma que não obriga, necessariamente, o pesquisador a lidar com o tipo de dado esperado nessas linhas teóricas – isto é, dados provenientes de “práticas de linguagem”, “situações concretas de ensino” etc. Em outras palavras, as noções de interação e gênero parecem ser incorporadas, em alguns casos, como diretriz para elaboração de atividades e propostas didáticas com um “estilo” diferente, mas que nem por isso deixam de ser elaboradas a priori, sem amparo em nenhum tipo de “diagnóstico” do desempenho dos alunos etc.

Essa pode algumas vezes não ser uma boa escolha, pois pode somar-se a outros elementos de fragilidade como os encontrados em alguns dos trabalhos que compõem nosso *corpus*, como justificativas que apontam para a existência de problemas cruciais no ensino de língua e que, no entanto, não chegam a ser abordados pelo autor – que não foi até a escola. A nosso ver, quando um acadêmico de Letras, futuro professor de língua portuguesa, afirma que elaborou um trabalho sob a perspectiva dos gêneros porque considera importantes uma série de aspectos que se somam para que os alunos aprendam, espera-se que ele esteja respaldado pelas teorias sobre o assunto, mas que acrescente algo, que aprimore aquilo que já está posto. Então, ao aplicar sua proposta de ensino ele acrescenta, faz uso real das teorias as quais teve acesso, significando-as em sua realidade de pesquisa e verificando em que medida a perspectiva adotada realmente ajuda a resolver os problemas usados como justificativa do trabalho.

Em parte considerável dos trabalhos do corpus, as estratégias de ensino sugerem trabalhos com os gêneros a partir de sequências didáticas, conforme o que é defendido por Scheuwly e Dolz (2004). Com base nessa perspectiva, espera-se que apresentem sugestões e que, de acordo com seu referencial teórico, proponham de maneira sistematizada práticas de linguagem relacionadas ao gênero escolhido como mediador para guiar a ação desejada, orientando as intervenções do professor em sala de aula. Parece-nos coerente que tais propostas sejam aplicadas em situações reais, momento em que a dimensão das dificuldades do domínio e da aprendizagem aparecem e podem contribuir para a reflexão, o levantamento de

hipóteses e a reavaliação daquilo que está sendo proposto a partir do diálogo com as teorias norteadoras. Quando isso não ocorre, temos uma espécie de lacuna, uma vez que a perspectiva adotada pelo autor do trabalho não se mostra voltada para o objeto sobre o qual deveria argumentar, sobre o qual deveria aprofundar suas reflexões, mas, pelo contrário, nos parece ser utilizada – mais uma vez – apenas como premissa para construir uma imagem positiva de si mesmo. Tem-se a impressão de que se o trabalho proposto fosse realmente aplicado, o pesquisador teria que lidar com os resultados possivelmente adversos, ameaçando assim a relação entre a proposta de ensino e a perspectiva teórica adotada por ele.

Nos trabalhos que não aplicaram suas propostas percebe-se que os motivos dessa opção não ficam claros e, até certo ponto não se justificam como em T 08:

(17) Esta pesquisa está delimitada a proposta de uma sequência didática para o ensino do gênero conto de humor. Não nos propusemos a fazer a aplicação da sequência em sala de aula neste momento, mas obviamente nosso objetivo é propor na escola em que atuamos que o grupo de docentes de língua portuguesa a aplique, para que ela possa ser avaliada pela equipe e venha a ser melhorada e adaptada de acordo com a realidade de cada turma e de cada ano, sendo depois ampliada com outros gêneros textuais.” (T 08, p. 72).

Como dito anteriormente, acreditamos que a verificação do êxito de propostas dessa natureza esteja relacionada, entre outros aspectos, à forma como elas são recebidas pelos alunos e à avaliação das atividades como um todo após serem levadas para a sala de aula. Sem esse *feedback* provavelmente não há como fazer uma autoavaliação daquilo que foi desenvolvido, corre-se o risco de repetir teorias e discursos de forma circular, isto é, que não vão além da retomada descontextualizada do que já tinha sido dito e que, de certa forma, retira o foco dos reais problemas com os quais esse profissional se depara na prática do ensino de língua. Em T 08, quando o autor do trabalho afirma que não se propôs a aplicar a sequência que ele mesmo criou, subsidiado pelas teorias que o orientam, mas que vai sugerir que a escola que a aplique, temos a nítida impressão de que isso não será feito em momento algum, já que seu maior interessado, o autor, não o fez. Além disso, fica sem resposta uma série de questionamentos de interesse da própria pesquisa, isto é, de elementos que podem ser avaliados como positivos nesse

trabalho, mas que na realidade não foram levados adiante pela ausência da execução dessa etapa.

2.8 TRABALHOS QUE APLICARAM SUAS PROPOSTAS

Este subitem diz respeito à aplicação das propostas de ensino por seus autores, seguida da análise dos dados e considerações próprias. Dos oito trabalhos analisados, três aplicaram as sequências de atividades elaboradas com os gêneros. São eles T 04, T 05 e T 07. No quadro a seguir temos as principais referências utilizadas pelos autores:

Quadro 11 - Principais autores utilizados nos trabalhos

TRABALHOS	PRINCIPAIS AUTORES UTILIZADOS
T04	Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Bakhtin Marcuschi, Magda Soares, Angela Kleiman e Vygotsky
T05	Bronckart, Bakhtin, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz
T07	Bronckart, Ingedore Koch, Marcuschi, Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Roxane Rojo, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

A recorrência, principalmente dos autores de base sociointeracionista, é naturalmente uma das regularidades nessas pesquisas. Soma-se a isso o fato de em todos os três trabalhos os PCNLP, documento oficial que orienta o ensino de língua na atualidade, também serem citados também como referência. Como se observa no quadro acima, as dissertações que aplicaram as propostas de trabalho partem de um referencial teórico semelhante. Outro dado importante é que todas elas optaram pelo modelo de sequência didática como o proposto por Scheuwly e Dolz (2004). Note-se ainda, com base no quadro 12, que os referidos trabalhos optam pela organização das atividades em módulos que partem da apresentação das propostas, seguidas de uma primeira produção, de módulos de exercícios e da reescrita do texto, conforme o referencial citado.

Outro ponto que destacamos é que das três sugestões apresentadas e aplicadas, duas demonstram percorrer as etapas previstas segundo a abordagem teórica escolhida pelos pesquisadores. Isto é, de acordo que os dados do *corpus*,

em T 04 e T 05 os autores avaliaram o que foi produzido pelos alunos e em seguida as próprias sugestões.

Em T 05, o autor revela, nas considerações finais da pesquisa, as descobertas que teve, além de algumas dificuldades encontradas durante o percurso de execução da proposta. Como é possível exemplificar no excerto a seguir:

(18) Ao longo da realização deste trabalho posso dizer que alguns aspectos, **depois de passado algum tempo algumas coisas tornaram-se mais claras para mim**. Apesar de ter ficado satisfeita com o resultado geral, não posso deixar de tecer alguns comentários sobre as situações que ficaram aquém das minhas expectativas. É sobre os acertos e erros que pretendo discorrer neste capítulo.

Nas tarefas de leitura organizadas para o módulo “cartas do leitor”, **o problema maior foi ter apresentado as revistas sem uma seleção prévia dos textos a serem lidos. Por esse motivo os alunos perdiam tempo procurando o que comentar, porque eles tinham que ler primeiramente as notícias para ativar conhecimentos prévios**. Como a tarefa foi realizada em duplas ou em grupos, ficou ainda mais difícil a seleção, porque alguns alunos não entravam em acordo em relação ao texto a ser comentado. Além disso, a leitura não garantia a ativação de conhecimentos prévios e o esclarecimento sobre o texto era necessário. No entanto, **comentei vários textos que não foram utilizados posteriormente. Alguns textos eram muito complexos e nem sempre o problema era só em relação ao léxico**. Para garantir a autenticidade dos textos produzidos eu solicitava que o exercício de escrita fosse realizado em sala de aula. Por questão de tempo, **a escolha prévia dos textos teria facilitado o trabalho** (T05, p. 102 – negritos nossos)

No primeiro excerto destacado (18), o autor curiosamente revela que “algumas coisas ficaram mais claras” somente após a execução da proposta, comprometendo a aplicação da SD e a satisfação do pesquisador. O destaque é dado mais adiante à ausência de uma seleção prévia dos textos levados à sala de aula e a conseqüente dificuldade dos alunos na utilização do material, o que teria tomado muito tempo na execução da tarefa. É de se notar, ainda, que o problema apontado pela autora não diz respeito ao modelo da SD propriamente dito, mas a uma questão bastante localizada de organização do trabalho pedagógico, que poderia afetar as atividades independentemente do embasamento teórico assumido. Por um lado, isso mostra um tipo de questão, certamente pertinente para a realização de um ensino com bases “interacionistas”, que extrapola a simples

aplicação de um “procedimento didático”; por outro, é de se notar que a autora não apresenta reflexões mais concretas sobre os resultados de aprendizagem dos alunos.

Já em T07 temos os motivos expostos pelo autor da pesquisa para a não execução de todas as etapas previstas no plano de trabalho, Vejamos:

(19) Primeiramente, é preciso observar que **os textos produzidos pelos alunos não passaram por um processo de revisão e reescrita, o que consideramos necessário a qualquer atividade de produção escrita.** A sequência didática planejada se encerrou com a primeira versão escrita dos textos, embora previsse as etapas de revisão e reescrita. Outro dado que precisa ser lavado em consideração é o **número de aulas reservado ao trabalho com a leitura e produção do gênero crônica: uma aula apenas por semana**, perfazendo um total de onze aulas ao final. **O número de crônicas selecionado (nove) como exemplares para a exibição do gênero foi reduzido para três apenas, em virtude do tempo.** Outro fator importante a ser considerado são **as constantes interrupções no trabalho da professora, o que é muito comum na escola pública, em virtude das suspensões de aula por causa dos feriados prolongados, semana de provas, reuniões, entre outros fatores** (T07, p.149 – negritos nossos).

