



Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 5 - Nº 2 - 2013
ISSN 2176-7955



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

ANTONIA DILAMAR ARAÚJO
(ORGANIZADORA)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE

Volume 5 - Nº 2 - 2013 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
© 2013 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à ABEU



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmus Miessa Ruiz

DIAGRAMAÇÃO

Fabio Nunes Assunção

CAPA

Fabio Nunes Assunção

REVISÃO DE TEXTO

Antonia Dilamar Araújo

Eleonora Lucas

Débora Liberato Hissa

Leonel Andrade

José Hipólito Ximenes

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária Meirilane Santos de Moraes
CRB-3/785

Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação
Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual
do Ceará . v.5. n.2. (2013) .- Fortaleza: EdUECE, 2013 -

Periodicidade semestral

ISSN: 2176-7955

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem. 3. Gêneros Textuais/
Discursivos. 4. Concepções pedagógicas. 5. Práticas de letramento.
6. Ensino aprendizagem. Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Humanidades

CDD: 000

LINGUAGEM EM FOCO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 5 - Nº 2 - 2013 - ISSN 2176-7955

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Ângela Paiva Dionísio (UFPE)
Antonieta Cellani (PUC-SP)
Antonio Carlos Xavier (UFPE)
Antonio Paulo Berber Sardinha (PUC-SP)
Antonio Mendoza Fillola (Universidade de Barcelona)
Carlos Alberto Marques Gouveia (Universidade de Lisboa)
Célia Magalhães (UFMG)
Charles Bazerman (UCSB, Estados Unidos)
Denise Bértoli Braga (UNICAMP)
Eduardo S. Junqueira Rodrigues (UFC)
Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)
Giovana Ferreira Gonçalves (Universidade Federal de Pelotas)
Heloísa Collins (PUC-SP)
Ieda Maria Alves (USP)
Ingedore Koch (UNICAMP)
Jean-Pierre Cuq (Universidade de Nice-França)
Júlio César Araújo (UFC)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Leila Barbara (PUC-SP)
Luiz Fernando Gomes (UNISO-Sorocaba-SP)
Luiz Paulo Moita Lopes (UFRJ)
Mailce Borges Mota (UFSC)
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos (UFSC)
Marcelo Buzato (UNICAMP)
Matilde V. R. Scaramucci (UNICAMP)
Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
Nina Célia Almeida de Barros (Universidade Federal de Santa Maria)
Orlando Vian Júnior (UFRN)
Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP)
Tania Regina de Souza Romero (Universidade Federal de Lavras - MG)
Thaís Cristófaró Silva (UFMG)
Vera Lúcia Menezes (UFMG)
Vlândia Maria Cabral Borges (UFC)

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 5, N. 2, ano 2013

SUMÁRIO

Editorial	9
------------------------	---

Antonia Dilamar Araújo (org.)

ARTIGOS

Aspectos codicológicos e paleográficos em manuscritos do início do século XIX	11
--	----

Adriana Marly Sampaio Josino (UECE)

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)

Reconfigurações de práticas de sala de aula e desenvolvimento profissional do professor	21
--	----

Camila Maria Marques Peixoto (UFC)

Gênero da atividade e análise do trabalho docente: Em busca da atividade real do professor	31
---	----

Elisandra Maria Magalhães (UECE)

Aline Leontina Gonçalves Farias (UECE)

Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

Gênero textual debate e ensino: Concepções pedagógicas	43
---	----

José Batista de Barros (UNICAP)

Adriana Letícia Torres da Rosa (UFPE)

Gêneros textuais e o ensino da oralidade no 8º. Ano do ensino fundamental: Uma análise de livros didáticos de língua portuguesa	55
--	----

Luna Karoline Sousa Rocha (UESPI)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

A poesia erótica na formação do leitor literário	69
---	----

Maria do Socorro Pinheiro (FECLI/UECE)

Práticas e eventos de letramento na esfera jurídica: Um estudo sobre o gênero Ata de Audiência	79
---	----

Raimunda Valquíria de Carvalho Santos (UFRN/PPgEL)

Ana Maria de Oliveira Paz (CERES/UFRN/PPgEL)

Língua, identidade e estereótipos em um ambiente escolar: processo identitário e fixação de estereótipos em turmas de ensino técnico integrado	93
---	----

Tatiane Malheiros Alves (PPGCEL/UESB/IFBaiano)

Rita de Cássia Mendes Pereira (PPGCEL/UESB)

Normas da Revista	105
--------------------------------	-----

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 5, N. 2, ano 2013

EDITORIAL

Este volume da Revista Linguagem em Foco reúne oito artigos selecionados e apresentados no VII SIGET – Simpósio Internacional sobre Estudos de Gêneros Textuais/Discursivos, realizado em Fortaleza, em setembro de 2013, promovidos pelos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA- UECE) e Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC), cujo tema foi **Os gêneros textuais nas múltiplas esferas da atividade humana**, que reuniu estudiosos e professores de gêneros textuais/discursivos de todo o Brasil e do exterior para o debate sobre a variedade de gêneros textuais/discursivos imersos nas múltiplas culturas humanas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Os artigos selecionados para compor este volume representam vozes de pesquisadores brasileiros de diferentes instituições que apresentaram seus trabalhos sobre seis dos onze eixos temáticos e mostram que os gêneros textuais são tão heterogêneos quanto às práticas de linguagens e que eles perpetuam a mediação entre as pessoas e as suas necessidades comunicativas. Os oito artigos se enquadram nos seguintes eixos temáticos: 1) gêneros textuais e ensino-aprendizagem; 2) gêneros textuais e formação de professores; 3) gêneros textuais e multiletramentos; 4) gêneros textuais e diacronia da língua; 5) gêneros textuais e literatura e 6) gêneros textuais e atividades profissionais.

O primeiro artigo, de autoria de **Adriana Marly Sampaio Josino** e **Exedito Eloísio Ximenes**, tem como foco a análise codicológica de documentos que registram práticas culturais da sociedade colonial, especificamente da vila de Sobral, situada ao Norte da antiga capitania do Ceará. Os documentos pertencem ao gênero auto e se constituem a partir de leilões, em praça pública, promovidos pela presidência da câmara da vila, com o intuito de arrecadar dinheiro para os cofres da coroa com a venda de objetos diversificados deixados por ausentes, ou seja, por pessoas já falecidas. A análise enfatiza o estado de conservação de seus aspectos físicos: encadernação do livro, quantidade de fôlios, suas dimensões e os danos sofridos devido à ação do tempo. O artigo também descreve uma análise paleográfica, considerando grafemas, alguns aspectos ortográficos e abreviaturas, elementos muito comuns à época. O artigo de **Camila Maria Marques Peixoto** analisa como o professor reconfigura o seu agir e o agir do aluno como estratégia de reflexão e de transformação da sua prática docente. Para análise da reconfiguração do agir, a autora coleta dados provenientes de uma formação de quarenta professores de Língua Materna, coordenada pelo grupo GEPLA e, com base no Sociointeracionismo discursivo, analisa a rede enunciativa construída pelo professor no trabalho de reconfiguração de seu agir.

O terceiro artigo de **Elisandra Maria Magalhães**, **Aline Leontina Gonçalves Farias** e **Rozania Maria Alves de Moraes** trata sucintamente das mudanças conceituais que permitiram chegar à noção de *gênero da atividade*, organizadora de uma nova abordagem do trabalho conceitual e metodológica da ergonomia da atividade e de sua adoção no campo das investigações sobre o trabalho docente. As autores apresentam quatro estudos que se apoiaram na autoconfrontação – um quadro metodológico fundamentado no dialogismo

bakhtiniano e na noção de gênero. Em seguida, **José Batista de Barros** e **Adriana Letícia Torres da Rosa** analisam os gêneros da oralidade, especialmente do debate, no seio das práticas pedagógicas da educação básica. Com base na Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2002), no interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004) e nas práticas de oralidade e letramento, na visão de Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008), o artigo objetiva investigar a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais orais e o seu desenvolvimento no trabalho pedagógico, dada a importância de se entender o contexto da comunicação humana oral ou escrita.

Luna Karoline Sousa Rocha e **Bárbara Olímpia Ramos de Melo** analisam a necessidade de examinar como três livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º ano da educação básica tem abordado o ensino da modalidade oral de uso da linguagem, especialmente no que diz respeito às atividades propostas de discussão e produção de gêneros orais. A pesquisa objetivou descrever a maneira como são propostas as atividades do livro didático voltadas para o ensino-aprendizagem da oralidade com base em Antunes (2003), Cardoso (1999), Fávero (2003), Marcuschi (1997) e (2003), Pretti (1999), Ramos (1997) e Rojo (2000), além de documentos como a Proposta Curricular da EJA, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2011) e o Guia do Livro Didático – PNLD (2010) com o fim de subsidiar, teoricamente, as propostas pedagógicas dos professores. O sexto artigo de autoria de **Maria do Socorro Pinheiro** examina a poesia de temática erótica como instrumento de formação na experiência leitora do indivíduo, pelo viés da literatura de autoria feminina. A autora discute a poesia como um gênero literário que alia as subjetividades e o mundo em vários planos, a partir de enfrentamentos, confrontos e apelos advindos do próprio interior. Também considera a poesia erótica como um campo de conhecimento que abre espaço para algumas discussões sobre erotismo, corpo, desejo feminino, com ênfase nos estudos de Barthes (2004), Joachim (2012) e Kefalás (2012).

O sétimo artigo de **Raimunda Valquíria de Carvalho Santos** e **Ana Maria de Oliveira Paz** objetiva analisar o uso do gênero ata de audiência no âmbito jurídico trabalhista com vistas a focalizar aspectos que compreendem suas dimensões retórica (pragmática), organizacional e linguística. O *corpus* analisado é constituído por oito atas produzidas em eventos de audiência em Vara Trabalhista realizadas no interior do estado do Rio Grande do Norte/RN e fundamenta-se nos pressupostos da Teoria dos gêneros, mais especificamente em Bronckart (2006; 2012), Koch; Fávero (1987), Marcuschi (2008) e Dionísio *et al* (2005) para analisar os elementos estruturais e linguísticos considerados bastante específicos do campo do Direito. O oitavo e último artigo do volume de autoria de **Tatiane Malheiros Alves** e **Rita de Cássia Mendes Pereira** analisam os gêneros discursivos orais no processo ensino-aprendizagem na sala de aula e com o fim de examinar por meio da língua aspectos socioideológicos e pluriculturais, a partir dos quais é possível assinalar os perfis identitários ou revelar padrões de estereótipos com os quais determinados grupos de falantes (discentes e docentes) são representados, que por não se encaixilharem em protótipos linguísticos de prestígio são, visivelmente, estereotipados.

Este volume, assim, apresenta uma amostra seletiva das pesquisas que vem sendo realizada no Brasil acerca de gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana.

Antonia Dilamar Araujo (Organizadora)

ASPECTOS CODICOLÓGICOS E PALEOGRÁFICOS EM MANUSCRITOS DO INÍCIO DO SÉCULO XIX

Adriana Marly Sampaio Josino (UECE)

Exedito Eloísio Ximenes (UECE)

RESUMO

Ocupamo-nos, neste trabalho, de um *códice* formado por documentos que registram práticas culturais da sociedade colonial, especificamente da vila de Sobral, situada ao Norte da antiga capitania do Ceará. Os documentos pertencem ao gênero *auto*, cujos textos são fontes genuínas que testemunham, além das práticas culturais, os usos da língua portuguesa no início do século XIX e estão reunidos no *códice Arrematações de Auzentes da Villa de Sobral*, pertencente ao acervo do Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC). Propomo-nos a fazer a análise codicológica, com ênfase no estado de conservação de seus aspectos físicos observando dentre outros aspectos os danos sofridos devido à ação do tempo, como também uma breve análise paleográfica, considerando grafemas, alguns aspectos ortográficos e abreviaturas, elementos muito comuns à época. Os autos de arrematação estão sendo editados pelo modelo semidiplomático. O estudo pretende contribuir para o resgate e a preservação da memória documental da sociedade cearense e, principalmente, para os estudos de crítica textual no Estado do Ceará.

Palavras-chave: Autos de arrematação. Edição semidiplomática. Crítica textual.

ABSTRACT

In this work we deal with a codex made up of documents that record cultural practices of colonial society, specifically from Sobral village, located in the north of the old captaincy of Ceará. The documents belong to the genre Notice, whose texts are genuine sources that testify, besides the cultural practices, the use of the Portuguese language in the early nineteenth century and are gathered in the codex *Arrematações de Auzentes* by Sobral Village, belonging to the Public Archives of the State of Ceará (APEC). We made a codicological analysis, with emphasis on the conservation status of its physical aspects observing among other things the damage due to weathering, as well as a brief paleographic analysis, considering grapheme, some spelling aspects and abbreviations, elements considered very common at that time. The auction notices are being edited by semidiplomatic model. The study aims to contribute to the rescue and preservation of documental memory of society and especially to the textual criticism studies in the state of Ceará.

Keywords: Auction notice, Semidiplomatic edition, Textual criticism.

1 INTRODUÇÃO

Na história da humanidade, a invenção da escrita foi um divisor de águas. Até então, as informações eram transmitidas oralmente. Assim sendo, muito se perdia. Devido ao seu caráter permanente, a escrita deu consistência aos processos sociais por meio dos registros. Leis, contratos, certidões, cadastros: tudo parte do registro escrito. Para Queiroz (2006): “O surgimento da escrita e sua difusão estão relacionados, essencialmente, à evolução da memória”. É possível compreender a história através da análise dos registros escritos. Ao se analisarem os documentos que circularam em um momento histórico, pode-se mapear a forma como se organizava a sociedade, identificar as relações de poder, os procedimentos administrativos e o comportamento da comunidade discursiva.

Existe, no entanto, um paradoxo: apesar de a memória documental ser valiosíssima, seu principal suporte, o papel, é muito frágil. Se arquivado de forma incorreta, o risco de perda é grande. “Vários fatores podem acelerar a destruição do papel. Um ambiente inadequado, por exemplo, é prejudicial, e também a umidade, a péssima ventilação, a atmosfera seca, a alta temperatura, a contaminação ou o excesso de luz.” (BAEZ, 2006 *apud* QUEIROZ, 2006). Basta uma faísca, e se vão embora anos de registro histórico.

Buscar formas de preservar, e às vezes até de resgatar, é a alternativa que se nos apresenta. Uma das maneiras de se resguardarem os documentos, respeitando ao máximo sua originalidade, é fazer sua edição o mais imparcialmente possível, evitando interferências quaisquer do editor, fazer sua edição semidiplomática: “... este (o editor) realizando apenas: correção de erros por conjectura, desdobração das abreviaturas, elaboração de notas explicativas, atualização ortográfica...” (QUEIROZ, 2006).

O objetivo deste artigo é refletir sobre a necessidade de se preservarem os textos e estudá-los, fazendo-se sua descrição e a interpretando os dados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando que os textos documentam a história da humanidade, faz-se indispensável sua preservação e estudo. Para Lausberg (1963), a principal tarefa do filólogo, pesquisador que possui o necessário letramento, é salvar os textos da destruição material. Quando se fala em destruição material, quer-se ir além da mera preservação física. Pretende-se também a preservação de sua carga de informações: sua essência, o teor das informações que dele decorrem – a sociedade em que circulavam, quem os redigia, a quem se destinavam. “Interessa-nos (aos linguistas) saber se há traços a marcar tempo, lugar e nível sociocultural. Interessa-nos supor se haveria traços marcando a filosofia geral de seu tempo”. (BARBOSA, 2002).

Uma das finalidades da escrita é formalizar os processos sociais, garantindo-lhes validade e legitimidade. Essa formalização é uma espécie de espelho social. Esse aspecto dos atos escritos é o objeto de estudo da Diplomática, ciência que se ocupa da “estrutura formal dos atos escritos de origem governamental e/ou notarial” (BELLOTO, 2002). Importante aliada da Paleografia, da Linguística e da História, a Diplomática estuda os dados que asseguram a legitimidade dos documentos. Segundo Belloto (2002), “o documento diplomático é o registro legitimado do ato administrativo ou jurídico, consequência, por sua vez, do fato administrativo ou jurídico”.