Segundo o pesquisador, não foi possível realizar a revisão e a reescrita dos textos produzidos pelos alunos, o que ele próprio considera como “necessário a qualquer atividade de produção escrita”. Os motivos da não finalização da proposta aparecem em seguida, são eles: o reduzido número de aulas, a diminuição de textos em virtude do tempo e as interrupções ao trabalho da professora. Esta última, no entanto, aparece como uma premissa relacionada especificamente à escola pública. São, novamente, problemas “operacionais” que não dizem respeito ao modelo da SD, mas que, justamente por isso, ficam sem uma análise mais detalhada do porquê de terem acontecido ou de como poderiam ser superados. O fato de as causas das dificuldades que afetam a realização da SD não estarem em um elemento interno ao modelo da SD parece fazer com que o autor se contente em constatar os problemas e fazer especulações vagas sobre suas causas (o fato de tratar-se de escola pública) – o que, na melhor das hipóteses, não lega aos próximos pesquisadores que adotarem o mesmo modelo nenhum auxílio quanto a como evitar o mesmo resultado. Em suma, a incorporação do modelo de ensino parece, neste caso, contribuir para que tudo o que não é objeto desta perspectiva teórica no seu atual

estado permaneça sem um tratamento analítico, ainda que esses problemas tenham comprometido o próprio cumprimento do modelo previsto.

Conforme o exposto anteriormente pelos próprios autores, duas das três propostas executadas afirmam terem sido aplicadas sem que todas as etapas fossem amplamente pensadas, como é possível ver em (18), ou sem terem completado etapas importantes na execução da SD, como em (19). Nos dois casos, há implicações importantes que comprometem a qualidade do trabalho desenvolvido, bem como na própria avaliação de que os elaborou a partir do modelo teórico proposto.

2.9 Resultados: O Olhar do Pesquisador

Ao longo deste capítulo procuramos discorrer panoramicamente sobre a ocorrência de regularidades de uma mesma formação discursiva, em diferentes enunciados dos acadêmicos de Letras, a partir do trabalho com os gêneros e conforme os estudos de Pêcheux e Foucault sobre o assunto. Também nos valem dos estudos de Aristóteles sobre a Retórica, sobre os elementos que a constituem e que são responsáveis pelo convencimento e persuasão através do discurso; detivemo-nos em pensar sobre a tentativa de sustentação um *ethos* por parte dos acadêmicos de Letras e seus efeitos de sentido em sua produção escrita. Em Maingueneau, vimos que esse conceito está ligado à enunciação, na construção subjetiva de uma imagem corporificada e que se movimenta pelo discurso, uma espécie de incorporação que resulta na construção de uma imagem do locutor.

Com base em nosso referencial teórico e no estudo do *corpus*, verificamos que há nas produções escritas analisadas e fundamentadas na perspectiva do trabalho com os gêneros, por assim dizer, certa leniência com o *logos*, isto é, com as ideias e argumentos que justifiquem essa tomada de posição, em favor de um investimento no *ethos*, isto é, apesar de não se argumentar de forma convincente, procura-se dizer isso de maneira convincente, de forma a despertar as “paixões do auditório” e/ou de quem o avalia, o *pathos*, para gerar credibilidade e confiança. Nosso questionamento, a partir dessa realidade, se volta para as paixões desse auditório e/ou seus reais objetivos ao lidar com a fragilidade do *logos*, que é de certa

forma, contraditoriamente sobreposto por um *ethos*. Este, no entanto, para tentar sustentar a imagem desejada sem os argumentos que o façam, recorre àquilo que imagina que o auditório deseje ouvir, e tudo isso tem seus reflexos na formação acadêmica desse profissional.

Até aqui, compreendemos que a forma como o conceito de gênero vem sendo incorporado aos discursos dos acadêmicos de Letras se mostra superficial, pois não aponta para reflexões que vão além de paráfrases, citações, repetições circulares etc. Isso pode mostrar seus reflexos nas práticas de salas de aula desse profissional, que apesar de aderir oficialmente a uma teoria bastante aceita e difundida na atualidade, não o faz de maneira segura, já que a perspectiva adotada se mostra como uma premissa para a construção de uma imagem positiva de si para um auditório muito específico, que são seus interlocutores na universidade. Se essa postura é endossada pela própria universidade, então, não é de se estranhar que o sujeito mude seu comportamento diante de outros auditórios – quando leciona na escola, por exemplo – aos quais pressupõe outras “paixões”.

A seguir, em nosso terceiro capítulo, apresentamos a análise das dispersões encontradas num mesmo discurso.

CAPÍTULO 3 – AS DISPERSÕES DO DISCURSO: A PRESENÇA DE DIFERENTES FORMAÇÕES DISCURSIVAS NUM MESMO ENUNCIADO

Neste capítulo faremos a análise individual de alguns dos trabalhos selecionados em nosso *corpus* de pesquisa, momento em que nos voltamos para o estudo das dispersões encontradas num mesmo enunciado. Para essa tarefa assumimos uma perspectiva discursiva que levou em conta a materialidade linguística e histórica do discurso e que é sustentada por seus aspectos social e ideológico. Como foi apresentado no primeiro capítulo, mobilizamos algumas leituras que nos permitiram esse estudo e nos auxiliaram no entendimento das formas de incorporação do conceito de gênero nos discursos dos estudantes de Letras em diferentes níveis de sua formação acadêmica. Assim, encontramos nos estudos da análise do discurso de linha francesa, principalmente nas abordagens sustentadas por Pêcheux, Foucault e Maingueneau, recursos que nos permitam uma reflexão coerente com nossos objetivos nessa pesquisa.

Nossa análise procurou refletir sobre as posições ocupadas por esse sujeito no discurso, a partir de sua inserção em uma determinada formação discursiva. Em Pêcheux (2009) temos a incorporação de elementos discursivos pré-construídos (efeito do já-dito) de enunciações distintas e dispersas, que permanecem na memória e que são ressignificadas pelo sujeito em seu próprio discurso, o que esse autor chama de interdiscurso. É nesse processo de ressignificação que o sujeito se significa, pelos processos de identificação com que vai construindo sua própria identidade. Ainda que seja atravessado por múltiplos discursos, que contribuem para a sua dispersão, é nos limites das contradições existentes nas diferentes formações discursivas que ele vai construindo sua singularidade. No caso do estudante de Letras temos, ao longo de sua formação, durante a graduação e o mestrado, um conjunto de leituras e teorias que lhe são apresentadas enquanto norteadoras de sua trajetória acadêmica e profissional. Essas teorias passam a fazer parte dos discursos que o atravessam, algumas delas, inclusive, passando a ter sua adesão, na medida em que são incorporadas ao seu próprio discurso como as mais pertinentes ou coerentes.

Todos os trabalhos que compõem o corpus adotam a perspectiva de trabalho com os gêneros e são embasados pelas teorias sobre o seu uso em sala de aula no ensino de línguas. Os referenciais presentes em sua maioria são os autores da Escola de Genebra que defendem o ensino a partir de uma perspectiva sociointeracionista, e que fundamentam, inclusive, documentos oficiais como os PCNLP, que refletem essa visão e orientam o ensino de línguas no Brasil atualmente.

Sabemos que, há cerca de três décadas, o discurso sobre o ensino de língua vem passando por mudanças. Esse discurso, que se fundamentava no trabalho com os elementos morfológicos, sintáticos, semânticos etc. passa a concorrer com outros modelos que se propõem não só ao trabalho de uma revisão curricular dessa disciplina, mas que dão ênfase a mudanças nos objetivos do ensino de língua. Dentre essas novas propostas, estão aquelas que instituem o gênero enquanto objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. Posteriormente, temos a elaboração de um documento oficial de caráter teórico e didático-metodológico orientado por essas teorias, os PCNLP. A partir desses referenciais, é possível notar reflexos significativos que se estendem aos cursos de formação de professores, às abordagens trazidas pelos livros didáticos e, conseqüentemente, às práticas de ensino de língua. Uma mudança que traz a tona uma série de questionamentos sobre a profissão do professor de língua portuguesa, na medida em que esse sujeito se vê cobrado a se posicionar diante desses “novos modelos de ensino”.

Em nosso trabalho, os ecos dessa mudança podem ser percebidos na tensão presente nos discursos dos estudantes de Letras em formação, que ao aceitarem a empreitada de adotar uma perspectiva acadêmica também precisam lidar com as demandas de outros discursos sobre o ensino de língua. A nosso ver a questão crucial talvez não esteja em adotar um paradigma ou outro, mas entre um conjunto de crenças e premissas adquiridas intuitivamente e a tentativa de incorporar o discurso presente na universidade, pois é a partir da incorporação desse discurso que serão definidos também outros conceitos envolvendo aquilo que é “novo” ou “velho”, sem que, no entanto, tenhamos mudanças significativas nas práticas de sala de aula.

Uma vez que apresentamos no capítulo anterior uma reflexão panorâmica do corpus, evidenciando as regularidades da formação discursiva em que os trabalhos

acadêmicos analisados se inscrevem, neste capítulo nos encarregaremos das suas dispersões, isto é, nosso estudo da produção escrita dos acadêmicos de Letras agora se volta para a descrição e análise das dispersões encontradas num mesmo enunciado. Como foi visto anteriormente em Foucault (2010), os discursos são definidos como processos de dispersões, pois não estão ligados por nenhum princípio de unidade, o que o autor chama de “regras de formação”. Estas possibilitariam a determinação dos objetos que compõem o discurso e determinam a existência de uma formação discursiva. Para a tarefa de análise dessas dispersões escolhemos dois trabalhos, um de graduação e um de mestrado, ambos com propostas de ensino voltadas para a perspectiva de trabalho com os gêneros – a saber, respectivamente, as produções escritas T03 e T06.

3.1 PRIMEIRA ANÁLISE – A PROPOSTA DE TRABALHO COM CHARGES

Iniciamos nossa análise individual com a atenção voltada para T 03. Neste TCC temos uma proposta de trabalho a partir da escolha de um gênero textual. O trabalho foi nomeado como A CHARGE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA. Trata-se de uma pesquisa de graduação, apresentada no ano de 2007, composta de trinta e duas laudas, e escrita por um aluno da Universidade Federal do Pará.

Logo na apresentação do trabalho, seu autor procura explicar a opção pelo tema a partir da seguinte justificativa:

(20) Por que os estudantes, de modo geral não conseguem dominar adequadamente a Língua de acordo com os vários contextos sociais nas modalidades oral e escrita, **conforme objetivam os Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental? Em resposta e [sic] este questionamento podemos citar **indisposição do aluno para estudar, falta de acompanhamento dos pais durante a vida escolar dos filhos, despreparo profissional dos docentes e carência de recursos didáticos.(...) Pensando nessas deficiências do ensino público é que nos propomos a trabalhar com os gêneros textuais buscando as determinações dos PCN sobre o ensino aprendizagem da língua materna.** (T03, p.7, negritos nossos).