A Paleografia, por sua vez, “tem como fim o estudo dos caracteres gráficos antigos” (SPAGGIARI; PERUGI, 2004 *apud* ANDRADE), com vistas a possíveis alterações que os grafemas tenham sofrido ao longo do tempo, às mudanças ortográficas, aos sinais de pontuação, aos arabescos. Essa ciência trabalha as estratégias que devem ser usadas para a correta leitura de documentos antigos, contemplando também a origem e a evolução dos grafemas, em diferentes épocas e contextos. Possui caráter teórico e pragmático. Este, segundo Cambraia (2005), capacita os leitores modernos à verificação da autenticidade de um documento, analisando a sua escrita; aquele avalia a constituição socio-histórica dos sistemas de escrita.

Codicologia e Paleografia caminham juntas. Enquanto a Paleografia se debruça sobre o documento e as suas singularidades, a Codicologia expande os estudos aos documentos encadernados, em formato de livro, também denominado *códice* (ou *códex*). Os *códices* substituíram os rolos de papiro ou pergaminho, devido à escassez do papel e à comodidade de arquivamento. “A Idade Média consagra a substituição do *rolo* pelo *códex*, da mesma forma por que substitui o papiro pelo pergaminho [...]” (MARTINS, 2002). A Codicologia vai consagrar o estudo dos documentos em seus aspectos físicos.

3 CONTEXTO HISTÓRICO

O *códice* analisado data do início do século XIX (1817-1823). A vila de Sobral, situada às margens do rio Acaraú, projetou-se economicamente pela expansão algodoeira. A capitania do Ceará Grande partia em busca do comércio no mercado europeu. Havia, por parte da Coroa, o controle de todos os processos, visando à obtenção de lucro e controle de gastos.

Dadas a complexidade de efetivação de núcleos de povoamento e a necessidade de se estabelecer uma comunicação entre o novo território e o Reino, tornou-se imprescindível a centralização da administração das capitanias: foi instituído um Governo Geral. A Coroa tomou uma série de medidas restritivas aos donatários e desenhou a estrutura da Justiça. “Anulando as principais mercês feitas aos donatários, a coroa nomeou um seu representante, que fizesse guardar as leis, que centralizasse ao mesmo tempo o poder militar em toda a capitania”. (GARCIA, 1956).

A vastidão territorial, o custo elevado para se chegar às capitanias e nelas conseguir manter-se eram fatores que acabariam por arrematar a sorte lusitana nos primeiros anos de posse do território americano. Os episódios de resistência dos habitantes indígenas foram uma forte influência para a adoção das medidas portuguesas, uma vez que as tentativas de permanência nos pequenos povoados eram cada vez mais frágeis. “Os povos indígenas que eram donos da terra são transformados em invasores, na perspectiva do dominicano”. (PINHEIRO, 2002).

A instituição do Governo Geral, à primeira vista, buscava o mesmo objetivo inicialmente utilizado para fixar os colonos à terra: a catequização indígena. No entanto, aqueles que resistissem à reclusão em aldeamentos e, portanto, considerados rebeldes, não obstante a proibição de maus tratos, eram utilizados como força compulsória de trabalho. “O que houve foi uma guerra em que os povos indígenas que resistiram à catequese e em decorrência disso à obediência à coroa portuguesa passaram a ser tratados como inimigos”. (PINHEIRO, 2002).

A centralização buscou, inicialmente, estruturar a vida administrativa e jurídica nos moldes lusitanos, objetivando a eficiência na gestão colonial. “As leis gerais do reino, salvo os casos especificados, eram consideradas vigentes no Brasil”. (GARCIA, 1956). Juntamente com o Governador Geral chegaram funcionários do Reino encarregados de, ao mesmo tempo, satisfazer aos propósitos portugueses quanto à efetivação dos negócios coloniais e manter a organização dos núcleos povoados, não deixando de empreender incursões território adentro.

Naturalmente, os povoados acabaram por necessitar de uma estrutura organizada, uma vez que as relações entre os indivíduos se tornaram mais complexas, dado o sensível incremento populacional e institucional. O surgimento de novas vilas e povoados demandaram a presença de representantes da Justiça e de outras autoridades administrativas, assim como religiosas, para atenderem às urgências de cada lugar. Ouvidores, juízes (ordinários, de fora à parte, territoriais, de vintena, de órfãos), escrivães, tabeliães, alcaides, meirinhos, inquiridores, quadrilheiros e almotacés foram designados para administrar a colônia.

3.1 O Códice

Livro costurado e coberto por capa dura, o códice *Arrematações de Auzentes da Villa de Sobral* pertence ao acervo do Arquivo Público do Estado do Ceará, onde fica arquivado no fundo das Capitânicas, Caixa 2, sendo o Livro 106.

Contém documentos manuscritos produzidos na Vila de Sobral, Capitania do Ceará Grande, no período de 1817 a 1823. Trata-se da coletânea *Arrematações de Auzentes da Villa de Sobral*. Em seus 102 fólios – 101 fólios manuscritos em ambas as faces (rosto e verso) e 1 manuscrito apenas em uma das faces – traz aproximadamente 40 *autos de arrematação*, gênero que circulava à época portando “relato pormenorizado de um acontecimento com a finalidade, em geral, de conduzir um processo a uma decisão ou um infrator a uma sanção” (BELLOTO, 2002).



Figura 1 – Códice *Arrematações de Auzentes da Villa de Sobral* (25-Fevereiro-1817)

A distribuição cronológica dos autos ocorre da seguinte maneira:

1817	12 autos
1818	4 autos
1819	6 autos
1820	5 autos
1821	3 autos
1822	3 autos
1823	7 autos

Tabela 1 – Distribuição dos autos ao longo do códice.

Os manuscritos possuem quase duzentos anos e, por isso mesmo, já se encontram bastante marcados pela ação do tempo. Os fólhos são muito amarelados, alguns possuem manchas que, às vezes, dificultam a leitura. Cerca de dez fólhos se encontram deveras maltratados, extremamente manchados devido à ação dos elementos oxidantes presentes na tinta que fora utilizada. Entre os referidos fólhos, foi inserida uma folha de papel ofício, a fim de tentar minimizar os efeitos dessa oxidação. Possuem nítida fragilidade. Há aqueles que têm partes quebradas. Não se pode dizer que estão rasgados, porque, com o ressecamento, o papel se torna realmente quebradiço. Os pedaços dos fólhos quebrados encontram-se dentro do códice. Em alguns casos, principalmente nos fólhos mais antigos, a tinta provocou o ressecamento do papel e este se encontra cortado na haste de algumas letras. Alguns fólhos possuem furos que têm dimensão entre 3 e 5 mm, que os atravessam.

Com cerca de 340 mm por 220 mm, os fólhos são manuscritos em Língua Portuguesa. A quantidade de linhas varia discretamente. À exceção do primeiro e do último fólho, este com 4 linhas e aquele com 6 linhas, os fólhos possuem entre 34 e 36 linhas.



Figura 2 – Primeiro fólho, contendo o termo de abertura do códice, onde se lê: “Este Livro ha-de Servir *para* os au | tos de arremataçãõ dos bens per | tencentes a Auzentes, eCativos | nesta Villa de Sobral. 25 | deFevereiro de1817 | Joaõ Antonio *Rodriguez* de *Carvalho*”



Figura 3 – Último fôlio, contendo o termo de encerramento do códice, onde se lê: “Tem cento e duas folhas rubri- | cadas por mim. Sobral | 25 de Fevereiro de 1817. | João Antonio *Rodriguez* de Carvalho

4. ALGUNS ASPECTOS PALEOGRÁFICOS

4.1 Os grafemas

Ao observar as diversas caligrafias presentes no códice analisado, infere-se que os manuscritos foram produzidos por diferentes mãos. Os traços da escrita, no entanto, são bastante semelhantes, à exceção do último auto. Há ocorrência de excesso de tinta, o que, por vezes, dificulta a legibilidade.



Figura 4 – Primeiro *auto*.

Figura 5 – Último *auto*.

A escrita utilizada, predominantemente, foi a escrita itálica, com letra cursiva, bastante cuidadosa, inclinada para a direita, apresentando traçado regular. Os grafemas são corridos, ligados uns aos outros. As pausas entre as palavras, nem sempre respeitadas. Às vezes, ocorrem rasuras.

A dimensão dos grafemas oscila entre 8 e 12 mm, no caso das maiúsculas, tendo as minúsculas entre 2 e 4 mm. Os tipos de letras são muito semelhantes aos usados atualmente, conforme procuramos mostrar a seguir:

	a		i		r
	b		J		s
	c		l		t
	d		m		u
	e		n		v
	f		o		x
	g		p		z
	h		q		

Tabela 2 – Grafemas da Língua Portuguesa.

Há ocorrências de letra ramista, cuja denominação se deve a uma homenagem ao humanista francês Petrus Ramus, que as propôs referindo-se ao fato de “os escribas da Idade Média, tanto quanto os latinos, não distinguem **I e J, U e V**” (HIGOUNET, 2003 *apud* ANDRADE).


	Jozé
---	------

Tabela 3 – Exemplo de letra ramista.

4.2 A ortografia

Predomina a grafia pseudoetimológica que, sob as luzes do Renascimento, suplantou a escrita fonética, buscando aproximar português e latim. “Com o Renascimento, a admiração que já existia pelo latim redobrou, subjugando os espíritos de forma tal, que a sua ortografia tornou-se o modelo da nossa [...]”. (NUNES, 1989 *apud* XIMENES). É o que ocorre em:

Villa, pella, anno, commigo, estillo, ella, nella, pello.	Conservação insonora de grupos de consoantes.
Christo.	Conservação do diagrama grego <i>ch</i> .

Tabela 4 – Exemplos de escrita pseudoetimológica.

Apesar dessa tendência à aproximação à grafia clássica, ainda se observam ocorrências da escrita fonética. Observem-se algumas ocorrências do fonema /z/ em:

	fazer
	Joze
	Meza

Tabela 5 – Ocorrências do fonema /z/.

O fonema /s/ e o ditongo nasal /ãõ/ são representados de diferentes maneiras:



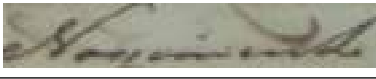
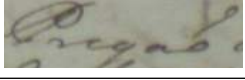

	Aremataçãõ
	Sinco
	Nassimento
	Pregaõ
	Escrivam

Tabela 6 – Representações do fonema /s/.

4.3 As abreviaturas

Muito presentes nos manuscritos, as abreviaturas ocorriam por hábito ou convenção – no protocolo final, por exemplo; e para dar rapidez à leitura, visto que a estrutura textual era bastante previsível; além do alto custo do papel à época. Ao se proceder à edição semidiplomática dos documentos, tratou-se de desenvolver as abreviaturas, para facilitar-lhes a leitura. Algumas das abreviaturas encontradas foram desenvolvidas, usando caracteres em itálico/negrito, para distinguir as supressões:




	Portr. ^o	Porteiro
	p. ^a	para
	r.	reis

Tabela 7 – Exemplos de abreviaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória documental é parte importante da história da humanidade. A leitura dos documentos que desenham a história de um povo propicia o contato com um contexto sociocultural que o conduziu ao contexto em que se encontra. Ao filólogo cabe não permitir a total extinção dos textos produzidos em épocas pretéritas, por meio de sua edição e divulgação para a leitura nas novas esferas sociais.

Apesar do esforço do Arquivo Público do Estado do Ceará em proteger o patrimônio que está sob sua guarda, pôde-se verificar, por meio da observação criteriosa do códice *Arrematações de Auzentes da Villa de Sobral (1817)*, que a ação do tempo é implacável, destruindo inclusive o que há de mais valioso: a memória de uma nação.

Lançando um olhar comprometido com a fiel descrição dos documentos e isento de qualquer juízo de valor, foi-lhes feita breve análise paleográfica. A análise verificou que os grafemas utilizados há duzentos anos eram em muito semelhantes aos utilizados hodiernamente. Verificou também que se utilizavam diferentes grafemas para a representação de um mesmo fonema.

Os documentos analisados neste trabalho têm sua importância histórica, pois atestam um procedimento administrativo adotado no período colonial brasileiro. Suas características linguísticas representam etapas por que passou a Língua Portuguesa antes de chegar ao sistema que se utiliza modernamente, o que foi possível observar através das edições dos documentos, bem como da análise paleográfica.

Existem milhares e milhares de documentos que estão à espera do olhar da Ciência, intermediado pelo cientista da linguagem. Um olhar que preserve as suas características. Muitas descobertas a fazer, muitas searas a desbravar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elias Alves de. **Aspectos paleográficos em manuscritos dos séculos XVIII e XIX**. Disponível: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Andrade_0.pdf>. Acesso em: 07/07/2013.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. O contexto dos textos coloniais. In: ALKMIM, Tânia Maria (Org.). **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2002.

BELLOTO, Heloísa L. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCIA, Rodolfo. **Ensaio sobre a história política e administrativa do Brasil: 1500-1810**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.

LAUSBERG, Heinrich. **Linguística românica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1963.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 2002.

PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confronto: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In: SOUZA, Simone de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Ceará: Edições Demócrito Rocha, 2002.

QUEIROZ, Rita de Cássia R. (Org.). Para que editar: a filologia a serviço da preservação da memória baiana. In: **Diferentes perspectivas dos estudos filológicos**. Bahia: Quarteto Editora, 2006.

XIMENES, Expedito Eloísio. **Estudo filológico e linguístico das unidades fraseológicas da linguagem jurídico-criminal da capitania do ceará nos séculos XVIII e XIX**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. **Relação da missão da Serra da Ibiapaba: estudos de aspectos ortográficos**. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/praetece/relao-da-misso-da-serra-da-ibiapaba>>. Acesso em: 07/07/2013.

RECONFIGURAÇÕES DE PRÁTICAS DE SALA DE AULA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Camila Maria Marques Peixoto (UFC)

RESUMO

O objetivo de nosso trabalho é analisar, em uma formação continuada de educadores, como o professor reconfigura o seu agir e o agir do aluno como estratégia de reflexão e de transformação da sua prática docente. Para análise da reconfiguração do agir, utilizamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004), privilegamos a noção de figura de ação interna (BULEA, 2009, 2010) e externa (BULEA, LEURQUIN E CARNEIRO, 2011). Para a constituição do corpus, coletamos os dados provenientes de uma formação de quarenta professores de Língua Materna, coordenada pelo grupo GEPLA. Neste trabalho, consideramos, especificamente, o discurso de um professor e analisamos apenas um dos nove encontros de formação de educadores. Para análise das representações, fazemos uma investigação do movimento discursivo do texto, ou seja, analisamos a rede enunciativa construída pelo professor no trabalho de reconfiguração de seu agir.

Palavras-chave: Representações, Trabalho docente; Tipos de discurso, Figuras de ação.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze, in an educators continuing formation, how a teacher reconfigures his/her action and the student action as a strategy of reflection and transformation of his/her teaching practice. To analyze the reconfiguration of the action, we used the theoretical and methodological framework of Sociodiscursive Interacionism (BRONCKART 1999, 2004), and we adopted the notion of inner action figure (BULEA, 2009, 2010) and external (BULEA, LEURQUIN AND LAMB, 2011). For the constitution of the corpus, we collected data from a training course with forty Portuguese language teachers, coordinated by GEPLA group. In this paper, we considered specifically the teacher discourse and we analyzed only one of nine teacher training meetings. For the analysis of representations, we made an investigation of the discursive movement of the text, that is, we analyzed the enunciative network built by the teacher in the work of reconfiguration of his/her action.

Keywords: Representations, Teacher work, Discourse types, Figures of action.

INTRODUÇÃO

Assumimos, nesse artigo, a concepção de que ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, criatividade, prazer, autonomia, construção de estratégias para superação das múltiplas situações de imprevisibilidade impostas pelas exigências da profissão. Nesse sentido, o desafio da formação de professores está justamente em criar as condições para formar profissionais capazes de *pilotar o seu projeto* de ensino (BRONCKART, 2008), ou seja, capazes de assumir de forma consciente o comando de suas ações em situação de sala de aula. A constituição deste profissional está diretamente relacionada ao compromisso de uma formação profissional que verdadeiramente coloque em diálogo aspectos teóricos e práticos envolvidos no agir do professor. Esse diálogo entre aspectos teóricos e práticos envolvidos na ação docente possibilita uma maior reflexão sobre o agir do professor, na medida em que o profissional toma consciência de sua ação, enquanto profissional, inserido dentro de um coletivo de professores.

Dentro desse universo complexo da docência, investigamos as representações do papel do professor, expressas em seu dizer, em uma formação de educadores desenvolvida pelo grupo GEPLA no programa de educação de jovens e adultos - ProJovem Urbano¹ em Fortaleza. Dessa forma, queremos contribuir com a discussão do papel da formação de educadores para o desenvolvimento de um agir reflexivo do docente. No contexto em que nos debruçamos, tivemos dez encontros de formação, durante todo o ano de 2009. Para este artigo, fizemos o recorte de apenas um encontro, em que a equipe de formadores solicitou que os professores socializassem as experiências de produção de texto melhor sucedidas em sala de aula.

Analizamos como os professores reconfiguram a sua ação em sala de aula a partir da atualização realizada no texto e pelo texto produzido em situação de formação continuada. Especificamente, investigamos a forma como os professores reconfiguram o seu agir e o agir do aluno, sendo esta reconfiguração uma ação formativa, na medida em que o distanciamento reflexivo da prática possibilita uma tomada de consciência do agir profissional e poderá integrar as ações formativas como estratégia de reflexão e de transformação do agir do professor.

Para estudar as representações que os professores têm de seu agir, optamos pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na medida em que desenvolve uma teoria sobre o funcionamento e o desenvolvimento humano, em que o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental. Assim, utilizamos categorias desenvolvidas pelo ISD como ferramenta para análise dos textos, permitindo reinterpretar os nossos dados (BRONCKART, 1999; 2004). Neste teórico focalizamos, mais especificamente, os *tipos de discurso* e as *figuras de ação*. Os *tipos de discurso* e *figuras de ação* são categorias inter-relacionadas, que nos possibilitam interpretar as representações que os actantes têm sobre o seu agir.

¹ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem - é uma iniciativa do Governo Federal, vinculada à Secretaria Nacional de Juventude e funciona em parceria com as prefeituras das capitais do país. Atualmente, o Programa concentra as políticas públicas de juventude, sendo composto pelo ProJovem urbano, adolescente e rural. O nosso contexto de pesquisa é o ProJovem Urbano. Esta modalidade do Programa tem como finalidade primeira proporcionar formação integral aos jovens de 18 a 29 anos, que saibam apenas ler e escrever. Por meio de uma efetiva associação entre formação básica, qualificação profissional inicial e participação cidadã

Assumimos também, nesta investigação, a noção de trabalho geral e, mais especificamente, a noção de trabalho docente, que está na base das investigações realizadas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, que, atualmente, faz articulações com as Ciências do Trabalho: a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Desse ponto de vista, compartilhamos com definições de trabalho docente assumidas por Amigues (2004), Machado (2002, 2003), quando tratam da complexidade do trabalho deste profissional e da importância fundamental da linguagem na clarificação dessa atividade complexa. Para Machado (2002), o trabalho docente configura-se a partir de toda uma rede de discursos proferidos, sendo a análise dessa rede, que tece o agir do professor, o instrumento que nos possibilitará uma maior compreensão das relações entre linguagem e trabalho do professor.

A rede de discursos proferidos sobre o trabalho docente é tecida, a partir de vários pontos de vista, advindos de diversas formações discursivas, dos mais diferentes segmentos sociais, que se posicionam a partir de ideologias diferentes e que passam a constituir as representações que se fazem sobre o trabalho docente, reconfiguradas em diferentes gêneros textuais que prescrevem e orientam o agir deste profissional. Essas representações são internalizadas pelos professores, que as reconfiguram, na linguagem e pela linguagem, a partir de suas experiências profissionais e pessoais, passando a servir como uma espécie de guia de ação. Desse modo, conferem uma legitimidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referências e orientações relativas às suas diversas ações de seu agir profissional (TARDIF, 2010).

No decorrer do artigo, falamos de maneira breve sobre o contexto do ProJovem Urbano – Fortaleza e da formação específica em língua materna, desenvolvida pelo referido grupo de pesquisa. Depois, tratamos do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2008), privilegiando, os *tipos de discurso e figuras de ação*. Logo após, apresentamos as análises das representações do agir do professor e, em seguida, apresentamos algumas considerações a respeito das relações entre *tipo de discurso, figuras de ação* e desenvolvimento humano.

1 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA EM LÍNGUA MATERNA

Na formação específica de língua materna do ProJovem Urbano, o grupo GEPLA trabalhou com todos os educadores de língua portuguesa, ou seja, 40 professores, divididos em duas salas de formação. Em nossa pesquisa, iremos considerar, principalmente, o contexto de apenas uma das salas. Assim, coletamos as interações, realizadas nos encontros de formação, de 20 professores. Mas, para a escrita deste trabalho, analisamos, principalmente, o dizer de 2 professores, participantes da formação.

A formação continuada e contínua em serviço, intitulada *Formação dos professores do PROJOVEM urbano à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*, atuou em duas vertentes: a formação do professor enquanto leitor e produtor de textos e enquanto formadores de leitores e de produtores de textos. Possuía como fio condutor a relação entre linguagem e educação e privilegiou estabelecer um vínculo maior entre práticas dos educadores e os processos formativos.

Essa experiência de formação teve como base a tomada de consciência do professor de aspectos ligados ao seu cotidiano de trabalho e às referências teóricas norteadoras de seu agir. Dentro dessa perspectiva, o objetivo dos encontros de formação era o de tornar conscientes as bases teóricas que norteavam o trabalho do professor e as suas implicações para o ensino de línguas. A partir dessa tomada de consciência, possibilitada nos encontros de formação, a equipe de formadores potencializava transformação nas representações de como os professores percebiam o seu trabalho e o seu papel enquanto mediador dos conhecimentos. Essa transformação nas representações dos docentes constituía uma base importante para a mudança de postura do educador no que se refere ao seu agir profissional.

A equipe de formadores teve como princípio norteador a reconstrução do trabalho docente realizada através da linguagem. Essa reconstrução, através da verbalização de suas ações, possibilitava um afastamento crítico da prática e a tomada de consciência deste profissional de suas ações. Como bases epistemológicas das ações de formação, ancoramo-nos, principalmente, nos pressupostos assumidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2004, 2007, 2008), que, na continuidade dos trabalhos de Vygotsky, assumem como base fundamental o papel decisivo da linguagem no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas.

O encontro da formação que focalizamos, neste trabalho, teve como objetivo analisar as propostas de produção de texto socializadas pelos professores em formação. Nesse sentido, cada professor trouxe sistematizada de casa a atividade de produção de texto que foi mais produtiva no ProJovem Urano. Essa atividade deveria ser socializada com o grupo de professores. Assim, houve duas etapas na realização da tarefa de socialização das atividades de produção de texto. A primeira etapa foi a socialização, nos grupos menores, das atividades trazidas pelos professores participantes do grupo. Nesse grupo menor, foi escolhida a atividade que deveria ser socializada no grupo maior. A segunda etapa foi a socialização, no grupo maior, da atividade escolhida no grupo menor. Como todos os professores apresentavam, nos grupos menores, a sua atividade, foi possível a socialização e a discussão de um maior número de atividades nos grupos menores, bem como uma maior reflexão do agir, por parte de professores, para a escolha da atividade que deveria ser apresentada para o grupo maior.

2 O AGIR HUMANO, OS TIPOS DE DISCURSO E AS FIGURAS DE AÇÃO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem como objetivo maior demonstrar o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento do homem, tomando, como unidade de análise, a própria linguagem, o *agir humano* e o *pensamento consciente*. Nesse projeto, o ISD assume uma perspectiva definitivamente transdisciplinar e trabalha no sentido de criar uma “ciência do humano”, uma vez que o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento do homem não pode ser explicado de forma isolada pelos diversos campos das Ciências Humanas, mas, antes, deve ser compreendido através da articulação entre as ciências. Nesse sentido, o ISD busca subsídios, principalmente, na Sociologia, na Filosofia e na Psicologia para constituir as bases epistemológicas de seu quadro teórico. Esta perspectiva transdisciplinar resulta em um programa de análise *descendente* dos textos, em que parte das atividades sociais às atividades de linguagem, destas últimas aos textos e aos seus componentes linguísticos.

Nesse trabalho de investigação entre o agir humano e o pensamento consciente, o ISD ancorado nos pressupostos do Interacionismo Social de Vygotsky e na problemática do estatuto e das condições do *agir humano* que sempre foi uma questão central da pesquisa filosófica e das diversas correntes das Ciências Humanas/Sociais. A diversidade de termos (agir, ação, atividade, prática, entre outros) que existe para designar o objeto já é um forte índice de sua complexidade e, portanto, requer uma primeira clarificação.

O agir pressupõe a existência de um actante, dotado de uma série de recursos, fruto do processo de aprendizagem dos pré-construídos, capacidades de agir e mundos formais. Esse actante pode ser, no plano interpretativo, ator quando as formas textuais colocam esses actantes como sendo a fonte de um processo e quando a eles são atribuídas capacidades, motivações e intenções, e pode ser também *agente*, quando não tem, nas formas textuais, atribuídas capacidades, responsabilidades, intenções e motivações.

Decorre daí os três planos de análise do agir propostos por Machado e Bronckart (2004), o *plano da motivação*, da *intencionalidade* e dos *recursos do agir*. O agir é interpretado na medida em que atribuímos ou não às condutas humanas uma dessas propriedades. O que envolve sempre um ou vários sujeitos que, no texto, assumem diferentes papéis, sendo estes sujeitos chamados de *protagonistas*.

É nesta perspectiva que Bulea (2010), articulada com questões relativas ao trabalho e aos métodos explorados, em particular pela “Clínica da atividade” (CLOT, 1999; CLOT E FAÏTA, 2000 *apud* BULEA, no prelo), e ao carácter diferencial do signo linguístico de Saussure (2002)², desenvolve as *figuras de ação*. Estas figuras do agir são “produtos interpretativos” resultantes da análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir-referente ou real e que são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os *tipos de discurso*, que organizam um conteúdo temático, mas também por outras instâncias como, por exemplo, relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos. Segundo Bronckart & Leurquin, no prefácio do livro *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade* (BULEA, no prelo), nas análises de Bulea, as figuras de ação visam, mais particularmente, analisar a influência que exerce eventualmente a dimensão linguística dos *tipos de discurso* nas modalidades de elaboração das representações que o actante tem do seu trabalho.

Os *tipos de discurso* são categorias fundamentais para interpretarmos e analisamos as figuras de ação, na medida em que colocam em interface representações coletivas e individuais, que são necessariamente atualizadas nos textos. A produção de um texto requer a criação de *mundos coletivos* nos quais as representações dos indivíduos sejam transformadas em realidades partilhadas pelos outros parceiros. É necessário, então, estabelecer zonas coletivas de interface entre as representações dos indivíduos participantes da interação que são chamados de mundos discursivos, sendo estes mundos atualizados nos textos pelos *tipos de discurso*. Enquanto a heterogeneidade genérica é considerada como ilimitada, postula-se que há um número limitado de *tipos de discurso*, basicamente quatro (*discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração*), com os quais se podem construir diferentes e ilimitados gêneros de texto.

² As figuras de ação preservam as propriedades gerais dos signos de Saussure (2002), (carácter bifacial, natureza psíquica e carácter diferencial), o que as constituem entidades globais diferenciais.

A partir da análise dos tipos de discurso, associada à análise do conteúdo temático, Bulea identificou as seguintes *figuras de ação*:

Ação ocorrência é caracterizada por forte grau de contextualização, havendo a mobilização de um duplo contexto, o contexto imediato do actante e o contexto particular evocado pelo actante. Com relação à atitude enunciativa presente nesta *figura de ação*, a autora verificou que o *tipo de discurso* mais evidente é o *discurso interativo*, com a ocorrência de *discursos indiretos*. Há também marcas no texto que revelam relações de temporalidade em relação ao momento da enunciação. Outro traço característico dessa figura de ação é a relação de agentividade marcada no texto pela dêixis *eu*, havendo a forte implicação do actante nos dois contextos evocados.

Ação acontecimento passado é caracterizada pela captação retrospectiva do agir na sua singularidade, mas sem relação com a situação de produção de linguagem; há contextualização, mas fragmentária e seletiva. O acontecimento é evocado pelo actante, que utiliza a relação de temporalidade relacionada ao passado, antes do momento da enunciação, e opta pelo misto *relato interativo* e esquema *prototípico da narração* para contar os fatos.

Ação experiência é caracterizada pela autora como cristalização pessoal de múltiplas ocorrências (do agir) vividas; corresponde a uma espécie de balanço da experiência do actante, a partir da sedimentação, dessingularização e descontextualização de repetidas práticas de uma mesma tarefa. Estando mais ligada a um contexto singular, a *ação experiência* se apresenta como abstrata e, nesse sentido, *descontextualizada*; mas ela, no decorrer do texto, é sempre *recontextualizável*, na medida em que a configuração geral que ela realiza, construída e assumida pelo actante, se apresenta como aplicável a cada contexto particular, sob o efeito de um processo de *adaptação*, num funcionamento permanente. Com relação à atitude enunciativa presente nesta figura de ação, a autora identifica a forte ocorrência do *discurso interativo*, estando situada em um único eixo de temporalidade que não é localizável no tempo, marcado sempre por advérbios, como: *normalmente*, *sempre* etc. ou por sintagmas que tenham o mesmo valor e pelo presente genérico dos verbos.

Ação canônica é caracterizada por Bulea como sendo o agir captado sob forma de construção teórica, fazendo abstração do contexto em que se desenvolve e das propriedades do actante que a efetua, mas dependendo sempre de normas em vigor. É sempre *a-contextualizada*, com validade geral, evocando sempre instâncias externas. Com relação à atitude enunciativa presente nesta *figura de ação*, a autora identifica principalmente a ocorrência do *discurso teórico* ou ainda de um *teórico-interativo*. O eixo de referência temporal é, desse modo, *não limitado* e geralmente não situado, com formas do presente genérico. Os procedimentos são expostos de forma cronológica, tendo como referência o próprio cuidado ou normas exteriores que regulam o agir.

Ação definição é caracterizada pela autora como sendo o agir captado enquanto objeto de reflexão, na qualidade de suporte e de alvo de uma redefinição por parte do actante. Há duas formas identificadas pela autora na composição dessa figura do agir, normalmente, ou o texto incide sobre o cuidado, caracterizando-o ou tratando de seu estatuto; ou reside no exame das *atitudes socioprofissionais* que existem a seu respeito, podendo esse exame terminar em um posicionamento pessoal do actante. Do ponto de vista da organização discursiva, essa figura contém muita recorrência do *discurso teórico* ou do misto *teórico-interativo*. Uma das principais características dessa figura

do agir reside no fato de que essas formas verbais se baseiam apenas, excepcionalmente, nos atos, gestos ou outros processos que dependem do cuidado. A temporalidade é não limitada com a presença do presente genérico. A agentividade da enfermeira é aqui quase inexistente, mas, muito fortemente marcada do ponto de vista enunciativo, sendo a *ação definição*, a figura que comporta, proporcionalmente, o maior número de *mecanismos de posicionamento enunciativo*, que é marcado linguisticamente por expressões como *eu acho, eu penso* etc., estando este *eu* quase sempre em oposição a um a gente (social).

As *figuras de ação* descritas até o momento são relacionadas ao agir do trabalhador que retextualiza a sua ação através da linguagem, sendo consideradas *figuras de ação interna*, uma vez que estão relacionadas às representações que o trabalhador tem de seu agir (BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, no prelo).