No excerto acima o pesquisador aponta para a primeira dispersão: uma lista de problemas que parece vir de um discurso – da escola, da mídia, do senso-comum etc.: “o aluno não aprende, ou não quer aprender”. Então, para tentar contornar o empecilho, a possível solução viria de outro discurso, a proposta de trabalho com os gêneros. Ele atribui o impedimento a um conjunto de dificuldades que considera contribuir para a suposta má qualidade do ensino de língua portuguesa e também sugere que os estudantes não dominam adequadamente a língua, “conforme objetivam os Parâmetros Curriculares Nacionais” (T 03, p.7). Em seguida atribui a escolha por trabalhar com gêneros ao fato de ter constatado aquelas dificuldades, ele não deixa de desenvolver a justificativa apresentada: alguns dos problemas apontados, como a desmotivação dos alunos, poderiam ser resultantes de uma metodologia que não respeita a língua do aluno. Logo, adotando-se uma metodologia que respeite a variação linguística, como o proposto pelos PCN, pode ser que o problema da desmotivação seja solucionado. No entanto, também cita alguns problemas que não são de ordem didático-metodológica para justificar tal escolha; este argumento deixa explícita aquela que seria a pergunta de pesquisa do trabalho - pode uma mudança de perspectiva pedagógica solucionar problemas não apenas da metodologia anterior, mas também problemas de outras ordens que talvez sejam decorrentes da metodologia utilizada? Vale chamar a atenção para o fato de que seu autor não apresenta essa reflexão como uma pergunta explícita que o leve a investigar, a pensar sobre, mas como uma premissa que utiliza para justificar, desde o início, sua opção epistemológica.

O primeiro capítulo do referido TCC traz uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e o papel da escola na aprendizagem da língua materna, conforme pode ser visto no exceto a seguir:

(21) Muito se tem discutido sobre as deficiências do ensino de língua portuguesa e do **excesso de desvios cometidos pelos alunos**, sobretudo os das escolas públicas. Esses alunos tem **poucos contatos com a linguagem culta**, pois aquilo que lhes poderia facilitar o acesso a esse registro – os meios de comunicação de massa – **estão cheios de estrangeirismos e linguagens que muitas vezes o aluno desconhece** (T 03, p. 08 – negritos nossos).

Nesse trecho, o pesquisador se mostra preocupado com as “deficiências” relacionadas ao ensino de língua especialmente na rede pública, evidenciando que os desvios normativos que são recorrentes nas produções dos alunos. Ele critica o excesso de estrangeirismos e linguagens, que chama de “desconhecidas”, veiculados pelos meios de comunicação de massa, justificando que eles poderiam ser utilizados como recursos de acesso à norma já que, a seu ver, esse público tem pouco acesso à linguagem “cultura”. Note-se que, para tratar das práticas de valorização gramatical na escola, o autor se vale de termos que remetem a um discurso normativo: o excesso de “desvios” cometidos pelos alunos, os alunos tem poucos contatos com a “linguagem culta” e os meios de comunicação de massa estão cheios de estrangeirismos, um dos “vícios de linguagem” frequentemente listados nos manuais de gramática.

O trabalho segue tratando da valorização da variedade linguística trazida de casa pelo aluno e do posicionamento do professor diante dessa heterogeneidade:

(22) Muitas vezes a própria escola contribui para inibir o aprendizado linguístico da criança, sobretudo aquelas das classes desfavorecidas, ao apontar o conhecimento linguístico com o qual ela chega à escola como incorreto. Assim, toda linguagem que foge à **norma culta** é apontada por essa escola como “errada” e o aluno é estigmatizado. Caberá à escola, a partir da realidade do aluno, **respeitar a variedade linguística que ele já domina** ao chegar à escola **e não puni-lo por não dominar a variedade culta** (T 03, p.8 – negritos nossos)

Neste trecho, o autor critica o excesso de valorização da norma padrão pela escola, em detrimento ao respeito pelas variedades linguísticas presentes em sala de aula, quando afirma que “caberá à escola, a partir da realidade do aluno, respeitar a variedade linguística que ele já domina” (T 03, p. 8); o autor está se referindo ao professor de língua portuguesa, o profissional responsável pelo tipo de abordagem desejada. No entanto, o próprio autor também critica a língua do aluno ao dizer que eles “têm pouco contato com a linguagem culta” (T03, p.8) e, possivelmente, usam “estrangeirismos” demais, por influência da mídia (21). E, logo em seguida, no mesmo parágrafo, após criticar a escola pela estigmatização do aluno e por não respeitar a variedade linguística utilizada por ele, o autor fala novamente em “variedade culta”, dando sinais de dispersão ao oscilar entre dois discursos num mesmo enunciado.

Até este momento não há referência, em T 03, ao trabalho com os gêneros textuais, o que aparece no início do segundo capítulo:

(23) Uma das discussões mais frequentes, atualmente, na área da educação está relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu reflexo no ensino. No que se refere à Língua Portuguesa, os PCN vem apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as suas variedades e sua pluralidade de uso.

Entretanto, apesar de algumas propostas dos PCN não serem novas – pelo contrário, são objetos de debate há décadas, como é o caso, por exemplo, dos pressupostos da Linguística Textual – a reação dos profissionais da educação diante desse material não tem sido das melhores. **As críticas, por vezes fundamentadas, abarcam desde o caráter dos parâmetros, considerados por alguns como impositivos e fora da realidade brasileira**, até as teorias linguísticas e pedagógicas que norteiam o texto. Nem sempre, porém, os críticos se voltam para o texto dos PCN com **o olhar de quem conhece a realidade brasileira e as necessidades dos alunos**. É nesse aspecto que os PCN podem colaborar na formação de cidadãos críticos e conscientes (T03, p.11 – negritos nossos)

No trecho destacado, ao afirmar que os PCN são impositivos e fora da realidade brasileira temos uma voz que o autor do trabalho chama para dentro de seu discurso, a partir da ativação de uma imagem que ele mesmo constrói do professor. Esse professor nos é apresentado como um “terceiro” – “As críticas...” (deles). Em seguida, ao afirmar que “Nem sempre, porém, os críticos se voltam para o texto dos PCN com o olhar de quem conhece a realidade brasileira e as necessidades dos alunos” o autor deixa subentendido que quem critica os PCN não conhece a realidade brasileira – Logo, quem adere a esse paradigma, como ele, conhece tal realidade. Em Ducrot (1984), vimos que o *ethos* é algo para ser percebido no momento da enunciação, pelas “formas de dizer”, e não o objeto central do discurso. Nesse trecho, o autor-sujeito em A busca construir a imagem que o sujeito em B, correspondente ao leitor ou ao seu auditório, tem do sujeito em A, ainda que o faça de forma subentendida, isto é, sem dizê-lo explicitamente.

No exceto abaixo temos mais um exemplo desse tipo de procedimento, em que é possível notar o posicionamento ocupado pelo do autor do trabalho, um lugar distinto em relação aos demais profissionais de língua que, segundo ele, colaboram para o comprometimento e aplicação dos PCN, por não o compreenderem:

(24) Uma das críticas feitas aos PCN refere-se à necessidade de professores atualizados para que as propostas sejam aplicadas em sala de aula, pois muitas vezes **esses profissionais não conseguem relacionar os conhecimentos teóricos referentes à Linguística e à Língua Portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula, e o resultado já se conhece: repetem-se velhas e desgastadas fórmulas** (T03, p. 13 – negritos nossos)

Para ele, a novamente repetição de “velhas e desgastadas fórmulas” no ensino de língua se deve em parte a um terceiro, o profissional de Letras mal formado, que implica numa aplicação inadequada daquilo que é proposto pelos PCN, sendo o responsável por resultados não exitosos e, conseqüentemente, por sua não apreciação.

Isso é ratificado pelo autor mais adiante, mas de outra forma:

(25) **Quando os professores são profissionais formados há mais tempo, ou provenientes de cursos de qualidade questionável, percebe-se que os conhecimentos teóricos estão defasados. Muitos professores sequer tiveram aula de Linguística e outros nunca ouviram falar em conceitos como coesão, coerência, textualidade, inferência, operadores argumentativos** – somente para citar alguns termos presentes nos PCN. **Não se pode, portanto, esperar que esse profissional consiga aplicar tudo o que está nos parâmetros, embora alguns façam verdadeiros milagres, a despeito de sua formação precária** (T03, p.14)

Ao enumerar os conceitos supostamente desconhecidos pelos outros professores de formação que considera “questionável”, mas que aparentemente são conhecidos por ele, mais uma vez o autor do trabalho ativa a imagem desejada de si, um *ethos* mostrado: a do profissional que merece credibilidade; pois conhece os PCN e está inserido no “mundo ético” de professor atualizado com as teorias sobre o ensino de língua, ao contrário dos colegas de profissão apontados no exceto. Em seguida, no entanto, outro posicionamento é assumido em relação à atuação dos demais professores, até então somente responsabilizados pela aplicação inadequada dos parâmetros curriculares. Ao afirmar que alguns profissionais operam “verdadeiros milagres”, a despeito da péssima formação recebida e que por isso não é possível aplicar tudo o que se espera dos PCN, há a sensação de anistia. Isso, dito de outra forma, parece aproximá-lo um pouco do mesmo sentimento de incapacidade a que os demais professores citados por ele estão expostos, haja vista a condição da formação descrita anteriormente. Em resumo, temos que autor do

trabalho parece acreditar que a construção de uma imagem distinta dos demais professores que atuam em sala de aula seria uma condição para a realização de um trabalho acadêmico, como também fica evidente nos excertos (24) e (25).

Mais adiante, esse posicionamento se mostrando de outra forma:

(26) Não se pode negar que os PCN têm seu valor e vem servindo, **pelo menos**, para levantar o debate a respeito do ensino de língua portuguesa (p.13)

(27) A novidade dos PCN, **é só** a inclusão dos textos orais no ensino de língua. Diz-se novidade porque não é comum os livros didáticos e os professores enfatizarem a oralidade na sala de aula (p.13)

(28) E assim o professor, que às vezes mal conhece os PCN (porque sua escola não o recebeu ou alguém os escondeu) continua dando ênfase a regras descontextualizadas e sem trabalhar efetivamente com textos (p.14)

Os distintos posicionamentos que podem ser observados na produção escrita desse sujeito chamam a atenção por se mostrarem, até certo ponto, contraditórios, uma vez que apontam numa direção diferente da que se propõe a defender em outras partes do seu trabalho, um olhar mais ligado àquilo que ele mesmo entende por “ensino tradicional”. Ao afirmar que os PCN vem servindo “pelo menos” para levantar o debate sobre o ensino de língua, ou que “A novidade dos PCN, é só a inclusão dos textos orais”, o autor parece estar colocando em xeque os documentos que, um pouco antes, vinha assumindo como orientação.