No desenvolvimento da reflexão sobre as *figuras de ação*, em Bulea, Leurquin & Carneiro (no prelo), evidenciou-se, a partir de dados coletados em situação de formação de educadores, a presença de *figuras de ação externas*, que diferentes das *figuras de ação internas*, focalizam o agir do outro, do *co-actante* (*o aluno, outros professores, o formador* etc..).

3 REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR ATUALIZADAS NO SEU DIZER

Assumimos a perspectiva de que o trabalho docente não é algo transparente, é, antes, bastante complexo e difícil de ser captado em sua totalidade. É nesta perspectiva que analisamos as representações do trabalho docente em seu dizer, uma vez que elas nos darão pistas para analisarmos a agir real do professor.

Para análise das representações, empreendemos, no quadro abaixo, uma análise macro das *figuras de ação*, em que verificamos a funcionalidade das figuras dentro do movimento discurso do texto. Esse tipo de análise possibilita verificar a articulação enunciativa empreendida pelo professor, no processo de atualização das representações que ele constrói de seu trabalho, realizada no texto. A atualização, empreendida na linguagem, possibilita mudança de representações construídas sobre o trabalho real do professor, sendo um potencializador de mudanças no agir real do professor.

No bloco de texto que será analisado a seguir, verificamos que há uma relação de compasso entre as representações do formador e do professor³ no que se refere à realização da tarefa de socialização da atividade de produção de texto. Essa relação de compasso resulta no cumprimento da tarefa e na avaliação positiva da equipe de formadores com relação à atuação dos professores. Como já foi dito, o objetivo interacional desse encontro de formação era o de socializar a atividades de produção de texto que melhor resultou em situação de sala de aula. Para realizar essa socialização, primeiramente, os professores, em grupo de três, relatavam entre si a atividade de produção escolhida por eles. Depois, havia uma eleição, no grupo menor, da melhor atividade. A atividade escolhida deveria ser apresentada para o grupo maior de professores.

³ No quadro em análise, Pa1 – professor 1 e Pf2 – Professor formador 2

O objetivo formativo da equipe de formadores era possibilitar a socialização de atividades que deram certo no programa, o que ocasionava a aprendizagem de novas estratégias para a superação de problemas que eram compartilhados pelo grupo de professores participantes da formação e uma valorização das experiências docentes. Esse encontro de formação também possibilitava a reconstrução do trabalho docente, realizada através da e pela linguagem. Essa reconstrução, através da verbalização de ações, possibilitava um afastamento crítico da prática e a tomada de consciência do docente de suas ações. Vejamos o diálogo abaixo:

(QUADRO 5) Pa1: o L. trabalhou com jornal...a experiência dele...né?...a minha experiência foi receita...e a experiência dela ((apontando para uma colega professora)) foi estruturação de texto para sala de... de aula... e trabalhou com os alunos... para que eles pudessem organizar os textos estruturando...	Ação externa e interna ocorrência
(QUADRO 6) E eu trabalhei com receita...no período das festas juninas...né?	Ação interna acontecimento passado
(QUADRO 7) Pf2: e vocês vão apresentar especificamente...qual?	Ação interna ocorrência
(QUADRO 8) PA1: a receita	Ação interna ocorrência
(QUADRO 9) Pf2: beleza	Ação interna ocorrência
(QUADRO 10) Pa1: é por isso que eu estou começando por ela	Ação interna ocorrência
(QUADRO 11) Pf2: tá certo...beleza...só pra gente entender	Ação interna ocorrência
(QUADRO 12) Pa1: eu trabalhei receita...né...eu e a professora de inglês...que na época trabalhou comigo...tá com ano mais ou menos...na última festa junina...e nós levamos...fizemos uma pesquisa ()...a gente iniciou...né...uma dinâmica...a dinâmica era a dinâmica da força... nós levamos alguns nomes de pratos...né...pratos para que eles pudessem completar () (...)	Ação interna acontecimento passado
(QUADRO 13) Pf2: pessoal...vamos fazer silêncio...	Ação interna ocorrência
(quadro 14) Pa1: a medida que eles acertavam...ótimo...E é a medida que eles erravam...né...assim a letra que eles davam como sugestão pra gente colocar na...na...palavra...aí nós tínhamos eu fazer o bonequinho pra depois ser queimado...	Ação externa acontecimento passado
(QUADRO 15) SÓ que eles conseguiram vencer as etapas...graças a Deus... eles gostaram muito da dinâmica	Ação externa definição

<p>(QUADRO 16)</p> <p>Também...depois disso...nós colocamos tarjetas...com...a gente pegou uma receita...tiramos do jornal...e selecionamos essa receita em tarjetas e colocamos aleatoriamente no quadro... pra que ELES fossem montar...né?...</p>	<p>Ação externa acontecimento passado</p>
<p>(QUADRO 17)</p> <p>a gente começa a receita por onde...por onde a gente começa uma receita? Professora...ai... eles liam o que tinha...né?... professora... pelo nome...pelo título da receita...ai eles iam e colocavam o título...e depois do título?... como é que a gente vai fazer pra continuar a receita?...professora...a gente vai primeiro pros ingredientes... ingredientes então...agora formar os ingredientes...vamos começar por onde?...ai eles iam...tanto disso...tanto daquilo (RI – ação externa acontecimento passado)</p>	<p>Ação externa e interna performance</p>

Verificamos, no trecho do diálogo acima, pertencente ao encontro de formação 3, que há uma alternância de *figuras de ação*, havendo uma predominância de duas delas, *ação interna ocorrência* e *figura de ação acontecimento passado (interna e externa)* na fala de PA1 e PA10.

Verificamos, no quadro 1, que PA1 pede autorização para iniciar a socialização da atividade de produção de texto, mobilizando a *figura de ação interna ocorrência*. A partir desse momento, há uma negociação estabelecida entre PF2 e PA1, no que se refere à dinâmica do encontro, e, para o estabelecimento dessa negociação, os actantes mobilizam, principalmente, a *ação ocorrência*. Dentro dessa dinâmica interacional, no quadro 2, PF2 autoriza o início da ação, PA1 repete parte do comando, utilizando a *ação interna canônica*, no quadro 3; PF2 confirma, no quadro 4, as informações relacionadas aos comandos e autoriza a iniciação da tarefa.

No quadro 5, PA1 inicia a execução da tarefa, através de um resumo das atividades de produção de texto socializadas pelos professores, mobilizando *ação ocorrência (interna e externa)*. Esse resumo serve para contextualizar os participantes da formação com relação à discussão que foi empreendida no grupo menor de professores. No quadro 6, PA1 inicia a realização efetiva da tarefa de socialização da sua atividade de produção de texto, mobilizando, para isso, *ação interna acontecimento passado*. Ela é interrompida, no quadro 7, pela formadora que solicita esclarecimentos em relação à atividade que a professora socializa. Neste quadro, a formadora mobiliza *ação interna ocorrência*. Em resposta ao questionamento realizado pela formadora, PA1 esclarece a dúvida e dá prosseguimento à execução da tarefa, mobilizando a *figura de ação ocorrência*, no quadro 8. Em seguida, no quadro 9, PF2 confirma o esclarecimento empreendido pela professora com relação à atividade de produção de texto. PA1 justifica o seu discurso, no quadro 10, mobilizando, para isso, a *ação ocorrência*.

No decorrer do diálogo, PA1 retoma a execução da tarefa, no quadro 12, através da *ação interna acontecimento passado*. Esse movimento é interrompido pela formadora, que pede silêncio ao grupo de professores. A formadora mobiliza, para isso, a *ação ocorrência*. No quadro 14, PA1 desenvolve a tarefa de socialização da atividade de produção de texto, mobilizando a *ação externa acontecimento passado* para relatar a sua atividade.

No quadro 15, PA1 continua executando a tarefa solicitada pela equipe de formadores e passa a avaliar, sob o seu ponto de vista, a sua ação de mediação, mobilizando, para isso, a *ação definição*. Nesse momento, percebemos o distanciamento crítico da ação empreendido pela professora, o que possibilita a construção de novos sentidos para o seu agir. Na continuidade de sua fala, no quadro 16, PA1 relata os procedimentos dos alunos no momento em que eles executaram a atividade de produção de texto mediada pelo professor, mobilizando, para isso, a *ação externa acontecimento passado*. Depois, PA1, no quadro 17, passa a teatralizar a sua fala em situação de sala de aula e a fala dos alunos, envolvidos na ação, utiliza, para essa teatralização, a *ação performance (interna e externa)*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Focalizamos, neste trabalho, o entrecruzamento das *figuras de ação*, no trabalho de reconfiguração do agir do professor e do agir do aluno, como ferramenta de transformação de representações do trabalho docente. Verificamos, por exemplo, que o afastamento temporal, empreendido pela *figura de ação interna e externa acontecimento passado*, pode ser utilizado como estratégia de avaliação do professor de sua prática e da ação do aluno. Esse afastamento poderá implicar em mudança nas representações que o professor faz de seu trabalho. Apesar da mudança de representação ser fator importante de modificação no agir real do professor, ela não garante uma transformação efetiva na prática de sala de aula. Na verdade, é necessário também haver mudanças no âmbito do *querer agir*, relacionado às motivações pessoais dos professores, e do *poder agir*, relacionado às instâncias superiores, que regulam e prescrevem o trabalho do professor. Todos esses aspectos constituem uma rede discursiva que nos possibilita compreender de forma mais abrangente o trabalho do professor e a melhor forma de construir com os atores escolares novas formas de ação.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC, 1999.

_____. e MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A.R. MACHADO (org.), **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, 2004.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores; trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2008

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**; trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espí-ndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga & CARNEIRO, Fábio Delano Vidal. **O agir do professor e as figuras de ação**: por uma análise interacionista, no prelo.

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

GÊNERO DA ATIVIDADE E ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DA ATIVIDADE *REAL* DO PROFESSOR

Elisandra Maria Magalhães (UECE)

Aline Leontina Gonçalves Farias (UECE)

Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

RESUMO

No presente estudo, buscamos situar nossas discussões no quadro do desenvolvimento conceitual e metodológico da ergonomia da atividade e de sua adoção no campo das investigações sobre o trabalho docente. Inicialmente, tratamos sucintamente das mudanças conceituais que permitiram chegar à noção de *gênero da atividade*, organizadora de uma nova abordagem do trabalho. Em seguida, ilustramos a abordagem da atividade docente apresentando quatro estudos que se apoiaram na autoconfrontação – um quadro metodológico fundamentado no dialogismo bakhtiniano e na noção de gênero, que impulsiona o sujeito a dialogar com sua atividade e “dar-se conta” do *real* do seu trabalho, questionando, reconstruindo ou validando suas próprias maneiras de fazer.

Palavras-chave: Gênero da atividade; Autoconfrontação; Trabalho docente; *Real* da atividade.

ABSTRACT

In this study, we aim to place our discussions within the conceptual and methodological development of activity ergonomics (French ergonomic tradition) and its adoption by the research field of teaching work. Initially, we briefly discuss the conceptual changes that have resulted in the concept of genre of activity, which organized a new approach to work. Then we illustrate the teaching activity approach by presenting four studies based on selfconfrontation – a methodological framework anchored in bakhtinian dialogism and genre concept, which drives the subject to dialogue with his/her activity and realizes the *real* of their work, questioning, reconstructing or validating his/her own ways of acting.

Keywords: Genre of activity, Selfconfrontation, Teaching work, *Real* of the activity.

1 INTRODUÇÃO

A ergonomia *da atividade*, enquanto “ergonomia que se refere à atividade de trabalho e à sua análise” (DANIELLOU, 1996, p. 2), é uma elaboração genuinamente francófona, constituída a partir de uma inversão de perspectiva em relação ao modelo clássico anglófono de intervenção no trabalho, este fortemente embasado em métodos experimentais e positivistas (TERSSAC ; MAGGI, 1996). Uma série de constatações conceituais, a partir da década de 1990, leva ao enfraquecimento do paradigma inicial e à elaboração do próprio conceito de trabalho, definido então como verdadeiro “objeto da ergonomia francófona” (WISNER, 1996, p. 44). Uma nova compreensão do trabalho deve levar inevitavelmente a uma nova (ou a novas) forma(s) de abordar esse objeto. Trata-se de uma noção essencialmente complexa, pela variabilidade das situações e variabilidade dos sentidos do trabalho no tempo e no espaço (de uma época a outra, de uma sociedade a outra) (TERSSAC; MAGGI, 1996). É consensual, na ergonomia, a existência de pelo menos dois pontos de vista sobre o trabalho: o dos conceptores (aqueles que definem ou controlam o trabalho, isto é, que gerem regras e normas) e o dos trabalhadores (aqueles que vivem o trabalho em seu dia-a-dia). Essa visão bipartite é fundadora da própria ergonomia, que inicialmente se traduz na preocupação em compreender a distância entre os dois polos do trabalho, para então tentar aproximar essas duas ordens de realidade.

Na esteira do projeto francófono, pesquisadores da Universidade Aix-Marseille¹ têm atuado no sentido de desenvolver uma abordagem da atividade docente com base nas contribuições das ciências do trabalho (conhecimentos, conceitos e métodos produzidos para análise do trabalho), a fim de explorar, a partir da perspectiva ergonômica, as possibilidades de lançar “um outro olhar sobre o trabalho docente” (FAÏTA, 2003, p. 17)².

No que concerne ao presente estudo, buscamos situar nossas discussões no quadro do desenvolvimento conceitual e metodológico da ergonomia da atividade e de sua adoção no campo das investigações sobre o trabalho docente. Desse modo, primeiramente, tratamos sucintamente das mudanças conceituais que permitiram chegar à noção de *gênero da atividade*, organizadora de uma nova abordagem do trabalho. Em seguida, ilustramos a abordagem da atividade docente apresentando quatro estudos que se apoiaram na autoconfrontação – um quadro metodológico fundamentado no dialogismo bakhtiniano e na noção de gênero.

2 ATIVIDADE: TERCEIRO TERMO ENTRE O PRESCRITO E O REAL

A distinção inicial, em ergonomia, entre o prescrito (a formulação do trabalho segundo os conceptores) e o real (a vivência do trabalho pelos trabalhadores) constitui uma dicotomia cuja função foi preponderante para a estruturação do campo da análise do trabalho (FAÏTA, 2003). Tal polarização tornou-se o foco das preocupações dos especialistas que procuraram compreender e explicar, e mesmo resolver, as dificuldades que se interpõem à aproximação entre os dois polos.

¹ Mais precisamente a equipe ERGAPE – *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation*.

² As citações presentes nesse artigo retiradas do texto original, em francês, foram traduzidas pelas autoras.

Ombredane e Faverge (1955) iniciaram as discussões sobre a distância entre tarefa prescrita e atividade ao distinguirem entre “o que há a fazer” e “como os trabalhadores o fazem”. Essa distinção é posteriormente desenvolvida com a seguinte proposição terminológica: adota-se a noção de *tarefa* para se referir ao trabalho prescrito e usa-se o termo *atividade* para remeter ao trabalho efetivamente realizado. Assim, passa-se a compreender “*atividade* como realização, por oposição à *tarefa* como prescrição de objetivos e de procedimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.87-88). [grifos da autora]

Contudo, não há uma única forma de se perceber a distância entre tarefa prescrita e a atividade realizada, e as formas plurais de perceber essa polaridade vão, por sua vez, direcionar também uma pluralidade de meios de se medir e compreender a articulação entre as instâncias prescrita e real do trabalho (DANIELLOU, 1996). A partir dessa primeira distinção, o conceito de atividade conheceu importantes desenvolvimentos que buscaram apreendê-la mais no sentido de uma relação entre a dimensão prescritiva e a realidade concreta do trabalho.

Por exemplo, em relação ao trabalho docente, Amigues (2003, p. 9) afirma que “a prescrição está não apenas na origem da ação professoral, mas ela é constubstancial à atividade”. Ao mesmo tempo, conforme Souza-e-Silva (2004), a atividade se afasta das prescrições na medida em que “visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95). Com isso, tem-se, na verdade, um jogo dinâmico de reconcepção das prescrições (tarefas) na atividade em conformidade com as contingências reais do trabalho.

As diversas mudanças de perspectiva e a ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho levam, enfim, ao entendimento de que era lacunar conceber o trabalho “como um sistema inteiramente predeterminado, configurado em função do programa a executar” (FAÏTA, 2003, p. 18).

Um ponto de vista mais recente foi proposto por Clot (1999/2006) na ampliação do conceito de atividade, não mais circunscrito ao que é efetivamente realizado e observável no trabalho – o autor revisita a noção dicotômica “real/prescrito”, libertando a atividade do domínio das ações realizadas.

[...] a atividade não se limita mais ao que é feito. O que não se fez, o que se queria fazer, o que era preciso fazer, o que se teria podido fazer, o que é preciso refazer e mesmo o que se fez sem se querer fazer é acolhido na análise da atividade iluminando seus conflitos. O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, adiadas, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica (CLOT; FAÏTA, 2000, p.35).

Desse modo, o conceito de atividade exorbita os limites daquilo que é realizado e passa a compreender também aquilo que o sujeito queria ter feito, mas não fez, não pôde fazer ou decidiu não mais fazer. Segundo Clot e Faïta (2000), o realizado e o não-realizado têm a mesma importância para a atividade. É muitas vezes o que deixou de ser feito que alimenta a ação do profissional, impulsionando-o para a mudança, para a transformação de sua ação. Nas palavras dos autores: “o realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35).

Yvon e Clot (2004) postulam, a partir dos trabalhos de Vigotski, que a atividade, mais do que uma mera associação entre sujeito e tarefa, constitui um diálogo entre estes, podendo ser entendida como a apropriação que os sujeitos fazem da tarefa. A atividade, de acordo com os autores, “se inscreve na história do sujeito, do coletivo e do *métier* e busca recursos – ou encontra seus obstáculos – em cada um dos três, assumindo os conflitos inerentes a suas relações.” (YVON; CLOT, 2004, p.14). Em outras palavras, o sujeito dialoga com três instâncias do mesmo trabalho, ao mesmo tempo conjugadas e concorrentes na construção das ações: a sua (mais particular e subjetiva), a do coletivo (âmbito comum e partilhado pelo grupo) e a do *métier* (âmbito social mais amplo).

Ao retomarem a tradição francesa de análise da atividade, Clot e Faïta (2000) operam uma transformação na abordagem ergonômica do trabalho, avançando com o entendimento de que não existe separação entre prescrição social e atividade real, entre tarefa e atividade. Para Clot e Faïta (2000, p. 9) “existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”.

Na seção a seguir, tratamos um pouco sobre como, a partir da noção bakhtiniana de *gênero de discurso*, Clot e Faïta (2000) pensam a noção de *gênero da atividade*.

2.1 O gênero da atividade profissional e as relações entre gênero e estilo

A reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais revela a existência de um terceiro termo decisivo entre prescrito e real: o *gênero da atividade profissional* – um elemento intermediador da relação entre tarefa e atividade e entre o sujeito e a organização do próprio trabalho.

A proposição do conceito de *gênero de atividade*, no campo da análise do trabalho, consiste em uma retomada da noção bakhtiniana de *gênero de discurso*, por Clot e Faïta (2000). Foi a partir da observação da onipresença do uso da linguagem nos diversos campos da atividade humana e da relação existente entre as características do campo e o caráter e as formas do uso da linguagem, que Bakhtin formulou o conceito de *gêneros de discurso*. Determinados pela especificidade do campo de utilização da língua, os *gêneros de discurso* se caracterizam pela forma como neles estão indissolivelmente ligados o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do enunciado.

É pertinente a analogia feita por Clot e Faïta (2000), já que a noção original é concebida dentro de uma visão ampla da atividade humana ramificada em variadas esferas de prática e a partir da compreensão de uma relação dinâmica e constitutiva entre as formas da comunicação (os gêneros de discurso) e o campo da atividade. Se Bakhtin não chega a formular o conceito de *gênero de atividade*, também não nega a sua existência (VIEIRA, 2002).

Coube então a Clot e Faïta (2000) proclamar a existência desses repertórios mais ou menos estabilizados de formas de fazer em determinado campo da atividade.

Existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional através das quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa, em formas sociais que não são nem fortuitas, nem de um único instante, que têm uma razão de ser e uma certa perenidade. (CLOT; FAÏTA, 2000, p.13).

Quanto aos gêneros de discurso, estes são tidos como protótipos socialmente construídos e reconhecidos que nos fornecem as formas básicas para poder agir adequadamente e eficientemente em cada situação específica de comunicação.

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 1979/2006, p. 283).

À semelhança desse postulado, os gêneros da atividade também são compreendidos numa economia da ação: “se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades o trabalho seria impossível” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 11).

O gênero da atividade, alternadamente nomeado *gênero profissional*, é definido como as “obrigações” partilhadas pelos trabalhadores. Trata-se de formas comuns da vida profissional que funcionam como recursos para a ação individual. Sem tais recursos, poder-se-ia assistir a uma queda no poder de ação individual e a uma perda da eficácia do trabalho e de sua própria organização.

Meio de ação para cada um, o *gênero* é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Diremos às vezes simplesmente *gênero*, para abreviar. Mas sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero *conserva* a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (CLOT, 1999/2006, p. 38) [grifos do autor]

Nessa perspectiva da atividade pessoal, que, ao mesmo tempo, se realiza por meio do gênero, mas também o atualiza nesse uso, concebe-se a noção de estilo. Espécie de individualização da atividade, o estilo “é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento do agir, em função das circunstâncias.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 15). A flexibilidade do gênero evidencia seu estatuto não de norma acabada, mas como “um sistema de variantes” (CLOT, 1999/2006, p. 47), cujo equilíbrio é sempre transitório, reflexo da disputa entre as diferentes formas de realização do gênero.

A diversidade de estilos cumpre a função de manter a dinamicidade do gênero, renovando-se a cada situação. Os estilos não negam o gênero, eles o levam adiante, desenvolvem-no e mantêm-no vivo. Nisso consiste a riqueza da dinâmica e orgânica relação entre a memória social do trabalho e a história pessoal dos trabalhadores. A atividade pessoal se constitui a partir do gênero (social), mas a memória social do trabalho (e o repertório de gêneros) se realiza e se enriquece pela ação individual em cada situação particular.

Daniellou (1996) metaforiza essa articulação entre o social e o individual de toda atividade humana na visão dos trabalhadores como tecelões, que devem lidar com e ligar convenientemente (e de forma eficaz) na sua atividade duas espécies de fio: de um lado os processos técnicos, as ferramentas, as regras formais do trabalho, as pessoas a quem seu trabalho se dirige; e, de outro lado, suas experiências de vida e de trabalho, os valores, os saberes e as regras oferecidas pelos vários grupos sociais dos quais fazem parte.

Apoiando-se em Terssac e Chabaud (1990), Clot (1999/2006, p. 36) refere-se ao gênero também como um “referencial operativo comum” que orienta a ação individual em cada situação a partir de regras não escritas, elaboradas em comum, mas também flexíveis, isto é, abertas a transformações no curso da ação. Outra forma de se referir ao gênero é como “avaliações comuns subentendidas” (CLOT, 2010, p. 105) de um meio profissional, que têm uma função pré-organizadora das operações e das condutas dos trabalhadores.

Clot e Faïta (2000) propõem ainda a visão dos gêneros de atividade como sendo formados pela conjunção entre gêneros de discurso e gêneros de técnicas. Estes últimos remetem às técnicas (corporais e mentais) e aos gestos profissionais difundidos e utilizados em dado meio profissional. Os gêneros de atividade, portanto, são os antecedentes sociais da atividade em curso, eles informam aos trabalhadores as formas possíveis e impossíveis de se portar e de conduzir uma atividade, os atos materiais e corporais convenientes ou deslocados, bem como os enunciados mais adequados ou inadequados em cada situação.

2.2 Diálogos profissionais: análise e desenvolvimento da atividade

A abordagem da atividade de trabalho por meio das noções de gênero e estilo, objeto da discussão apresentada na seção anterior, permite a compreensão da *atividade real* como aquela que se realiza entre uma memória pessoal e outra impessoal (coletiva), isto é, a que decorre da relação dinâmica entre o patrimônio coletivo do grupo (os repertórios de gêneros) e os usos e retoques pessoais desse patrimônio na história da experiência individual no *métier*.

De outro modo, podemos dizer, com Clot e Faïta (2000), que a atividade real movimenta-se em duas direções opostas: “estilização dos gêneros” e “variação de si”. Esse duplo movimento permite a recriação estilística, em que “o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite ultrapassá-la.” (op.cit., p.18). Nessa perspectiva, além do *métier* neutro da prescrição, haveria ainda o próprio *métier* (o do trabalhador) e o *métier* dos outros. A expertise seria, então, gerada no ponto de colisão entre a história pessoal e a história coletiva, isto é, na relação entre estilos e gênero.

Em contrapartida, quando se bloqueia a dinâmica das relações entre estilo e gênero, o próprio desenvolvimento dos sujeitos fica comprometido. Daí a proposta de Clot e Faïta (op. cit.) de que a análise do trabalho venha a operar no desenvolvimento do raio de ação dos coletivos profissionais. Tal empreendimento é possível, segundo os autores, por meio de métodos que alimentem os diálogos profissionais, buscando pôr em funcionamento os gêneros com a ajuda de uma análise dos estilos da ação.

A concepção de uma metodologia baseada essencialmente na organização de diálogos entre os próprios trabalhadores sobre a atividade em comum também é motivada pela compreensão de que em toda atividade humana estão compactadas dimensões históricas, culturais, subjetivas e sociais; nesse sentido, é uma ilusão pensar que se possa estudar uma atividade diretamente pela observação ou por qualquer outro método direto de coleta de dados (FAÏTA, 2007).

Em vista disso, Clot e Faïta (2000) propuseram a autoconfrontação, apoiada no dialogismo bakhtiniano e na teoria vigotskiana do desenvolvimento, como um quadro metodológico, cujo propósito é permitir aos sujeitos transformar a experiência vivida em “objeto de reflexão”, por

meio de um processo de verbalização sobre a atividade (registrada em vídeo). Nesse processo, a dimensão linguageira da atividade é tomada como uma porta de acesso às dimensões ocultas da densa realidade da atividade de trabalho.

A autoconfrontação destina-se, conforme Clot e Faïta (2000), a criar um “*espaço-tempo diferente*” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 25) em que as condições do desenvolvimento sejam diferentes daquelas em que habitualmente ocorre a situação ordinária. Busca-se, desse modo, confrontar a situação ordinária de trabalho a uma situação de reconcepção da atividade, na qual os trabalhadores, expostos ao filme de suas ações, devem colocar em palavras, na presença do pesquisador, o que eles julgam serem as constantes do seu trabalho. (CLOT; FAÏTA, 2000).

A autoconfrontação se estrutura geralmente em três fases: constituição de um grupo de análise e diálogo para decidir o objeto da pesquisa e as opções metodológicas; a realização das autoconfrontações simples e cruzada, com a conjugação das experiências dos participantes; e extensão do trabalho de análise ao coletivo de trabalho com a restituição do produto das autoconfrontações (FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007).

Apesar da previsão de um processo trifásico de desenvolvimento reflexivo e socializado da atividade, as pesquisas têm apresentado com bastante autonomia a apropriação desse quadro metodológico. Temos visto a mobilização de uma ou duas fases do processo de autoconfrontação, conforme os objetivos e os focos de interesse da pesquisa, enquanto que a extensão da análise da atividade ao coletivo profissional não tem sido observada com muita frequência. Para exemplificarmos um estudo que contempla as três fases do processo, citamos o trabalho de Borghi (2006), no Brasil.

Passamos agora à segunda parte desse estudo, em que revisamos algumas pesquisas que se voltaram para a investigação do trabalho docente dentro de uma abordagem ergonômica. Nosso intuito é ilustrar a produtividade de aportes da ergonomia da atividade (a utilização da autoconfrontação e a fundamentação nas noções de gênero de atividade profissional e estilo) para a ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho do professor.

3 NOVOS CONHECIMENTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Entre as pesquisas realizadas na França e no Brasil que utilizaram o dispositivo metodológico da autoconfrontação como procedimento fundamental para uma melhor compreensão do trabalho do professor, selecionamos quatro que, a nosso ver, trouxeram consideráveis contribuições aos estudos ergonômicos da atividade docente: a tese de doutorado de Frédéric Saujat (2002), na Aix-Marseille Université, intitulada *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*³; a tese de doutorado de Eliane Lousada (2006), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*; a dissertação de mestrado de Aline Farias (2011), na Universidade Estadual do Ceará, cujo título é *Atividade docente*

³ Ergonomia da atividade docente e desenvolvimento da experiência profissional: uma abordagem clínica do trabalho do professor.

de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo; e a dissertação de mestrado de Elisandra Magalhães (2014), nesta mesma universidade, que traz o título *Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)*.

Saujat (2002) buscou com seu estudo analisar a atividade de professores iniciantes utilizando métodos indiretos⁴ – autoconfrontação e instrução ao sócia – que lhe permitissem criar “um meio de trabalho ‘extraordinário’ sobre a atividade ordinária de cada um.” (SAUJAT, 2002, p. 203).

O estudo de Saujat (2002) leva em consideração determinados elementos que compõem a atividade ordinária docente e que, segundo o autor, são frequentemente negligenciados por pesquisas realizadas em educação, a saber: as prescrições, a organização do trabalho, as técnicas, as reconcepções, os instrumentos, etc.

Ao ter acesso às explicitações dos professores iniciantes sobre esses e outros elementos decisivos do *real* da atividade docente, Saujat percebe a existência de formas estáveis que esse grupo profissional tem de fazer o seu trabalho. Essas formas de conduzir a atividade se constituem essencialmente de dificuldades e preocupações relativas à entrada do professor no *métier*. Saujat denomina esses traços comuns de “gênero iniciantes”. (SAUJAT, 2004a, p. 2).

Em outros termos, os professores que estão iniciando no *métier* sentem a necessidade de “compensar”⁵ suas dificuldades e preocupações provisórias elaborando estratégias e tomando decisões no momento de sua ação, ou seja, eles desenvolvem recursos intermediários que os ajudam a instaurar um ambiente de trabalho que torne possível a aprendizagem dos alunos, mas também a sua própria aprendizagem (SAUJAT, 2004a).

Dessa forma, o autor chega à conclusão de que a caracterização de um “gênero iniciantes” contribui para uma melhor compreensão do trabalho docente, para a evolução do *métier* de ensino e para o desenvolvimento individual do professor que está iniciando, pois, ao recorrer a essas estratégias, o professor iniciante encontra respostas em seu trabalho e em suas maneiras de agir, isto é, ele descobre soluções para tornar eficaz sua atividade e fazer com que seu espaço de ensino funcione, apesar de tudo⁶.

Lousada (2006), estudando as práticas de linguagem produzidas em situação de trabalho de um professor de língua estrangeira, buscou com sua pesquisa compreender a morfogênese do agir do professor a partir da análise dos textos desenvolvidos no trabalho educacional.

Ao identificar as várias vozes que constituem o discurso do professor – voz da didática, voz da escola, voz do coletivo e voz do *métier* – a autora aponta a importância da voz do *métier* como

⁴ Considerando-se que a observação direta não seria suficiente para dar conta dos implícitos da atividade docente, cria-se um novo contexto que permita ao trabalhador transformar a sua experiência vivida em objeto de uma nova experiência (CLOT, 2011).

⁵ “sucompensar” (VIGOTSKI, 1994 apud SAUJAT, 2004, p. 13).

⁶ AMIGUES; SAUJAT, 1999; CLOT, 1995 apud SAUJAT, 2004.

elemento central para se compreender a dimensão mais cotidiana do trabalho do professor, haja vista que essa voz leva em conta os aspectos mais práticos da profissão, ou seja, preocupa-se com as inúmeras maneiras de “fazer” o trabalho docente.