Em (26) e (27), a mudança de posicionamento em relação ao excerto anterior (25) pode ser percebida por meio de trechos que se assemelham a “quebras de escrita” (RIOLFI, 2007), pois nesses trechos o autor do trabalho já não se separa tão nitidamente do lugar dos “críticos dos PCN” como foi anteriormente mostrado. A crítica, que antes aparecia num discurso reportado a outro, agora se mostra na forma de modalização do discurso do próprio autor, quando afirma que os PCN servem “pelo menos” para levantar o debate sobre o assunto. Além disso, no excerto (27), seria de se esperar que o autor dissesse “não é só”, e a ausência da palavra “não” parece ser um lapso de escrita.

No excerto (28), a crítica se intensifica: é possível perceber o tom de queixa ao procurar justificar os porquês de o professor desconhecer as ideias contidas nos PCNLP. Há, então, fragilidade na sustentação do *ethos* “diferente do professor tradicional”, na medida em que esse aluno pretende mostrar-se como um sujeito que conhece as teorias que discute e, no entanto, ele não o faz de forma exitosa. Isso, dito de outro modo, reflete o que Maingueneau chama de *ethos* mostrado e *ethos* dito, uma tentativa de gerar uma imagem positiva por meio de seu discurso. Temos um aluno de deseja mostrar-se adepto aos postulados da teoria dos gêneros, que busca transparecer conhecimento e adesão a esses postulados, mas que também demonstra, pelas contradições de seu discurso, uma imagem diferente da almejada.

Como é possível perceber nos excertos destacados e analisados, parte considerável do trabalho se dedica à paráfrase da crítica ao suposto desconhecimento do professor em relação aos PCN, cerca de nove páginas do primeiro capítulo, trazendo a impressão de que o texto anda em círculos, isto é, não permite o avanço da discussão sobre o assunto e demonstra a insistência do autor do trabalho na marcação de um argumento pela negativa ao invés de uma argumentação positiva sobre si próprio: eles (os professores) não fazem isso; ao invés de: eu farei aquilo. Isso é acompanhado pela alternância de lugares em que o autor do texto se situa, ora procurando ativar um *ethos* que afirma estar lado a lado com o que é proposto pelos PCN, hora mostrando-se também ligado a outro ponto de vista que não se situa na formação discursiva “oficialmente” assumida.

Focalizemos agora a proposta sugerida segundo o gênero de escolha do autor: a charge. A opção de trabalho nos é apresentada a partir de um subitem nomeado como “Propostas de atividades para alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental”. Nossa primeira dúvida é saber a que série ou ano é destinada, no entanto essa informação não aparece no texto, bem como não há informação a respeito do espaço em que será realizada ou da forma como os alunos estarão dispostos no ambiente etc. Segundo o que pode ser confirmado no subitem, trata-se realmente de um conjunto de atividades que estão destinadas para todas as séries/anos do ensino fundamental maior, sem qualquer observação de faixa etária preferencial ou ano de estudo. Não há uma especificação ou realidade observada, isto é, a proposta de ensino não foi elaborada tendo em vista um público real, com problemas pontuais observados numa realidade concreta.

Já no primeiro parágrafo, temos os objetivos do autor com a proposta de trabalho:

(29) Para mudarmos o tradicionalismo do ensino de língua portuguesa e rompermos com o gramatiquismo dos conteúdos escolares, devemos mudar também o tipo de atividades a serem praticadas por esses alunos, visto que a maioria delas realizadas em sala de aula não possibilita aos alunos o domínio da língua materna.” (T 03, p. 24)

Ele apresenta três atividades elaboradas para serem desenvolvidas com alunos no próprio ambiente de sala de aula, sentados em suas cadeiras e com a orientação do professor. Cada uma tem um tempo estimado em 4 horas/aula, somando um total de 12 horas/aula. Na primeira atividade, nomeada por ENTENDENDO AS CHARGES, a temática abordada é o cenário político nacional e a corrupção. A atividade propõe que sejam distribuídas, entre os alunos, cópias de uma charge em que aparecem um caçador armado em meio à floresta e homens vestindo terno e gravata, que se escondem atrás das árvores, além de uma placa com os dizeres “Aberta a temporada de caça”. O texto faz referência ao envolvimento de políticos em crimes de desvio de verbas públicas e a abertura de uma CPI para apurar o crime. O homem armado seria o relator da CPI e os homens que se escondem seriam os políticos com medo de serem alvejados. A partir da análise da imagem e do texto contidos na charge, o professor solicita que os alunos respondam às seguintes perguntas:

(30) a) Qual conhecimento de mundo **o aluno** deve ter para entender o humor na charge?

(31) b) Qual o contexto político a que pode ser associada?

(32) c) De que maneira os elementos da charge (imagens) intensificam a crítica feita?

(33) d) Como se pode compreender a frase presente na charge? (p.26, negritos nossos)

Posteriormente, os estudantes são orientados a discutir entre si o assunto para em seguida expor seus pontos de vista. Interessante notar que a primeira pergunta parece se direcionar para um professor e não para um aluno. Podemos supor que as respostas sejam as seguintes: para responder à letra a, o aluno

deveria acompanhar os telejornais e notícias para ter informações sobre os acontecimentos atuais do governo, escândalos envolvendo desvios de verbas, manchetes sobre crimes de corrupção etc.; para responder à letra b, o aluno precisaria saber o que é uma CPI, o papel do relator da CPI, quem são os envolvidos nesse processo, o crime cometido etc.; para a letra c teríamos como elementos intensificadores presentes na charge, de um lado, a imagem do caçador que anda cuidadosamente com a arma em punho atrás da caça, de outro a imagem dos políticos que demonstram medo por sua expressão facial e pelo fato de estarem escondidos atrás das árvores; para a letra d, a resposta seria que a frase “Aberta a temporada de caça!” diz respeito à caça aos corruptos e aos seus mandatos, não à caça dos animais, como normalmente se vê.

Na segunda atividade, nomeada como **DESCOBRINDO AS INFORMAÇÕES NAS CHARGES**, a proposta continua voltada para a relação entre os sentidos expressos pela linguagem verbal e não verbal, contidos na charge escolhida e distribuída entre os alunos. Dessa vez temos Lula e Hugo Chaves num abraço entre “amigos”, em que Hugo Chaves agradece ao presidente Lula, dizendo: “Gracias! Você me apoiou e defendeu!. A resposta dada por Lula ao presidente Chaves é: “Tá bom... mas não se aproxime muito, pode queimar ainda mais o meu filme!”

Os alunos, agora em duplas, mais uma vez seriam levados a identificar os personagens presentes na charge, conforme o texto de T 03: “Após os alunos terem feito a identificação dos personagens, o (a) professor(a) deve induzi-los a indicar oralmente as marcas textuais que os levaram a esta identificação” (p. 27). Em seguida os alunos são orientados a responder outro questionário elaborado pelo pesquisador, contendo as seguintes perguntas:

(34) a) A que contexto se refere a charge apresentada?

(35) b) O que se pode depreender da frase “... pode queimar ainda mais o meu filme”?

(36) c) O que o autor quis dizer com a charge?

(37) d) É comum no cenário político, relações desonestas, egoístas e hipócritas. Em que sentido isso se manifesta nessa charge? Explique. (p.27)

Nessa segunda atividade, semelhante à primeira, pela ênfase dada à interpretação textual, teríamos como prováveis respostas: na letra a, que a charge se refere às relações políticas entre dois líderes de esquerda, dois presidentes, o do Brasil e o da Venezuela; na letra b, teríamos que a frase dita por Lula seria um aviso para que o presidente venezuelano fosse mais cuidadoso com as declarações que faz publicamente para não comprometer a figura de Lula, uma vez que este já se declara com a imagem prejudicada; na letra c, apesar do aparente posicionamento de crítica do chargista à Lula, teríamos uma resposta subjetiva por parte do aluno ao procurar saber “o que o autor quis dizer com a charge quis dizer”; já na letra d, o autor do trabalho parte da premissa que existem muitas relações desonestas no cenário político; a partir desse contexto temos que isso se manifesta na charge pelo fato de homens públicos, eleitos democraticamente, serem alvo de “caça” por atos desonestos. Não há encaminhamento algum sobre o que fazer posteriormente ao exercício.

A terceira e última atividade chama-se A INTERTEXTUALIDADE NAS CHARGES e, segundo o autor, tem por objetivo compreender o sentido expresso na charge, ativando o conhecimento de outros textos. Nessa atividade temos a apresentação de duas charges do ano de 2007: a primeira diz respeito ao caos aéreo enfrentado durante esse período nos aeroportos do país. A palavra “Feriadão!” está localizada no canto esquerdo da charge e logo abaixo temos de um passageiro que ao tentar viajar dá de cara com um muro de tijolos localizado no portão de embarque; acima do portão está a palavra EMBARQUE. A segunda charge diz respeito à descoberta de reservas de petróleo no Brasil durante o governo Lula; ela mostra o ex-presidente ao lado de um poço de petróleo jorrando e com a estrela do Partido dos Trabalhadores em cima, além da seguinte frase: “Como dizia... Nunca antes na história desse país...”.

Os alunos mais uma vez recebem as cópias contendo os textos e são orientados, em sala de aula, a analisarem o material que lhes foi entregue. Mais uma vez há um questionário pronto e os alunos seriam orientados a respondê-lo:

(38) a) Qual a crítica social que o autor faz na charge I?

(39) b) Na charge I, que relação de contraste há entre a primeira cena “feriadão” e a segunda “embarque”?

(40) c) Que tipo de crítica o autor da charge II faz na fala do personagem 'Como dizia... Nunca na história desse país...?'

(41) d) Escreva um texto dissertativo-argumentativo, com cerca de vinte e cinco linhas, discutindo sobre a crítica social expressa pelas charges . (T 03, p. 29)

Como prováveis respostas, poderíamos ter: na letra a, o Brasil é apresentado como um país de contrastes: se por um lado é rico em recursos naturais, por outro demonstra pouca habilidade política para a resolução de questões como a crise do transporte aéreo, sem precedentes no país. As palavras contidas na charge evidenciam essa contradição e geram humor; na letra b, o contraste entre a 1ª cena “feriadão” e a 2ª “embarque”, se mostra pelo fato de o passageiro não conseguir embarcar; na letra c, a crítica é feita ao ex-presidente Lula, ao reproduzir uma de suas célebres frases satirizando-o - “nunca antes na história desse país...” o governo do PT teve tanta riqueza nacional nas mãos; finalmente, a letra d se refere à produção de texto “argumentativo-dissertativo” envolvendo os assuntos expostos nas charges.