Sendo a *voz do métier* algo admitido por todos da categoria docente e presente na “memória impessoal e coletiva do *métier*” (CLOT, 1999; 2001) seria impossível ter acesso a esses implícitos do trabalho através apenas das simples observações das condutas do professor em sua sala de aula, conforme mencionamos mais acima. Para se chegar às convicções mais profundas do professor sobre a própria maneira de ser e de agir, Lousada utiliza em sua pesquisa o quadro metodológico da autoconfrontação.

Analisando as vozes que permeiam os textos das autoconfrontações, a pesquisadora percebe que a *voz do métier* se revela por trás da voz do professor autoconfrontado com sua atividade de trabalho como uma voz que o guia e que normalmente não é explicitada, nem pré-determinada pela Didática.

Como resultado, Lousada conclui, com sua pesquisa, que trazer essa voz para a discussão poderia facilitar o trabalho educacional e ajudar no desenvolvimento profissional de novos professores ou de professores em dificuldade.

Farias (2011), em sua pesquisa, acompanhou durante três meses duas professoras-estagiárias de francês como língua estrangeira com a intenção de compreender como professores em fase de estágio organizam sua atividade docente, como percebem e lidam com as prescrições na constituição dessa atividade e mais precisamente investigar a existência de um gênero e traços de estilo próprios deste grupo. Para tanto, Farias buscou apoio em conceitos e fundamentos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e adotou o quadro metodológico da autoconfrontação até a fase cruzada, isto é, momento em que dois profissionais coanalisam a atividade um do outro, em diálogo com o pesquisador.

Na análise dos diálogos de autoconfrontação, Farias constatou que cada professora-estagiária utilizava certas estruturas discursivas para comentar os modos de fazer uma da outra; e isso levou a pesquisadora a distinguir no discurso das professoras-estagiárias duas formas de tomada de consciência da própria atividade docente: a *assimilação* e a *contestação*.

A *assimilação* se manifesta como uma compreensão particular do modo de agir do outro, podendo abrigar aquele novo modo de fazer no repertório de suas ações futuras. A *contestação* consiste em questionar a ação do outro, opondo a esta uma outra maneira de agir. Desse modo, a autoconfrontação cruzada, cuja mola metodológica (isto é, os diálogos) incita a coanálise da atividade, é apontada por Farias como um dispositivo que propicia a discussão e a reflexão dos diferentes modos de agir dos professores ainda em período de formação, gerando, pois, novos conhecimentos que os ajudam na compreensão do seu fazer docente e conseqüentemente na sua transformação.

Além disso, na sua busca de aliar estudos sobre a formação de professores de línguas a aportes das ciências do trabalho, e a partir dos resultados de sua pesquisa, Farias percebe uma convergência entre as vertentes de formação reflexiva e o quadro metodológico da autoconfrontação, que poderia, segundo a autora, servir à formação reflexiva, “uma vez que abre espaços para o questionamento das intenções da ação, das crenças e para o debate da relação entre ações e objetivos.” (FARIAS, 2011, p. 194).

Magalhães (2014), buscando com sua pesquisa repensar as observações pedagógicas durante o período da prática de ensino do curso de Letras/Francês, apropriou-se do quadro metodológico da autoconfrontação, adaptando-o em uma experiência para servir à formação profissional de futuros professores de FLE.

Assim, a autora realizou autoconfrontações simples com duas professoras experientes no ensino de FLE, incitando a discussão em torno de dúvidas e/ou de dificuldades previamente levantadas junto a alunos matriculados em uma disciplina de Estágio Supervisionado. Em uma fase posterior, a autora utilizou os diálogos em ACS com as duas professoras experientes como recurso para levar à verbalização e à reflexão os alunos-estagiários.

Em suas análises, Magalhães percebeu que os alunos-estagiários se apropriaram das verbalizações das duas professoras experientes autoconfrontadas com suas atividades iniciais (ACS), mobilizando-as e transformando-as em instrumento para auxiliar na sua futura prática docente. A autora observou ainda como os alunos-estagiários demonstraram, através da linguagem, a transformação de sua atual e/ou futura prática e a compreensão do *real* da atividade docente.

Os resultados encontrados neste estudo indicam, pois, que as ACS realizadas com as duas professoras experientes tornaram-se um considerável instrumento de auxílio para a formação profissional de futuros professores de FLE podendo, portanto, complementar às observações pedagógicas exigidas por certas disciplinas de Estágio Supervisionado. A ACS foi considerada, então, como um instrumento orientado para uma eventual resolução de posteriores problemas de futuros professores de FLE.

Além disso, as análises de Magalhães atestaram que o instrumento da ACS viabilizou um encontro dialógico-reflexivo entre alunos-estagiários, professora-formadora e professoras experientes; levando aqueles a uma instrumentação de si e a um aumento do seu poder de agir. A compreensão do *real* do trabalho docente pôde, pois, ser realizada através de diálogos que incluíram diferentes sujeitos, não havendo apenas uma simples transmissão do ofício pelos professores-formadores.

Assim, as pesquisas citadas apresentam a produtividade do quadro metodológico da autoconfrontação que pôde ser apropriado e adaptado a diferentes contextos e objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, acreditamos ter dado um passo adiante para esclarecer como estudos franceses e brasileiros, inscritos numa abordagem ergonômica, têm contribuído para uma melhor compreensão da atividade docente, haja vista que encarar o ensino como trabalho ainda é considerado algo novo dentro das pesquisas em educação. Nas palavras de Saujat,

[...] estamos em face de um paradoxo: atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho. (SAUJAT, 2004b, p. 19).

Trazer alguns dos conceitos que norteiam a ergonomia da atividade permite aos leitores deste artigo ter acesso a novos caminhos que podem levar a compreender “a complexidade da situação

didática e do papel que o professor nela desempenha, a fim de melhor caracterizar sua função, suas intenções ou suas ações.” (SAUJAT, 2004b, p. 27).

Um desses conceitos fundamentais que regem as pesquisas em ergonomia é o conceito de *atividade*, tal como foi apresentado na seção 1, pois sendo algo “que não pode ser tocado com o dedo” (HUBAULT, 1996; CLOT, 1999⁷ apud SAUJAT, 2004b) necessita de uma metodologia que seja capaz de trazer à luz os processos cognitivos e as estratégias a que o professor recorre para realizar seu trabalho.

Essa “metodologia indireta” (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 3) – *autoconfrontação* – impulsiona o sujeito a dialogar com sua atividade e permite que este “se dê conta” (op. cit., p. 6) do real do seu trabalho, questionando, reconstruindo ou validando suas próprias maneiras de fazer.

Como foi, pois, visto neste artigo, pesquisas que utilizaram esse quadro metodológico contribuíram significativamente para a elucidação de algumas questões sobre o trabalho de ensino, mas ainda há muito a descobrir sobre a “face *oculta* do trabalho do professor”, conforme Amigues (2004, p. 46).

Enfim, procuramos deixar aqui algumas das noções que permeiam os estudos ergonômicos da atividade docente para que ofereçam sustentação e iluminem novos estudos que desejem ir além dos pontos de vista “normativos” sobre o ensino.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. **Pour une approche ergonomique de l’activité enseignante**. Skholê, hors-série 1, 2003, p. 5-16.
- _____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2006.
- BORGHI, C. I. L. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. Londrina, 2006, 138f. (Dissertação de Mestrado).
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999/ 2006.
- _____. Clinique de l’activité et pouvoir d’agir. **Education Permanente**. Genève, v.1, n. 164, 1 semestre, 2001.
- _____. **Travail et pouvoir d’agir**. Paris : Presses Universitaires de France, 2010.
- _____. Théorie en clinique de l’activité. In : MAGGI, Bruno. (Org.). **Interpréter l’agir: un défi théorique**. Paris : Presses Universitaires de France, 2011. p. 17-39.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, 2000, p. 7-42.
- DANIELLOU, F. Introduction. Questions épistémologiques de l’ergonomie. In : _____. (Org.) **L’ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse : Octares éditions, 1996, p. 1-18.

⁷ HUBAULT, F. *De quoi l’ergonomie peut-elle faire l’analyse ?* In: F. DANIELLOU (org.). *L’ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octarès, 1996.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. **Skholê**, hors-série 1, 2003, p. 17-23.

_____. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **@ctivités**, 2007, vol. 4, n. 2, p. 3-15.

_____.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholê**, hors-série 1, 2003, p. 57-68.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. Fortaleza, 2011, pp. 265. (Dissertação de Mestrado)

FÉLIX, C.; SAUJAT, F. Le développement de l'activité d'une enseignante débutante : les effets du processus d'autoconfrontation dans l'élaboration de ressources opérations. Colloque Restreint Organisé par l'équipe ERGAPE. Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants : outils et méthodes de l'alternance, 18 et 19 juin 2007, Marseille.

HUBAULT, François. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse In : DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octarès Editions, 1996.

LOUSADA, Eliane Gouvea. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. São Paulo: 2006, pp. 333. (Tese de Doutorado)

MAGALHAES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). Fortaleza: 2014, p. 233. (Dissertação de Mestrado)

OMBREDANE A.; FAVERGE, J. M. **L'analyse du travail**. Paris: PUF, 1955.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. Marselha, 2002, pp. 285. (Tese de Doutorado)

_____. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, 2004a, p. 67-93.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: In : MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004b, p. 5-34.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In : MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

TERSSAC, G. ; MAGGI, B. Le travail et l'approche ergonomique. In : DANIELLOU, F. (Org.) **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse : Octares éditions, 1996, p. 77-102.

VIEIRA, M. **A atividade, o discurso e a clínica**: uma análise dialógica do trabalho médico. São Paulo, 2002, 285f. (Tese de Doutorado)

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiaba: EdUFMT, nº 07, 2003, p. 27-65.

WISNER, A. Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail. In : DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octarès Editions, 1996, p. 29-55.

YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Educ.**, São Paulo, 2º sem. 2004, p. 11-38.

GÊNERO TEXTUAL DEBATE E ENSINO: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

José Batista de Barros (UNICAP)

Adriana Letícia Torres da Rosa (UFPE)

RESUMO

O conceito de gênero textual carece de uma compreensão mais ampla a fim de que ele possa englobar efetivamente as mudanças conceituais nos campos em que é estudado. No escopo deste artigo, faremos análise dos gêneros da oralidade, especialmente do debate, nas práticas pedagógicas da educação básica. Para a pesquisa, de cunho qualitativo, entrevistas com professores do 9º ano de uma escola pública estadual do Recife foram realizadas. Os pressupostos teóricos são, principalmente, o conceito de gêneros textuais de Bakhtin (1992), o interacionismo sociodiscursivo, de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e os estudos de letramento desenvolvidos por Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008). Resultados preliminares apontam para o fato de que, embora os professores demonstrem conhecer a importância do trabalho com a oralidade, os gêneros escritos predominam, ainda, no ensino de língua na sala de aula.

Palavras-chave: Gênero textual debate, Ensino de gêneros, Concepções pedagógicas.

ABSTRACT

The concept of text genre needs a broader understanding so that it can effectively encompass the conceptual changes in the fields in which it is studied. In the scope of this article, we will analyze orality genres, especially the debate, concerning the pedagogical practices of basic education. For the research, qualitative in nature, interviews were held with teachers of the 9th grade of a public school in Recife. The assumptions are mainly the concept of genres according to Bakhtin (1992), sociodiscursive interactionism by Bronckart (1999) and Dolz and Schneuwly (2004) and literacy studies by Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008). Preliminary results point to the fact that, although the teachers demonstrate to know the importance of dealing with oral texts, written genres still predominate in the teaching of language in the classroom.

Keywords: Debate text genre, Teaching of genres, Educational Conceptions.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, no que se refere aos gêneros textuais ou gêneros dos discursos, não se pode vê-los como uma “moda” ou “onda” dos estudos das ciências da linguagem, muito menos como uma simples mudança de terminologia de forma a deixá-los mais bonitos ou atraentes. Sua compreensão deve ser muito mais ampla, por seus estudos apresentarem não apenas mudanças conceituais em campos como o da Linguística e o da Teoria Literária, mas também por apontarem horizontes ampliados de entendimentos e análises, permitindo enxergar a produção de linguagem não só como o mecanismo estrutural que abarca, mas ainda como uma atividade ladeada de aspectos sociocognitivos e históricos.

Hoje, empregamos o conceito de gênero dentro de diversas perspectivas dos estudos da linguagem, porém é salutar e necessário retomar tais concepções elaboradas por esses estudos com certa criticidade. Se antes a concepção era mais restrita ao campo das manifestações artísticas ou jurídicas, na atualidade esse leque foi ampliado e compreende todo o processo de comunicação humana, pois como alega Bakhtin (1992, p. 302): “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

A concepção do termo gênero, como concebida pela teoria bakhtiniana, assenta-se na relação entre linguagem, língua e sociedade como acontecimento sócio-histórico e dialógico. Nesse sentido, Bakhtin (1992) nos esclarece que, os diversos enunciados, isto é, os gêneros discursivos, são elos entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Entender as questões da linguagem, sua natureza e seu funcionamento, sempre foi o interesse de muitos estudiosos da Linguística. Nesse caminhar, diversas correntes teóricas surgiram buscando explicar, a partir de métodos próprios de análise, os vários fenômenos que compõem o vasto campo dessa ciência. Adotamos para essa investigação uma linha de fundamentos que situa a linguagem como enunciação, com ênfase na Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2002), no interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), representantes da escola de Genebra, e no estudo de pesquisadores brasileiros das práticas de oralidade e letramento, como Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008).

Essas bases teóricas respaldam o foco do nosso estudo – a análise dos gêneros da oralidade, especialmente do debate, no seio das práticas pedagógicas da educação básica. Objetivamos investigar a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais orais e o seu desenvolvimento no trabalho pedagógico, dada a importância de se entender o contexto da comunicação humana oral ou escrita.

O enfoque maior ao gênero oral debate ocorre não por acaso, mas por se tratar de uma prática social de linguagem que envolve o desenvolvimento de capacidades interativas ligadas à negociação de pontos de vista, construção de argumentos, persuasão interpessoal, dentre outros elementos de suma importância para o convívio em comunidade. Além disso, paralelamente a essa pesquisa, desenvolvemos um trabalho de mestrado, com um olhar mais aprofundado sobre o referido gênero, e essa produção nos dará subsídios para estender reflexões nesta pesquisa em desenvolvimento.

Metodologicamente, este trabalho envolve uma investigação de base qualitativa que se realiza em entrevistas com professores de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de referência do Recife no ano de 2012. A escolha do lócus e dos participantes não se deu aleatoriamente. Cremos que, ouvindo quem de fato está na dianteira do processo ensino/aprendizagem e que concepções têm do objeto em estudo, identificaremos resultados que fomentarão reflexões a respeito da forma de como os gêneros textuais orais são concebidos e trabalhados na escola e se as pedagogias adotadas contribuem para formação de indivíduos atuantes em sociedade, no exercício da cidadania.

A análise de dados aponta que, na teoria, os professores conhecem a concepção enunciativa de gêneros e a importância do oral e do escrito na formação do estudante, mas, na prática, em sua maioria, enfatizam o trabalho com os gêneros escritos como componentes curriculares. Dentre os gêneros orais, o debate é vivenciado em sala ao menos duas vezes por ano, mesmo que superficialmente. O livro didático é a fonte de estudos mais valorizada pela maior parte dos professores na didática dos gêneros orais, o que limita as possibilidades de transposições didáticas com alguns gêneros orais a partir da organização de modelos didáticos do gênero.

Os resultados do estudo sugerem que o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, quando adequadamente efetivado, apresenta-se como uma excelente oportunidade para o estudo da linguagem em funcionamento. Ao se debruçar na análise das mais variadas formas e ações de linguagem e suas características, o aprendiz apropria-se dos meios e das práticas, além do domínio na produção de textos, o que se constitui uma prática enriquecedora do desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA: A PROPÓSITO DO DEBATE

O contexto da sala de aula é o lócus para nossa verificação das concepções pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa quanto ao ensino dos gêneros textuais orais, com foco no debate.