Após apresentarmos a sequência de exercícios do trabalho em análise, não encontramos atividades propostas aos alunos, como sugerido por ele, que tratassem do gênero em questão. Ao invés disso, temos um conjunto de exercícios de interpretação em que a ênfase é dada aos elementos verbais e não verbais, mas principalmente aos primeiros. Na segunda atividade, nos questionamos sobre a expressão “queimar o filme”, por ser uma expressão coloquial, uma vez que no início do trabalho o autor falava da necessidade de se respeitar a língua do aluno – inclusive como uma possível solução de problemas variados. Apenas o uso dessa expressão, no entanto, não chega a caracterizar uma variedade linguística e, ainda assim, deixou de ser explorada nos exercícios pela ausência questões que refletissem sobre os diferentes registros de uso da língua, conforme um dos objetivos expressos pelo autor do trabalho. Já a proposta de produção textual sugerida na terceira atividade se mostra solta em relação aos demais exercícios e não foi trabalhada em nenhum outro momento das atividades; além disso, o autor não define um gênero, ou pelo menos não um gênero de “uso social”, uma vez que pede um texto “dissertativo-argumentativo”, no que fica implícito que se trata de um gênero escolar. Outro fato que merece destaque, segundo o que foi afirmado pelo autor do trabalho no início de seu texto, é que não há dados que sustentem que as

atividades sugeridas serão “prazerosas, propiciadoras de interesse e diferenciadas em relação ao tradicionalismo das aulas de língua portuguesa” (T 03, p. 23). Soma-se a isso o fato de ele não ter aplicado sua proposta de trabalho e, por isso mesmo, não dispor de dados referentes à opinião dos alunos, o que sugere que sua afirmação transforma-se em uma premissa e não em uma questão para estudo ou pesquisa.

Finalmente, temos as considerações do autor sobre o trabalho:

(42) **Com as atividades pretende-se colocar os alunos em situações reais de comunicação** para que possam interagir de forma responsável e livre, e não se preocuparem apenas com os excessos de regras impostos pelas aulas de gramática. Além disso, propõem-se questionamentos que os levam a pensar sobre os temas discutidos e a expressarem-se por meio da escrita de forma coerente, defendendo suas opiniões, duvidando de conceitos pré-estabelecidos, podendo assim, usar a modalidade escrita nas mais variadas formas. **Com isso, deixam-se de lado aquelas atividades monótonas e gramatigueiras** que implicitamente rotulam o aluno de “idiota”, um ser que não pensa, apenas reproduz com fidelidade as informações contidas nos textos (T 03, p. 31 – negritos nossos).

A partir das críticas feitas ao ensino de língua, do que foi proposto em sua sugestão de trabalho e do princípio teórico que os rege, a avaliação da proposta de intervenção foi considerada exitosa por seu autor. Ele pondera, inclusive, que deixou de lado a monotonia que entende ser tão comum nessas atividades, numa espécie de “fazer crer” que busca o crédito do auditório, ao invés de “mostrar para convencer”. Temos a impressão, novamente, de que o *ethos* que o orador procura sustentar é justamente um artifício para *não* argumentar, para *parecer* convincente e digno de credibilidade - uma vez que passou os capítulos anteriores de seu trabalho parafraseando os teóricos e documentos oficiais sobre o ensino de língua. Em nossa análise das dispersões encontradas num mesmo enunciado, temos um trabalho que se mostra marcado pela tensão entre discursos, a adesão à perspectiva de trabalho com os gêneros e a negação de “outro discurso”, que, no entanto, fica evidente de duas formas: 1) pela negação de forma direta desse “outro discurso”, conforme foi visto nos excertos analisados anteriormente, de (20) até (25); 2) pela proposta de ensino elaborada, que não é de estudo da charge enquanto gênero, com suas características ou forma de circulação social, mas um conjunto de exercícios de compreensão e produção textual.

3.2 SEGUNDA ANÁLISE – A PROPOSTA DE TRABALHO COM FÁBULAS

Agora passamos a análise de T06, a dissertação escrita para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e escolhida em um banco virtual de dissertações. Trata-se de trabalho elaborado por uma estudante da Universidade de Taubaté – UNITAU, do ano de 2007, e nomeada como DESENVOLVENDO CAPACIDADES DE LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA. Na introdução do trabalho temos a seguinte justificativa:

(43) **A orientação para o ensino de Língua Portuguesa fundamentada, em parte, na teoria dos gêneros discursivos já é bastante difundida no meio acadêmico** e tem despertado o interesse de professores, porém, **esses profissionais ainda se encontram carentes tanto de fundamentação teórica quanto de exemplos práticos**. Partindo desse quadro, a presente pesquisa apresenta **dois objetivos, sendo o primeiro a criação de uma sequência didática por meio da qual se pretende desenvolver** a compreensão e a produção do gênero textual fábula por alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Como segundo objetivo, este trabalho busca **investigar as capacidades de linguagem trabalhadas** em cada dos exercícios constitutivas da sequência em questão (T06, p. 06 – negritos nossos).

O excerto retirado do resumo da dissertação traz, de forma resumida, a motivação da autora para a escolha temática. De acordo com os dois primeiros trechos em destaque, a difusão da teoria dos gêneros no meio acadêmico e o suposto interesse dos professores, associados ao quadro de “carência” destes são os motivadores da opção realizada, uma carência que é descrita pela acadêmica como sendo a de fundamentação teórica e prática, para o trabalho desse profissional. É com base nessa percepção que a autora busca justificar a escolha temática, por entender que são necessários “exemplos práticos”, isto é, que demonstrem, em situações reais, estratégias coerentes de trabalho e que sirvam para nortear a prática do professor de língua portuguesa no trabalho com os gêneros. Mais adiante veremos, a partir da proposta de intervenção elaborada pela autora, sua contribuição para o cenário descrito.

Percebe-se que não há ainda argumentação que se relacione especificamente a abordagem escolhida, a dos gêneros, somente o fato de que ela

“é bastante difundida no meio acadêmico” e que, supostamente, os professores se interessam por ela, mas não conseguem utilizá-la por falta de preparo teórico. Sabemos que não apenas a teoria dos gêneros se mostra conhecida e aceita na atualidade, mas outras teorias como as da linguística textual, ou da pragmática, ou ainda as da análise do discurso, do Letramento e diversas outras áreas, de modo que, segundo essa perspectiva, poderiam ocupar o mesmo lugar na formação desse profissional detentor de “carências de várias ordens”. Por outro lado, não sabemos se os professores realmente se interessam por essa teoria ou não por outras. Apesar disso, o objetivo do trabalho é o de elaborar uma sequência didática a partir de um gênero e, posteriormente, avaliá-la segundo “as capacidades de linguagem trabalhadas”.

Mais adiante nos deparamos com a justificativa para a escolha do gênero em questão, a fábula:

(44) A escolha do gênero para o ciclo em questão se deu de acordo com a recomendação dos PCN (op. cit. p. 129), que propõem que o trabalho com fábulas seja realizado no segundo ciclo do ensino fundamental. Além disso, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p 127), a escolha de um gênero deve considerar seu caráter motivante para os alunos e, como retrata Góes (1991, p. 149), as fábulas são muito atraentes às crianças pelo fato de estas histórias tratarem de animais, seres adorados por elas (T 06, p.13 – negritos nossos)

A opção pelo gênero fábula é apresentada, em primeiro lugar, como “uma recomendação do PCN” em detrimento de uma posição da autora do trabalho. Ao introduzir tal justificativa, de certa forma, a pesquisadora se esquivava de responder possíveis questionamentos sobre os motivos da escolha, isto é, não temos a exposição de seus próprios argumentos sobre o assunto. A justificativa segue apresentando Schneuwly e Dolz como referências que embasam a escolha do gênero. Ela afirma que segundo tais autores a seleção deve levar em conta o “caráter motivante para os alunos” (T06, p. 13). Até o momento, nenhuma característica que seja dirigida especificamente à fábula é mencionada, o que ocorre somente no final do parágrafo, quando diz que “as fábulas são muito atraentes às crianças pelo fato de estas histórias tratarem de animais, seres adorados por elas”. Nesse momento, alguma especificação do gênero em questão parece finalmente mostrar-se. No entanto, vale notar que, embora a perspectiva de ensino dos gêneros

seja de base interacionista, a autora justifica a escolha numa consulta a autores e documentos oficiais e não aos alunos – deixa a cargo dos teóricos, inclusive, a conclusão de que “crianças adoram animais”, por meio de uma citação. Nesse caso, o *ethos* que se mostra parece apostar mais na palavra dada aos teóricos do que na da própria autora, que os utiliza para expor algo que poderia ser afirmado por ela, com maior embasamento inclusive, escutando diretamente os alunos.

Seguimos com nossa análise e, segundo o excerto abaixo, o destaque é dado aos objetivos do trabalho:

(45) como **primeiro objetivo, apresentamos uma sugestão de trabalho pedagógico, que consiste em uma sequência didática** por meio da qual se torne possível o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à compreensão e à produção do gênero textual fábula. Capacidades essas que, conseqüentemente, são importantes à construção da autonomia do aprendiz para sua compreensão e ação no mundo. Por isso, além da criação de uma sequência didática, **este trabalho tem como segundo objetivo investigar quais as capacidades de linguagem dos alunos são desenvolvidas por meio de cada um dos exercícios constitutivos de nossa sequência didática** (T06, p.11, negritos nossos).

Como se observa novamente, a pesquisa apresenta dois objetivos previamente definidos: o primeiro diz respeito à elaboração de uma sequência didática que desenvolva capacidades de linguagem relacionadas ao gênero em questão, a fábula. Tais capacidades, segundo a autora do trabalho, estariam relacionadas à construção da autonomia do aprendiz e às formas de sua ação no mundo. A proposta é um projeto escolar para o ensino desse gênero e está organizada em módulos de exercícios, conforme veremos mais adiante. Após a realização das atividades, a autora deseja saber se os alunos já estão instrumentalizados o suficiente para a compreensão e produção textual de fábulas. Para que mais essa etapa seja avaliada é necessário verificar o êxito da sequência didática, o que qualificaria os exercícios propostos como eficazes nesse processo.

Entendemos inicialmente que o sucesso da proposta pode ser avaliado após sua execução, uma vez que seu segundo objetivo é “investigar as capacidades de linguagem trabalhadas em cada dos exercícios constitutivos da sequência em questão”. Para isso a estratégia necessita ser colocada em prática, mostrando a receptividade dos alunos ao projeto, os problemas enfrentados em cada módulo, as

formas de ação a partir desses problemas e a superação de tais dificuldades que vão servir de base para as reflexões do pesquisador.