Como já destacamos, a fundamentação teórica deste estudo situa-se no âmbito da linguística enunciativa, cunhada no sociointeracionismo: com o aparato teórico de base, entendemos que os gêneros textuais são frutos de trabalho coletivo com a linguagem que colaboram para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. Nesse sentido, a sua presença como conteúdo curricular das aulas de língua materna é imprescindível para o ensino e aprendizagem da linguagem numa perspectiva da reflexão e do uso, considerando tanto a oralidade como o letramento.

A ideia predominante na escola é que sua função social primordial é ensinar o aluno a ler e escrever, pois a fala ele já tem o domínio. Porém, trabalhar a oralidade compreende muito mais do que simplesmente oralizar palavras: é uma falta de conhecimento reduzir o estudo da oralidade a esse conceito simplista, pois suas aplicabilidades têm implicação direta nos vários momentos da vida social, passando pelas relações de trabalho, interpessoais e ideológicas.

As práticas sociais de oralidade e letramento são povoadas pelo uso dos diversos gêneros textuais. Cabe ressaltar a distinção entre as duas práticas citadas:

Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora que vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (...)

Letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, (...), até uma apropriação aprofundada (...) (MARCUSCHI, 2004, p.25)

Marcuschi (2004) traz à baila a discussão sobre o entendimento da língua e do texto como “um conjunto de práticas sociais” (p.16), de maneira que a oralidade e o letramento sejam vistos como atividades não dicotômicas, mas, sobretudo interativas e complementares situadas sócio-historicamente no âmbito dos usos da língua. Com esse olhar, o autor aponta os usos da língua como determinantes das escolhas formais, e não o contrário, como preconizado nos trabalhos da Linguística anteriores à década de 1980.

Tomando o letramento como prática social formalmente associada ao uso da escrita, ao passo que a oralidade ao uso da fala, o pesquisador observa a necessidade e a importância dessas práticas nas sociedades como via de acesso à cultura. Reforçamos, é notória a defesa de que a oralidade e o letramento não são sistemas dicotômicos, tão pouco, a primeira abarca o caos comunicativo: ambos permitem, com suas peculiaridades, a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração formal e informal, a construção de raciocínio, a variação linguística, entre outros aspectos. Para alicerçar esse pensamento, o autor faz um passeio explicativo da presença da oralidade e do letramento na sociedade. Marcuschi mostra que a escrita e a fala são usadas em variados contextos da vida cotidiana (casa, trabalho, escola, supermercado, etc.), com finalidades múltiplas, manifestadas em diversos gêneros textuais, fundadas na realidade gráfica, escrita, ou na sonora, oral.

Não menos importante que a escrita, a oralidade é por vezes relegada a segundo plano, apesar de ocupar um espaço muito mais central nas atividades cotidianas de comunicação. O pouco espaço para o trabalho com essa modalidade na escola parece apontar um desconhecimento dos profissionais da educação para importância dos efeitos do conhecimento dos gêneros orais para a formação dos sujeitos que atuam em sociedade: a noção de que a língua não deve restringir-se apenas à forma escrita, e, portanto, abarcar o todo complexo, intrínseco nas mais variadas formas de interação.

Uma das importantes ferramentas para o começo de um trabalho pedagógico com qualidade é a adoção de LDP bem fundamentado. Os manuais, a priori, deveriam trazer, nos seus conteúdos e propostas didáticas, as concepções e noções de língua como interação, contribuindo diretamente com o trabalho do professor em sala de aula. Exceções existem, mas ainda não é a maioria dos LDP que explora a oralidade na perspectiva enunciativa para o trato com a linguagem na escola.

Assim, uma abordagem pedagógica significativa para desenvolver o trabalho de ensino de língua materna que não relega a importância da “fala” seria o estudo-aprendizagem dos gêneros

textuais orais. Com essa abordagem, não se pretende ensinar o aluno a falar, mas a compreender e fazer usos, situados (social e historicamente) e adequados da linguagem oral. Concordamos com o entendimento de que

o estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter técnico dogmático e / ou fossilizado, pois a língua a ser estudada poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2002, p. 41)

Uma relevante oportunidade de se trazer o estudo dos gêneros para escola seria traçar considerações sobre aproximações e distanciamentos dos gêneros orais e escritos, considerando o meio de produção (sonoro e/ou gráfico) e a sua concepção discursiva (oral e/ou escrita). Isso revelará uma visão não-dicotômica de língua, na medida em que evidenciará que as manifestações da fala e da escrita se dão num contínuo dos gêneros textuais.

A ênfase dada ao estudo com a escrita nas atividades, nem sempre coerente, em detrimento da oralidade nos LDP, nos dá a exata noção do caminho tomado por alguns autores dessas publicações. Para um usuário mais atento, possuidor da noção de língua como uma atividade interativa, e consequentemente dialógica, que envolve questões de natureza cognitivas e sociais dentro de contexto histórico e ideológico, percebe equívocos contidos nas proposições.

As variadas formas de uso da língua, bem como a complementariedade das práticas de escrita e oralidade, pouco ou quase nunca tratadas nesses manuais didáticos, faz desenvolver ainda mais a cultura da visão monolítica do estudo da língua, deixando-se de lado aspectos relevantes característicos de riqueza cultural de um determinado povo, como as variedades linguísticas.

Os estudos da oralidade e da escrita, não concorrentes entre si, mantêm relações mútuas e estreitas. A oralidade influencia e contribui fortemente no processo de aquisição da escrita, e vice e versa. A abordagem significativa da oralidade na escola capacita o indivíduo no desenvolvimento de habilidades linguísticas tanto de fala quanto de escuta, indicando não apenas a necessidade do respeito pelo interlocutor, mas também pela observação e formulação da argumentação, a organização das ideias e do posicionamento crítico.

Resgatando a teoria de Bakhtin (1992, p. 261), lembramos que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua composição composicional.

Na esteira do referido estudioso, usar a linguagem verbal implica em usar os gêneros como forma de interação: em razão de seus propósitos e condições, os vários campos da atividade humana organizam-se interativamente pelos usos dos enunciados relativamente estáveis do ponto de vista de seu conteúdo, estilo e composição. Nesse caminhar, como ressalta Marcuschi (2008), na nossa vida diária nos deparamos com textos materializados, orais ou escritos, em situações recorrentes, os gêneros textuais, que apresentam padrões sociocomunicativos particulares, tais como conversação, debate, entrevista, palestra, piada, cardápio, bula de remédio, notícias, carta comercial entre tantos outros.

A escola de Genebra, com entendimento conceitual de gênero aproximado ao exposto por Bakhtin, busca desenvolver a corrente de que o gênero textual pode ser utilizado como forma de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Nesse campo, dois prismas estão em evidência: o contexto social da experiência humana e a esfera psicológica que envolve a construção interna dessas experiências, passando pela capacidade para produzir e compreender linguagem. Dentre os trabalhos dos seus pesquisadores, está o enfoque pedagógico do gênero oral debate.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011) evidenciam questões sobre o ensino de gêneros orais, destacando a reflexão sobre a elaboração e a realização de uma sequência didática - conjunto de atividades escolares sistematicamente organizadas em razão de um gênero textual - com o gênero debate. Para os autores, precede a qualquer trabalho pedagógico o pensar sobre *o que ensinar, os aspectos do gênero a se trabalhar em sala de aula e as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas*.

No tocante ao debate, esse gênero, essencialmente argumentativo, tão presente na sociedade, pode abrir espaço na escola para se desenvolver as capacidades dos alunos para defender pontos de vista, envolvendo a gestão da palavra e a escuta e produção compreensivas. Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011) distinguem tipos de debate passíveis de se explorar na escola: o debate de opinião, o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas. Seja qual for sua forma, o debate apresenta-se como um lócus privilegiado para construção interativa “de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si” (p.216), amparado na coletividade e na democracia. Assim, a produção do debate na escola favorece o desenvolvimento de capacidades essenciais: linguísticas (técnicas de retomada de discurso, marcas de refutação, etc.), cognitivas (crítica), sociais (respeito pelo outro), individual (tomada de posição e construção identitária).

O trabalho dos referidos pesquisadores vem a referendar a posição de que os gêneros da oralidade devem ser alvo de ensino-aprendizagem na escola assim como tradicionalmente ocorre com os da escrita:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCN, 1998, p.27).

O que se apresenta por trás do véu do estudo da linguagem oral é um complexo mundo ainda com muito a se desvendar, podendo encontrar-se diversos gêneros, cada um com características próprias e formas de tratamentos dos mais variados possíveis a exemplo de debates, exposições, diálogos dramatizações e entrevistas. Vale ressaltar que, embora os gêneros orais formais apresentem-se na sua forma didática culta, muito próximos da escrita formal, e didatizá-los não seria o mesmo que ensinar o conjunto de regras gramaticais, mas apresentar as variadas formas da utilização da fala em público, favorecendo para a desenvoltura dos usuários do referido gênero.

Observamos, mais especificamente, que o debate é um gênero bastante flexível se considerarmos suas várias formas, tipos de público e espaços de realização. Contudo, em todos os casos, o gênero pauta-se em atividades sociodiscursivas que mobilizam o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; da capacidade de argumentar e expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro; e de mobilizar estratégias textuais adequadas aos fins, como reportar discursos para fundamentar-se, por exemplo.

Enfatizamos ainda que no gênero oral debate é potencial à articulação da fala e da escrita, constituindo-se numa produção multimodal. Além disso, Costa (2008, p.76), ao definir o gênero, destaca a existência de diversos tipos de debate, dentre os quais cita: debate de opinião, o qual visa à compreensão de um tema polêmico, permitindo exposição de argumentos com intuito de influenciar a opinião dos outros, e também a possibilidade de mudanças dos próprios conceitos; debate deliberativo visa à discussão de um tema para posterior tomada de decisão, em geral, apresentando sugestões para resolução de problemática; debate público regrado tem por base a expressão livre de pensamentos sobre um tema, normalmente sendo a fala orientada por regras acordadas, com ou sem a presença de moderador.

No contexto escolar, voltando-se para o estudo dos aspectos do debate a serem trabalhados na sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) desenvolvem pesquisas dirigidas à elaboração, aplicação e análise de sequências didáticas com os gêneros textuais e, mais especificamente, com o debate. Para os autores, o debate tem uma relevante função social que não pode ser desprezada pela escola. Relacionado a formas de comunicações orais, o debate requer o desenvolvimento de capacidades de argumentação, de gestão da palavra, de escuta atenta, de elaboração crítica, de mobilização linguística (técnicas de retomadas do discurso, marcas de refutação, entre outras). Além disso, ainda contribui para o desenvolvimento da capacidade de construção de identidade.

A constatação de se o que é teorizado no campo dos estudos da oralidade, e em especial no que se refere ao trabalho pedagógico com o gênero textual debate, tem repercussão na prática efetiva no cotidiano do ambiente escolar, terá as respostas dos docentes como indicadores essenciais.

3 DIALOGANDO COM PROFESSORES SOBRE A ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

A fim de investigar a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais orais e seus reflexos no trabalho pedagógico, enfatizando o gênero debate, aplicamos questionários a dois docentes do ensino fundamental, 9º ano, de escolas públicas de Recife-PE, no ano de 2012.

O questionário teve como propósito identificar primeiramente o perfil acadêmico dos professores e, na sequência, aspectos relativos à concepção que os docentes possuem sobre os gêneros textuais e sobre o seu ensino, bem como a abordagem dos gêneros orais como componente curricular do ensino-aprendizagem de língua materna, nesse caso, explorando mais especificamente as propostas didáticas com o debate.

Em relação ao perfil dos professores, adiantamos que são formados em Letras, exercendo a profissão há mais de 10 anos: o primeiro, Professor 1, mestre em Linguística e o segundo, Professor 2, especialista em Literatura Infantil. A formação dos docentes sugere que têm um domínio teórico e, avaliamos também, prático do trabalho pedagógico com oralidade e letramento na educação básica – o que se revela nas respostas apresentadas aos questionamentos desta pesquisa.

No que tange à concepção de gênero textual, os docentes apresentam sintonia na compreensão, entendendo o gênero como um tipo relativamente estável de enunciado usado em sociedade, em suas mais diversas esferas, com fim sociointerativo, identificável por seus propósitos, conteúdos dizíveis, composição e estilo. São formas de prática social, cognitiva e cultural.

Quanto ao trabalho com gêneros da oralidade no currículo, revelam que esses fazem parte dos componentes curriculares. No programa da disciplina, elegem-se em cada unidade letiva gêneros orais e escritos, mesmo que não proporcionalmente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas: pode-se ser relato e debate, entrevistas e seminários, etc. Metodologicamente, afirmam articular as correlações entre os gêneros na perspectiva do contínuo fala-escrita.

No trabalho com o debate, dizem explorar o gênero seja como conteúdo curricular, seja como método para estudo de demais tópicos do currículo, por exemplo, em fóruns de temas polêmicos, associados à elaboração escrita de artigos de opinião ou à interpretação de livros literários.

Nas suas opiniões, o estudo e a produção desse gênero permite desenvolver nos alunos habilidades de linguagem relativas à formação e negociação de opiniões fundamentadas, bem como à compreensão e interpretação de pontos de vista distintos, importante “ferramenta” para o exercício crítico e a participação nas interações comunicativas em diversas instâncias (públicas e privadas) da sociedade.

Sobre as propostas do LDP na abordagem do debate, bem como na associação com seu planejamento, os professores são unânimes quanto à necessidade de se acrescentar elementos complementares. O Professor 1 observa que o LDP em geral sugere a análise de debates transcritos e a reflexão sobre suas características, e vê a relevância do estudo do gênero na sua forma típica de apresentação com debates coletados em registros de TV, rádio, internet, a fim de se observar detalhes da oralidade. O Professor 2 complementa, enfatizando que os debates nos livros, geralmente são instrumento para discussão de temas fixos e às vezes desatualizados.

Finalmente, a respeito das propostas dos livros didáticos relativas aos gêneros orais, pela análise de suas respostas, os docentes aparentam perceber que os livros precisam explorar mais os recursos sociodiscursivo e formais dos gêneros, além de incentivar a pesquisa e a resolução de desafios. O Professor 1 observa que há um avanço das propostas em relação aos livros de 10 anos atrás, pois os gêneros orais já constam como conteúdo nos livros, embora de forma ínfima se comparada aos

da escrita. Contudo, ambos acreditam que o debate, entre os gêneros da oralidade abordados nos LDP, parece ser privilegiado mesmo que as propostas pedagógicas ainda sejam superficiais.

Pelo exposto, o quadro teórico por nós eleito como norteador para se pensar o estudo dos gêneros orais na educação básica respalda as respostas dos docentes no sentido de que esses educadores demonstram perceber os gêneros textuais orais e escritos como elementos a serem enfatizados no currículo por serem primordiais como organizadores das nossas práticas sociais e discursivas, e, nesse contexto, aponta-se que os LDP não podem deixar de lado tal aspecto ao formularem suas didáticas de escuta e produção oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar a compreensão dos professores sobre a função social do gênero e o seu reatamento em sala de aula, enfatizando o gênero oral debate, entrevistamos dois docentes do ensino fundamental, 5º ano e 9º ano, de escolas públicas de Recife-PE, no ano de 2012, a respeito de seu entendimento sobre o ensino de língua com ênfase nos gêneros do discurso.

Esta pesquisa, com base no relato de professores da escola pública do ensino fundamental, identificou que o trabalho com os gêneros textuais orais está em cena como protagonista, tanto quanto o trabalho com os gêneros de escrita, na escola lócus do estudo. Não obstante, os docentes entrevistados são unânimes em afirmar que o pouco enfoque dado aos gêneros orais pelos professores em geral e também pelos livros didáticos acarreta grande prejuízo para o processo de aprendizagem do estudante, visto que conhecer significativamente uma diversidade de gêneros dessa modalidade favorecerá a formação do cidadão com condições de participar compreensiva e ativamente das práticas sociocognitivas que se apoiam na oralidade, práticas essas tão presentes na sociedade contemporânea.