Seguimos para o primeiro capítulo de T 06 e entramos em contato com a revisão teórica dos conceitos que embasam a pesquisa. O primeiro referencial é Bakhtin, para tratar do conceito de gênero e suas características, organizando-os em primários e secundários. Em seguida, a autora disserta sobre a relativa estabilidade dos gêneros diante das mudanças para manter sua funcionalidade comunicativa. A relação entre os gêneros e o ensino de língua é situada pela citação de autores que discutem o assunto na atualidade, como Bronckart (1999), Lousada etc. Posteriormente, a pesquisadora reflete sobre o trabalho com modelos didáticos conforme o que é proposto num dos capítulos da obra *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2004). Vejamos o que ela diz:

(46) Conforme Schneuwly & Dolz (2004, p.182), a análise e as classificações dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará os elementos ensináveis, ou melhor, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem em relação a um gênero em particular dentro de uma situação específica. **Esse modelo didático é criado a partir de resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e determinação das capacidades reveladas pelos alunos; dos conhecimentos dos “experts” no assunto, além da observação e análise do gênero** (T 06, p. 24 – negritos nossos).

A reflexão acima diz respeito à necessidade de analisar, a partir do modelo didático proposto, os elementos que são considerados objetos de aprendizagem em determinada situação e que somente podem ser observados a partir dos resultados daquilo que é revelado pelos alunos e que vai orientar as pesquisas e teorias nessa área. Vale notar, no entanto, que “os resultados de aprendizagem”, segundo a pesquisadora, estão “expressos por documentos oficiais” – com o que ela talvez se refira às avaliações institucionais (como SAEB, Prova Brasil, ENEM etc.). Fica implícito, em todo caso, que o professor não participaria dessa avaliação, a não ser que “determinação das capacidades reveladas pelos alunos” refira-se a uma avaliação realizada pelo professor.

A partir desse referencial a autora da dissertação reafirma seus objetivos de pesquisa e procura dialogar com seus referenciais teóricos. Mais adiante, isso é retomado:

(47) Com o objetivo de abordarmos o contexto de produção em nosso trabalho, **consideramos importante enfatizar, em primeiro lugar, o contexto da própria pesquisa, que abarca a criação e a análise de uma seqüência didática destinada ao ensino do gênero fábula a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, com o intuito de que produzam fábulas para a confecção de um livro** direcionado a outros estudantes da própria escola (T 06, p. 27, negritos nossos).

Conforme enfatiza a autora, o destaque é dado ao contexto da pesquisa, na reafirmação dos objetivos do estudo voltado aos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, para a confecção de um livro de fábulas escrito por eles.

O segundo capítulo da dissertação trata inicialmente da apropriação de diferentes gêneros textuais, afirmando que eles precisam ser ensinados precocemente com o intuito de assegurar o domínio dos principais gêneros até o final do ensino médio. Em seguida, temos a sugestão de ensino a partir de seqüência didática⁴. Nessa unidade, a autora procura expor o referencial teórico que utilizou na elaboração de sua sugestão de trabalho, tratando dos módulos que compreendem uma seqüência didática, sua forma de progressão, sua finalidade, bem como os tipos de avaliação, somativa e formativa, que nortearam sua pesquisa.

O terceiro capítulo do trabalho refere-se à origem e a evolução do gênero fábula, suas características, além da sua importância na formação de leitores desde a infância. A autora apresenta os referenciais que orientam e defendem a motivação para a leitura também por meio das fábulas; entre eles são citados Paulo Freire e Vygotsky. A autora também retoma um pouco das histórias de fabulistas famosos como Monteiro Lobato, La Fontaine e Esopo.

No quarto capítulo, temos a descrição dos módulos que compõem a proposta de trabalho, o *corpus* utilizado posteriormente para análise, que diz respeito à seqüência didática elaborada por ela a partir do trabalho com o gênero fábula. Em seguida a acadêmica trata dos objetivos de análise. Vejamos os excertos (48) e (49):

(48) **O corpus aqui analisado é uma seqüência didática composta por uma apresentação inicial do projeto ao aluno e por atividades que se subdividem em cinco partes.** A primeira parte contém três atividades; a segunda possui a proposta de produção textual; a terceira abarca treze atividades que estudam diferentes aspectos do gênero; a quarta apresenta um quadro com critérios, por meio dos quais o aprendiz faz a avaliação da primeira

⁴ Ver Pasquier e Dolz (1996), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

fábula que criou no início da sequência didática, com o objetivo de reescrevê-la ou criar uma nova, norteada pelos elementos já apreendidos e, conseqüentemente, contidos no quadro de avaliação e a **quinta parte contém a divulgação dos resultados** (T 06, p. 95 – negritos nossos).

(49) A análise do corpus **consiste em verificar a possibilidade do desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) por meio de cada exercício que compõe a sequência didática em questão**. A importância dessa análise se dá pelo fato de que, ao desenvolver capacidades de linguagem por meio de determinado gênero, as capacidades desenvolvidas possibilitarão ao aprendiz maior autonomia para a leitura e produção de outros gêneros de texto, o que, segundo Lousada (2005, p. 126), é essencial, sobretudo, se quisermos que esse aluno possa produzir textos que cumpram sua função social (T 06, p. 71 – negritos nossos).

Após descrever as etapas da proposta, a autora afirma que a análise consiste também na divulgação dos resultados, isto é, em “verificar” se os exercícios que compõem a SD elaborada por ela possibilitaram o desenvolvimento discursivo e linguístico-discursivo do aluno, além de sua autonomia na produção do gênero em questão em sua função social. Isto é, somente após a análise dos resultados ela compreende ser possível mensurar se houve êxito no trabalho.

A proposta de SD é apresentada da seguinte forma:

(50) A seguir, temos a sequência didática, que, como já mencionamos no item anterior, contém, de início, uma carta de apresentação do projeto ao aluno. Em seguida, traz os exercícios que são separados em cinco partes, sendo que, a primeira possui três exercícios destinados à identificação das características gerais do gênero fábula; a segunda instrui a realização da primeira produção; a terceira engloba treze exercícios, que reúnem conhecimentos sobre as condições de produção do gênero, os elementos de sua estrutura e os aspectos linguístico-discursivos; a quarta contém um quadro por meio do qual o aprendiz avalia a produção que realizou no início da sequência e, por fim, a quinta expõe orientações para a divulgação dos resultados (T 06, p. 71)

A partir de agora, nos ocupamos em analisar a proposta desse trabalho de pesquisa. Após uma carta de apresentação aos alunos, temos a primeira parte das atividades, nomeada como “Informações gerais sobre o gênero textual fábula”. Vejamos o primeiro exercício:

(51) Assinale as alternativas abaixo que você acha que correspondem a histórias denominadas fábulas.

- a- Uma história em que participam apenas pessoas que realmente existem na vida real.
- b- As personagens da história são animais que se comportam como seres humanos.
- c- Necessita-se de mais de três páginas para o desenrolar da história.
- d- Encontra-se geralmente em um texto curto, que normalmente não ultrapassa uma página e, muitas vezes, apresenta-se em um, dois ou três parágrafos.
- e- Traz um ensinamento, conselho ou sátira (gozação) expressa pelo autor geralmente por meio de uma frase denominada moral, que se encontra destacada no fim da história.
- f- Traz uma notícia, por isso é importante que se observe quando e onde ocorreu o fato narrado (T 06, p. 72).

A questão acima teve como respostas corretas, segundo a autora, as alternativas: B, D e E. Destacamos que, segundo a forma como foi elaborada, a questão não investiga o que o aluno conhece sobre o gênero, pelo contrário, apresenta uma série de conceitos prontos sobre a definição e as características da fábula. Não temos, nesse caso, uma abordagem interacionista da língua, mas uma abordagem metalinguística que aponta para outra formação discursiva e que é criticada pela pesquisadora ao longo do trabalho.

A segunda atividade também se mostra diferente da abordagem pretendida pela autora, ela é nomeada como “Reconhecendo a fábula”. Nela, são apresentados aos alunos dois textos para que identifique qual deles é fábula. Vejamos:

(52) Leia os textos “A outra noite”, do autor Rubem Braga, e “O Leão e o Ratinho”, de Esopo, e identifique qual dos dois textos é uma fábula.

A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se a mim:

– O senhor vai me desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

– Mas que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em sair aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

(Rubem Braga. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro: Record, 1978.)

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma

árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

(Esopo. Fábulas de Esopo. Com tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994).

Para a referida questão temos duas possibilidades de análise: a primeira, de que a resolução da atividade pelos alunos poderia se dar por meio de uma leitura global dos textos e do reconhecimento de algumas características do gênero, como as que foram aferidas no primeiro exercício. Esta parece ser a proposta da autora em relação a este exercício. Como segunda possibilidade de análise, bastaria ao aluno ler os nomes das obras citadas como fontes dos textos, “Crônicas Escolhidas” e Fábulas de Esopo”, para conseguir responder à questão.

Posteriormente, temos uma proposta para produção escrita dos alunos. A autora sugere que eles escrevam uma fábula para ser entregue ao professor em folha avulsa. Trata-se da primeira versão.

Em seguida, temos a terceira atividade, nomeada como “Conhecendo três importantes fabulistas”. Eis o comando da questão:

(53) Leia o texto a seguir e procure separar as informações de cada fabulista e das respectivas fábulas.

Vamos começar pelo fabulista que foi considerado por muitos “o pai da fábula”.

Esopo era um escravo que viveu, no séc. VI a.C., ou seja, há 2.600 anos. Já nessa época, o fabulista tornou-se muito conhecido na Grécia e posteriormente no mundo todo, por compor e recitar fábulas, a maioria delas criadas por ele, outras já existentes.

Contam que, na época em que Esopo viveu, quando dois povos guerreavam, aquele que perdia era transformado em escravo ou era obrigado a pagar impostos ao vencedor. Qualquer pessoa do povo vencido podia perder sua liberdade e ser vendida e comprada como mercadoria (T 06, p. 75).

A atividade solicita que sejam retiradas do texto, separadamente, as informações sobre cada um dos autores citados, são eles: Monteiro Lobato, La Fontaine e Esopo. Para executar a tarefa o aluno precisa retirar diretamente as informações contidas no texto, isto é, transcrevê-las para a folha do caderno. Observa-se que não se trata de uma atividade com o gênero fábula, que ensine sobre como escrever uma fábula, sobre seu uso social etc.

Mais adiante, temos outra atividade que é nomeada por “Analisando as características das fábulas de três importantes autores: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato”. Vejamos a questão (54) e as respostas indicadas pela autora (55):

(54) Observe os aspectos abaixo nas três versões da fábula “A raposa e as uvas” e escreva, embaixo de cada autor, apenas as características que diferenciam sua fábula das dos outros autores.

Aspectos a serem comparados:

- O título
- A personagem (a raposa)
- A fruta cobiçada (uva)
- O fato de a raposa estar com fome.
- O fato de a raposa falar mal do fruto que não conseguiu alcançar
- O tema: O fato de a fábula apresentar uma crítica às pessoas que falam mal de algo que desejam possuir
- A moral
- O texto em prosa ou em verso
- A forma como aparece a fala das personagens
- As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido
- A seqüência de fatos
- Inovações acrescentadas pelo autor (T 06, p. 76).

Para a questão acima foram apresentadas ao aluno três versões da fábula “A raposa e as uvas”, duas em prosa e uma em versos. Posteriormente, solicita-se que se escreva embaixo de cada uma delas suas diferenças em relação às outras. Nos chama atenção, inicialmente, a dificuldade em compreender o enunciado da referida

questão, que não deixa muito claro o que se espera do aluno. O estranhamento aumenta ao analisarmos as respostas fornecidas pela autora, como vemos abaixo:

(55) Respostas:

Esopo:

A moral: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.

A forma: Prosa.

Como aparece a fala das personagens: Por meio de travessão.

As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido.

La Fontaine:

A moral: Quem desdenha quer comprar.

A forma: Verso.

Como aparece a fala das personagens: Entre aspas.

As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido.

A sequência de fatos: Ao cair uma parra, a raposa retorna ao vinhedo, pensando ser um bago.

Monteiro Lobato:

A moral: Quem desdenha quer comprar.

A forma: prosa.

Como aparece a fala das personagens: Por meio de travessão.

As palavras escolhidas pelo autor para contar o fato ocorrido.

A sequência de fatos: Ao cair uma folha, a raposa retorna ao vinhedo para farejar.

Inovações acrescentadas pelo autor: O comentário dos personagens do sítio sobre a fábula.

Em nossa análise, alguns dos elementos chamam a atenção na comparação feita entre os textos: dois deles estão em prosa, logo essa característica não deveria entrar na resposta, que pede apenas as características que diferenciam uma versão “das dos outros autores”; dois deles apresentam a mesma moral, então também não deveriam entrar na resposta; as palavras do autor obviamente não são as mesmas, pois estamos tratando de três fábulas escritas de formas diferentes, mas neste caso a resposta exigiria transcrever os textos na íntegra. Em suma: cada texto, ao ser comparado com os outros dois, pode apresentar características comuns a pelo menos um deles, isto é, o texto 1 pode ter características semelhantes ao texto 2,

mas diferentes do texto 3, gerando dúvidas sobre o que fazer o que gera dúvidas sobre como proceder.

Passamos para as conclusões da autora sobre a análise do *corpus*, isto é, da SD elaborada por ela. Como foi dito anteriormente, a pesquisa tem dois objetivos: o primeiro, elaborar uma SD para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental a partir do gênero charge; o segundo, investigar a partir do modelo de SD proposto quais as capacidades de linguagem desenvolvidas. Vejamos como isso é avaliado pela acadêmica:

(56) O presente trabalho nos permitiu verificar muitas vantagens em ensinar gêneros de texto por meio da proposta de seqüência didática sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). **Possibilitou-nos também conhecer as capacidades de linguagem que são desenvolvidas por intermédio de cada exercício da seqüência.** Concluimos que o trabalho com gênero de texto por meio de seqüência didática torna possível que **o aprendiz adquira novos conhecimentos partindo do que já sabe sobre o gênero em questão.** Além disso, a seqüência didática permite sistematizar os conhecimentos a serem aprendidos de forma que deixe claro para o aluno cada aspecto do gênero e, **ao fim da seqüência, a retomada de todos esses aspectos em um quadro, garante ao aluno a avaliação de seu próprio texto por meio de critérios bem definidos** (T 06,p. 99).

(57) A realização deste trabalho nos mostrou que, ao aprender sobre um gênero textual por meio de seqüência didática, **o aluno desenvolve as diferentes capacidades de linguagem**, as quais proporcionam não só a compreensão específica do gênero trabalhado, mas também a ampliação da autonomia do aprendiz por ele **adquirir mais recursos que permitam o entendimento** e elaboração de outros gêneros de texto (T 06, p. 100).

Conforme o que pode ser visto nos excertos acima, (56) e (57), a autora considera exitosa a proposta de ensino, afirmando inclusive que o referido trabalho permitiu “verificar muitas vantagens em ensinar gêneros”. Além disso, em sua opinião, a SD possibilitou também “conhecer as capacidades de linguagem” por meio de exercícios que partem daquilo que o aluno já sabe sobre o gênero em questão. Nosso questionamento, levando em conta os excertos analisados, se dirige ao fato de a autora afirmar tudo isso sem ter visto nenhuma atividade concreta ou relato feito por algum aluno, já que a proposta não foi aplicada - o que implica na confiabilidade dos resultados que ela própria avaliou.

Segundo Schneuwly e Dolz, referências utilizadas pela autora para a construção da proposta, temos a seguinte definição de SD:

A concepção de conjunto proposta neste trabalho funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, **elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem**. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem, **as capacidades de linguagem dos aprendizes** e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51 – negritos nossos)

Ao que nos parece, a forma de compreensão da expressão “sequência didática” pode dar margem para duas formas de interpretação: a primeira, como uma *sequência de atividades*; a segunda, como um *material* elaborado para que se realize uma sequência de atividades. Segundo o que nos mostra a análise feita pela autora, ela se vale dessa ambiguidade em seu texto para tentar contornar o fato de não tê-la aplicado e, ainda assim, utilizá-la como *corpus* de análise. Algumas das expressões utilizadas nos excertos (56) e (57) tem seus efeitos na criação de uma imagem positiva da autora do trabalho sobre o leitor, além de apontarem para a realização desse trabalho concretamente, como por exemplo: “o presente trabalho nos permitiu verificar” e “possibilitou-nos conhecer as habilidades de linguagem”, ambos do excerto (56), e “a realização desse trabalho nos mostrou” do excerto (57).

Chamamos a atenção para o fato de que isso ocorre, de fato, desde o início da dissertação: em vários excertos a autora redige seu texto de tal forma que se compreende ou se dá a entender que ela está tratando de atividades que foram realmente colocadas em prática e, por isso mesmo, que posteriormente, foram utilizadas para “verificar” se auxiliaram na aprendizagem do gênero charge, são eles:

- “a criação de uma sequência didática por meio da qual se pretende desenvolver” (43);

- “as capacidades de linguagem dos alunos são desenvolvidas por meio de cada um dos exercícios” (45);
- “com o intuito de que produzam fábulas para a confecção de um livro” (45);
- “a quinta parte contém a divulgação dos resultados” (48);
- “A análise do corpus consiste em verificar a possibilidade do desenvolvimento de capacidades de linguagem” (49);
- “O presente trabalho nos permitiu verificar muitas vantagens” (56);
- “Possibilitou-nos também conhecer as capacidades de linguagem que são desenvolvidas por intermédio de cada exercício da sequência” (56);
- “ao fim da sequência, a retomada de todos esses aspectos em um quadro, garante ao aluno a avaliação de seu próprio texto por meio de critérios bem definidos” (56);
- “A realização deste trabalho nos mostrou” (57);
- “ao aprender sobre um gênero textual por meio de sequência didática, o aluno desenvolve as diferentes capacidades de linguagem” (57).

Como se percebe, as várias expressões que costuram o texto apontam reiteradamente para um “fazer crer”, isto é, para aplicação das atividades propostas e, posteriormente analisadas, a partir da realidade pesquisada, e que ajudam na construção do *ethos* que a autora procura sustentar.

A partir da análise dessa dissertação compreendemos T 06 apresenta como principal dispersão o fato de partir de uma premissa, em detrimento de dados provenientes de uma pesquisa que a sustentem e confirmem. Com base nessa observação, levantamos alguns questionamentos de aspectos que consideramos problemáticos para a realização desse tipo de trabalho. O primeiro se dá pela existência de uma circularidade da proposta, na medida em que temos uma pesquisa que se realiza a partir de um determinado referencial teórico para posteriormente ser avaliada mediante o mesmo referencial e que, por consequência, que terá um resultado de acordo com o esperado. Temos, nesse caso, aquilo que é o objetivo da pesquisa em questão: fazer uma SD para explicá-la em seguida, o que leva o seu autor a dialogar apenas com a bibliografia da área e não com a atividade que deveria ser o seu fim (o ensino-aprendizagem). Ainda que se tratasse de uma pesquisa teórica, teria que dialogar com a própria bibliografia para, a partir das

leituras cotejadas, complementá-la, confrontá-la, acrescentar algo a essa bibliografia etc., o que não parece ser o caso dessa pesquisa. Enfim, temos um trabalho que nos leva ao entendimento de que apenas “segue” um roteiro, uma teoria, que ao transferir as atividades elaboradas apenas para o registro da pesquisa, tem de um lado como ônus a perda do lado prático, mas de outro a “segurança” de um resultado previsto para concluir aquilo que desde o seu início já se sabia, que o roteiro foi seguido.

O segundo problema nos parece de ordem ética, já que a autora da proposta é a mesma pessoa que vai avaliá-la em seguida, a partir das condições expostas anteriormente, o que nos permite também questionar a sua validade e pensar os porquês dessa escolha, uma vez que a referida autora optou por não lidar com as reais demandas enfrentadas pelo professor no ensino de língua. Como exemplo disso, temos os questionamentos que provavelmente surgiriam com os exercícios apresentados nos excertos (52) e (54), a partir do não entendimento dos comandos das questões. Teríamos o reflexo desse não entendimento nas respostas dadas pelos alunos e na forma de avaliação da SD por parte da pesquisadora, o que não foi levado em conta pelo fato de a mesma não ter sido aplicada.

O terceiro problema diz respeito à forma como o conceito de gênero é incorporado ao discurso dessa pesquisadora. Isto é, em T 06, nos deparamos com uma acadêmica que mostra ter incorporado a perspectiva de trabalho com os gêneros ao seu discurso apenas de forma conceitual, em que parte de uma premissa, em detrimento da análise dos dados reais. Por outro lado, o seu procedimento de atuação deveria valer-se de ações a partir de determinado domínio teórico. Ao realizar a SD elaborada para análise, o procedimento descrito e que a autora se dispõe a seguir está incompleto, porque segundo os autores que a embasam deveria contemplar também as “capacidades de linguagem” desenvolvidas pelos alunos em questão. Note-se que não há nenhuma justificativa no trabalho que considere ou pondere a partir dessa ausência o que aponta para uma modificação em relação à referência de onde parte. Temos uma proposta que não inclui a tarefa de realizá-la, para, a partir da produção inicial dos alunos, seguida dos módulos de outras atividades, ter-se uma produção final e, um feedback daquilo que foi proposto na prática aos sujeitos da pesquisa: os alunos.

Para finalizar, podemos dizer que, ao longo de nossa pesquisa, a partir de nossas leituras e de uma análise pormenorizada dos trabalhos do *corpus*, temos nos deparado com uma proliferação de discursos que, apesar de sua adesão à perspectiva de trabalho com os gêneros, tem demonstrado estar ligados também a outros posicionamentos, mesmo que não assumidos formalmente, e sem que haja uma reflexão mais profunda sobre os motivos da adoção da perspectiva dos gêneros. Esses trabalhos procuram manter em seus discursos argumentos que, muitas vezes, não ultrapassam a paráfrase ou as citações frequentes nas partes em que expõem seus referenciais teóricos e metodológicos, já nas partes em que se propõem a utilizar a teoria, como base para elaborar uma proposta ou analisar dados, mostram-se pouco coerentes com a escolha teórica, ou se protegem de tudo que poderia abalar essa escolha vinda da prática de ensino. Isto é, os textos e/ou autores consagrados lhes servem como uma espécie premissa para que reproduzam ideias e teorias já aceitas, sem que, no entanto, se elaborem perguntas de pesquisa que permitiriam um trabalho mais profundo de reflexão e argumentação sobre os motivos de se dizer o que se diz a propósito do trabalho com os gêneros. A nosso ver, essa relação com os aportes teóricos funciona, de certa forma, como se autorizasse o pesquisador a falar sobre o assunto, mas desobrigando-o a aprofundar suas próprias ideias ou conceitos, já que está “protegido” pelos autores aos quais adere em seu discurso. O *ethos* que esse autor procura criar, na tentativa de gerar crédito e confiabilidade sobre aquilo que afirma em seu discurso, não partiria de uma reflexão mais aprofundada, mas da repetição dessas teorias em seu discurso para a criação e manutenção de uma imagem positiva de si mesmo frente aos seus pares.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, nos propusemos a refletir sobre as formas de incorporação do conceito de gênero pelos estudantes de Letras, em diferentes níveis de formação, a partir da análise de sua produção escrita. Nosso estudo permitiu compreender um pouco mais como esse paradigma vem ocupando lugar nos discursos dos acadêmicos, além de nos fazer pensar sobre as formas como esse processo vem se dando na prática, a partir das propostas de ensino que são trazidas, algumas vezes, para as salas de aula. Com base nessas questões, chegamos a algumas conclusões sobre o tema.

Uma delas diz respeito à forma como o acadêmico-pesquisador se vale desse conjunto de propostas e sua contribuição pessoal em todo esse processo, esta última ficando reduzida, muitas vezes, a um “exemplo” de como se aplica a teoria e, em alguns casos, mantendo-se nesse horizonte sem maiores pretensões de avançar em relação ao estado atual da teoria ou mesmo questioná-la, problematizá-la etc., o que demonstra uma espécie de engessamento desse tipo de produção acadêmica que não ultrapassa aquilo que já está posto.

A partir dos trabalhos analisados, tem-se a impressão de que um dos objetivos a serem alcançados pelos autores é a confirmação de uma teoria amplamente aceita e, talvez, por isso mesmo, a mesma tenha sido a escolhida para a abordagem, em detrimento, muitas vezes, de um trabalho que confronte a realidade de sala de aula com os dados provenientes dessa orientação teórica rumo ao “novo”, ao “singular”, conforme o discutido em capítulos anteriores. Uma produção que vá ao encontro da contribuição pessoal desses sujeitos, no intuito de somar com os referenciais usados ao longo das pesquisas que realizaram, ao invés de permanecer no “aplicacionismo” das teorias consagradas que os norteiam. Ao que nos parece, a incorporação do conceito de gênero se dá de forma mais coerente quando se volta à paráfrase dos postulados e teóricos mais conhecidos e bem aceitos entre os estudiosos da área, do que na própria elaboração de uma proposta de ensino, normalmente uma SD, ou na análise dos dados obtidos após sua aplicação – o que poderia ajudar a corroborar aspectos da teoria e a aprimorá-la.

No entanto, nos perguntamos se esse objetivo é de fato cumprido pela apresentação de dados que o confirmem consistentemente, ou se o modelo teórico-metodológico apenas se confirma em virtude do aumento do número de trabalhos que declaram aderir a essa perspectiva. Pelo que foi visto em parte considerável dos trabalhos analisados, a utilização de concepções de ensino que não pertencem à teoria escolhida se mostrou recorrente, o que diminui sua possível eficácia na implementação de mudanças significativas nas práticas de ensino desse profissional. Nos trabalhos do *corpus*, tivemos contato, após a revisão teórica, com a parte em que o acadêmico se dispõe a criar, a partir da perspectiva a que aderiu, atividades que possibilitem o aprendizado do gênero de opção na pesquisa. Nesse momento nos deparamos, frequentemente, com propostas de ensino que não pertencem a essa perspectiva teórica, mas que, apesar de partirem de outras formações discursivas, ainda assim ajudam a compor o conjunto das propostas de ensino e nos fazem pensar sobre como são feitas as escolhas para a realização dessa etapa. A exemplo disso temos uma das atividades propostas em T 03, isto é, em (41) não é possível perceber uma unidade discursiva entre a teoria norteadora do trabalho e a questão sugerida pelo autor da pesquisa. Se esse ecletismo em si não é um problema, parece-nos problemático que ele não seja assumido pelos autores do trabalho, tornando-se passível também de uma análise de seus efeitos.

Soma-se a isso a apreciação positiva de propostas de ensino que, em algumas situações, não foram colocadas em prática e talvez por esse motivo, não se confrontaram com as reais demandas e particularidades da escola à qual esse modelo está sendo proposto. Nesse sentido, cabe pensar até que ponto a adesão a esse paradigma parte de uma premissa ao invés da análise de resultados advindos de experiências e pesquisas da área.

Temos, a partir dessa realidade, a presença constante de uma tensão nos discursos dos acadêmicos de Letras em formação, uma tensão que aponta para um sujeito interpelado por discursos conflitantes em sua formação profissional, discursos estes incompatíveis e provenientes de diferentes lugares que o constituem. Entretanto, como foi observado em nossa análise, esse estudante muitas vezes não nos parece sujeito de sua palavra, uma vez que demonstra certa dificuldade em demonstrar seu posicionamento frente às teorias que permeiam a sua formação. Isso se traduz em sua adesão a um discurso hegemônico que não se sustenta em

seus próprios argumentos e que reflete as formas como esse sujeito vem sendo levado a entrar em contato com esses textos, talvez pela própria forma de encarar esse modelo: um sujeito que procura manter-se em situação de prestígio por colocar-se ao lado dos postulados vigentes sem, no entanto, envolver-se mais profundamente no trabalho de ensino e sua complexidade.

Finalmente, ao concluirmos nossa pesquisa, acreditamos que este trabalho tratou de uma das formas de incorporação de um conceito, o que, a partir dos dados analisados, não corresponde à incorporação do conceito de gênero em si. Entretanto, cabe pensar se o mesmo problema que vem ocorrendo com as formas de incorporação desse conceito também não possa se dar, futuramente, com outras teorias e perspectivas também amplamente aceitas e difundidas entre os acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Escrita no Ensino Superior: a singularidade em monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Paulistana, 2011.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 9.ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução de Manuel Alexandre JÚNIOR. Tradução do grego e notas de Manuel Alexandre JÚNIOR, Paulo Farmhouse ALBERTO e Abel do Nascimento PENA. Lisboa: INCM, 1998.

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

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

BAKHTIN M. (Voloshinov, V.N.-1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHAL, K.L.M. *A prática da análise linguística a partir de um processo de recepção-produção de gêneros textuais*. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: Universidade Federal do Pará, 2006.

DUCROT. O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Global Universitária, 1984.

FABIANO, S. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2007.

FERNANDES, J.P.S. *Era uma vez um conto: reflexões sobre uma prática de linguagem escrita*. 122f. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. Disponível em: <>http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/14/TDE-2010-01-12T163432Z-267/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 maio 2011.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.

GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. 2., São Paulo, 1996.

GOMES SANTOS, S.N. *A emergência do conceito de gênero discursivo na pesquisa acadêmico-científica brasileira*. In: *Revista Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 31, 2002. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/CiIII09a.htm>>. Acesso em 20 nov. 2011.

GRECOLIN, M.R. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, M. “*Lições do Modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza*”. In: BARZOTTO, V. H. e RIOLFI, C. R. (org.). *O Inferno da Escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras 2011. p. 95 -105.

LOUKILI, K.L.C. *Ainda faz sentido escrever cartas? : uma experiência com ensino de gêneros na educação de jovens e adultos*. 124f. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17677>>. Acesso em: 17 maio 2011.

MAINGUENEAU. D. *Cenas da enunciação*. (Org.: Sírio Possenti e Maria Cecília P. de Souza-e-Silva). Curitiba: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Tradução de Adail Sobral [et al.]. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: processo de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L.A.; SALOMÃO, Maria M. M. Introdução. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 7-26.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. In: GADET; HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 2010. p. 61-163

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 2009.

RIBEIRO, S.M.H. *Ensino do gênero: uma proposta de sequência didática para o conto de humor*. 113f. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=145452>. Acesso em: 17 maio 2011.

RIOLFI, C.R. *Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa*. In: CALIL, E. *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 33-64

SANTANA, M.C.S. *Como ensinar a língua portuguesa a partir da oralidade: gêneros orais*. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: Universidade Federal do Pará, 2005.

SANTOS, J.M. *O gênero crônica na sala de aula do ensino médio*. 194f. Dissertação de Mestrado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008. Disponível

em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/JoseMilsonS.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2011.

SILVA, R.M. *Charge no ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: Universidade Federal do Pará, 2007.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004) Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. Trad. de Glais Sales Cordeiro. In: R.H.R.Rojo e G. S. Cordeiro.(orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004) *O oral como texto: como construir um objeto de ensino?* Trad. de Glais Sales Cordeiro In: Schneuwly, B. & Dolz, J. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 149- 185.

VIEIRA, A.J. *Desenvolvendo capacidades de linguagem: uma proposta de seqüência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula*. 103f. Dissertação de Mestrado. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2007. Disponível em: <<http://site.unitau.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/linguistica-aplicada/dissertacoes-2/dissertacoes-2007/Dissertacao%202005-2007%20Alessandra%20Junqueira%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.