Os dados mostram que os professores reconhecem que a diversidade de gêneros orais, a quantidade de abordagens desses gêneros ao longo do currículo, a sistematização dessas abordagens e a qualidade das abordagens pedagógicas são elementos essenciais para se oferecer aos alunos práticas qualificadas com a oralidade.

Notamos que a concepção de linguagem como interação social permeia as propostas de produção oral dos docentes entrevistados: a explicitação da função social, do papel dos interlocutores (mesmo que estes sejam recorrentemente os próprios colegas de classe), da forma de organizar a fala pública nas atividades propostas por estes são enfocadas.

Porém, o discurso dos professores em sintonia com as reflexões teóricas adotadas por este trabalho sugere que a reflexão sobre as características dos gêneros orais ainda carece de aprofundamento pedagógico, notas sobre sua função social e suas características formais nem sempre são apresentadas quando da atividade de leitura, análise e produção, a sistematização do estudo do gênero oral precisa ser mais enfatizada pelos professores e pelo LDP.

Quanto ao debate, cada vez mais trabalhado no contexto da sala de aula, observamos a percepção dos docentes de que esse deva estar inserido com mais frequência nas atividades curriculares por

favorecer o desenvolvimento de competências relevantes para a atuação sociocomunicativa dos indivíduos.

Em conclusão, este trabalho, com base nas respostas dos docentes, fomenta discussões e reflexões a respeito da necessidade de maior mobilização dos gêneros textuais em práticas de ensino/aprendizagem, como basilar para atuação dos indivíduos em sociedade, no exercício da cidadania.

Finalmente, realçamos, com este estudo, a importância do papel do trabalho com a oralidade como um instrumento facilitador e imprescindível à inserção dos indivíduos nas mais variadas práticas e contextos sociais, dentro e fora da escola, como interlocutor, seja leitor, ouvinte ou produtor de textos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BAGNO, M. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e relação de poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetórias e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. pp. 19-32.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: Ângela Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp.19-36.

_____. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica - Didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA ORALIDADE NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luna Karoline Sousa Rocha (UESPI)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos analisar como os livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º ano da educação básica (EB) têm abordado o ensino da oralidade. Os pressupostos teóricos foram baseados em Antunes (2003), Cardoso (1999), Fávero (2003), Marcuschi (1997) e (2003), Pretti (1999), Ramos (1997) e Rojo (2000) e (2003). Foram analisados, então, três livros didáticos da EB que foram utilizados no ano de 2012 em escolas municipais de Teresina. Resultados apontam para a existência de um esforço por parte dos autores de livros didáticos em abordar a oralidade, embora eles não sejam suficientes para dar conta da complexidade dessa modalidade da língua.

Palavras-chave: Gêneros textuais, ensino da oralidade, análise de livros didáticos.

ABSTRACT

In this paper, we intend to analyze how the Portuguese language textbooks of the 8th year of Basic Education (EB) have approached the orality teaching. The theoretical assumptions are based on Antunes (2003), Cardoso (1999), Favero (2003), Marcuschi (1997(2003), Pretti (1999), Ramos (1997) and Rojo (2000, 2003). Three Basic education textbooks that were used in 2012 by municipal public schools in Teresina were analyzed,. The results point to the existence of an effort by the textbooks authors to teach orality, although they are not sufficient to account for the complexity of this language type.

Keywords: Text genres, orality teaching, textbook analysis.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas contemplou, indiscriminadamente, o trabalho com a escrita dando uma quase inexistente importância à modalidade oral de uso da língua. Acreditava-se que não era dever da escola ensinar o aluno a falar, e sim da família. No entanto, observou-se que, nas últimas décadas, com o surgimento e avanços dos estudos linguísticos, essa realidade vem sendo transformada e já se reconhece a relevância do ensino da oralidade.

A prática docente do ensino de língua oral nas escolas é feita por meio do apoio que os livros didáticos oferecem aos professores e, apesar dos avanços, em muitos destes livros, ainda não é possível constatar o reconhecimento do lugar da oralidade. Por esta razão, a pesquisa em face proveio da necessidade de se analisar o modo como os livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º ano da educação básica tem abordado o ensino da modalidade oral de uso da linguagem, especialmente no que diz respeito às atividades propostas de discussão e produção de textos orais.

Para tanto, foram analisados três livros didáticos, sendo um da EJA e dois do Ensino Fundamental Regular que foram utilizados no ano de 2012 em algumas das escolas do município de Teresina. A pesquisa objetivou descrever a maneira como são propostas as atividades do livro didático voltadas para o ensino-aprendizagem da oralidade e analisar se estas estão em conformidade com o que recomendam os materiais de apoio oferecidos às escolas e aos professores a fim de subsidiar, teoricamente, suas propostas pedagógicas.

Dentre os autores estudados, pode-se apontar: Antunes (2003), Cardoso (1999), Fávero (2003), Marcuschi (1997) e (2003), Pretti (1999), Ramos (1997) e Rojo (2000,) e (2003), além de documentos como a Proposta Curricular da EJA, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2011) e o Guia do Livro Didático – PNLD (2010), que constam também como materiais de apoio à pesquisa.

Para uma melhor compreensão da pesquisa, a princípio foram discutidas as abordagens teóricas sobre o ensino da oralidade, as recomendações da Proposta Curricular da EJA e dos PCNs e a escolha do livro didático que fundamentaram as análises; depois foram apresentados os procedimentos utilizados e os materiais selecionados para compor o corpus; em seguida, foram feitas as análises das atividades relacionadas com a oralidade correspondentes a cada um dos livros e, por fim, foram divulgados os resultados das análises.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Discussões sobre o ensino da oralidade, as diretrizes curriculares e a escolha do livro didático

Verifica-se que o preconceito com a oralidade, dando privilégio à escrita, ainda é perceptível nas escolas. Muitas vezes, nem mesmo os livros didáticos de Língua Portuguesa instigam o professor a trabalhar tal modalidade em sala de aula, e quando o fazem, no geral, a atenção voltada para oralidade está quase sempre relacionada apenas com a interpretação textual.

Hoje, não se discute mais sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Diversos autores reconhecem a relevância do desenvolvimento de competências orais na escola, como Marcuschi (2003, p. 22), ao afirmar que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.”.

Apesar disso, o trabalho com a oralidade ainda apresenta alguns problemas porque os professores creem que os alunos já trazem algumas habilidades orais e que estas não devem ser aprofundadas. Antunes (2003, p. 24) ratifica esse fato ao dizer que, relacionado às atividades com a oralidade, é possível constatar

Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

Não se trata, é claro, de impor que o papel da escola seja o de “ensinar a falar”, mas é relevante que nesse ambiente além dos professores valorizarem a linguagem nos discursos dos alunos, estes possam ter conhecimento da diversidade de usos possíveis no tocante à fala, e que a partir disso possam refletir sobre o uso da língua.

Por ser vista como o lugar do “caos”, do descuido, quando mencionada no ambiente escolar, a língua oral está sempre sendo comparada à língua escrita em posição submissa. Como afirma Antunes (2003, p. 24), o que existe é “uma equivocada visão da fala como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. [...] tudo o que é erro na língua acontece na fala e tudo é permitido”.

O que também se observa nas escolas é que as poucas horas dedicadas ao ensino de língua falada tratam, principalmente, dos gêneros considerados informais, como uma conversa ao telefone. São pouquíssimas as oportunidades de abordar gêneros que prescindem de registros mais formais, o que ratifica o seu desprestígio.

Marcuschi (1997, p. 41) esclarece que um dos aspectos importantes no estudo da fala é a variação ao afirmar que

Será de grande valia, pois, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico. Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de variação e mudança, dois pontos de extrema relevância raramente vistas.

Partindo desse pressuposto, não se trata de saber falar certo ou errado, e sim saber os registros de fala ou de escrita adequados às situações contextuais no ato comunicativo. Portanto, considerando que o objeto do uso da linguagem seja a oralidade, não basta apenas “saber falar”, é preciso que se possa conhecer e dominar os gêneros orais dos mais informais aos mais formais, a fim de que os interlocutores possam compreender os enunciados produzidos durante a interação.

Essa consciência sobre o grau de formalidade e informalidade das modalidades em questão se faz necessária, como explica Ramos (1997, p. 9), ao declarar que “não é menor o número de falantes que assumem que a escrita só se presta à veiculação de textos formais e que a fala, de modo geral e irrestrito, é sempre mais coloquial que a escrita”.

Assim, compreende-se, primeiramente, que é preciso que o ensino da oralidade permita ao aluno um contato com a língua padrão, uma vez que atrelado à concepção de formalidade no ensino de língua está o conceito de norma culta. Preti (1999) trata da questão da norma quando a considera como um produto que resulta do uso da língua por determinados grupos sociais, e que esta se modifica a cada situação em que estes usuários se encontram adequando-a as suas intenções comunicativas.

Com isso, depreende-se que, para que o objetivo de ensinar a norma culta na oralidade seja que o aluno aprenda a falar como “pessoa culta”, é extremamente necessário que ele possa ter acesso a esse tipo de linguagem e, além disso, que haja possibilidade de uso tanto na escola quanto no seu meio social.

Antunes (2003, p. 111-112) sugere atividades que devem particularizar os usos formais do discurso oral que são

Contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; debater, discutir, acerca dos temas mais variados; argumentar (concordando e refutando); emitir opiniões; justificar ou defender opções tomadas; criticar pontos de vista de outros; colher e dar informações; fazer e dar entrevistas; dar depoimentos; apresentar resumos; expor programações; dar avisos; fazer convites; apresentar pessoas, etc.

A proposta de Ramos (1997) para o trabalho com a oralidade é colocar o texto falado como um caminho para se chegar ao texto escrito. Para tanto, sugere que haja uma reflexão sobre o que será posto como objeto de estudo de forma que não se apresente uma mecanicidade voltada apenas a transmitir conteúdos.

Em conformidade, Fávero (2003, p. 83) assevera que “a aplicação de atividades de observação que envolve a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos.”.

A partir dessas atividades, o professor pode identificar se os alunos apresentam dificuldades quanto à organização do texto, e em seguida estabelecer o que esse aluno precisa aprender para construir um texto adequado, passando este a ser o seu objeto de ensino.

Mediante o que foi exposto até aqui sobre o papel da oralidade no ensino de língua, pode-se constatar que, de fato, será importante mostrar aos alunos a grandiosidade do processo que envolve os usos efetivos da língua, valorizando os diferentes níveis de fala, ensiná-los a adequar-se às mais diversas situações sociocomunicativas a que estão expostos, e mostrar também que não há uma solvência entre oralidade e escrita, e sim que uma pode ser influenciada pela outra.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabe-se que é uma modalidade de ensino diferente do Ensino Regular quanto à estrutura, metodologia de ensino e ao público-alvo.

O professor de jovens e adultos deve estar apto a trabalhar com cada uma das realidades existentes em sala, necessita também conhecer bem os seus objetos de ensino e, frequentemente, atualizar suas metodologias. Para tanto, o MEC criou a Proposta Curricular da EJA objetivando oferecer orientações para elaboração de programas educacionais para jovens e adultos, o provimento de materiais didáticos e a formação dos professores.

Com relação à Língua Portuguesa e à modalidade oral do seu uso, a Proposta, numa visão mais ampla, faz saber que “o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação dos seus recursos linguísticos.” (MASSAGÃO, 2001, p. 51). Isto significa que é responsabilidade da escola ensinar os alunos a organizar e adequar seus discursos às situações comunicativas em que se encontram tanto no nível mais formal da linguagem quanto no mais informal.

Para que este ensino seja eficiente, Massagão (2001, p. 53) declara que

É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos. Nessas ocasiões, o professor deve chamar a atenção dos alunos para os diferentes modos de falar e os efeitos que podem provocar sobre os que recebem a mensagem.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que nas turmas de educação de jovens e adultos há muita variedade linguística, gírias, expressões absorvidas da mídia, e que estas diversidades, antes vistas com preconceito, devem ser tomadas como objeto de ensino dando possibilidade ao aluno de aprender os diferentes “modos de falar”.

Sobre a seleção dos conteúdos, recomenda-se que todos os alunos possam praticar o uso oral da língua por meio da escuta e da produção dos seus discursos que serão constituídos nos gêneros. A fim de que o aluno possa compreender de fato os gêneros da oralidade, a Proposta Curricular lembra que

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem da Língua Portuguesa e das outras áreas (seminários, relatos de experiências, entrevistas, debates etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debates, teatro, palestras, entrevistas etc.). (BRASIL, 2002, p. 37).

Dessa forma, para a Proposta Curricular da EJA, o ensino da oralidade se revela tão importante quanto para o Ensino Fundamental Regular, visto que os alunos podem cada dia mais aprimorar seus conhecimentos linguísticos e assim participar ativamente no contexto social em que vivem.

É fato que, se a oralidade for abordada de forma superficial, considerando apenas que os alunos ao chegarem à escola já “sabem falar”, esse ensino não será relevante. Não adianta aceitar o aluno como ele é sem lhe oferecer os instrumentos de que necessita para lidar com situações em que não será aceito se utilizar as formas de expressão peculiares de seu meio social.

No tocante à produção dos textos orais, os PCNs revelam objetivar que o aluno

planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (BRASIL, 2001, p. 51).

Os PCNs apontam ainda os gêneros que podem servir de base para o estudo do texto oral, tanto no processo da escuta quanto na produção. Conforme Rojo (2000, p.35, grifo da autora), “os PCNs agrupam os gêneros textuais em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica”, percebidos como gêneros voltados efetivamente para a participação social.

Sabe-se que o texto oral, diferentemente do escrito, tem seu planejamento à medida que ocorre seu processo de produção. Não há como evitar que seu interlocutor perceba uma pausa, uma hesitação, uma correção. Consequentemente, levar o aluno a planejar previamente textos orais equivale a fornecê-lo mecanismos que o auxilie de acordo com a função interacional em que se encontra e das particularidades do gênero em uso.

Para tanto, os PCNs sugerem que o aluno participe ativamente de situações comunicativas que considerem as especificidades de cada gênero utilizado em sala e que sejam feitas as análises dessas atividades realizadas por eles, possibilitando ao professor avaliar os pontos positivos e as dificuldades encontradas no processo da enunciação, de maneira que ajude o aluno melhorar sua eficiência.

Aliado à Proposta Curricular da EJA e aos PCNs, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é uma iniciativa do MEC que tem por objetivo dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores, distribuindo coleções de livros didáticos, gratuitamente, aos alunos do ensino fundamental e da educação especial.

De maneira geral, como afirma Rojo (2003, p. 39), o PNLD proporcionou um “novo padrão de qualidade para o livro escolar” graças aos debates ocorridos durante o processo avaliativo dos livros didáticos. Em contrapartida, a autora também registra que o PNLD ainda necessita passar por reformulações.

Admitindo o caráter estruturador da prática pedagógica, Rojo (2003) assevera que o livro didático tende a deixar de ser um material de suporte ao ensino-aprendizagem e passa a ser um determinante no modo como devem ser ministrados os conteúdos e, conseqüentemente, na metodologia de ensino adotada pelo professor quando está em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Em virtude dos fins almejados, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica com caráter descritivo e analítico. Desse modo, a análise de como os LDs propuseram as atividades voltadas para a oralidade partiram dos seguintes questionamentos:

- Que gêneros da oralidade são retratados nos livros didáticos de Língua Portuguesa?
- De que forma estes gêneros são apresentados pelos autores?
- Como são propostas as atividades de produção textual oral?

Para a seleção dos livros, escolheram-se os LDs de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Estes livros foram selecionados, primeiramente, por fazerem parte das sugestões apresentadas no Guia PNLD mais atual correspondente a cada nível de ensino e, em seguida, por serem os materiais adotados no ano de 2012 para o trabalho pedagógico em algumas das escolas visitadas.

Estabeleceram-se para as análises um livro da EJA e dois do Ensino Fundamental, respectivamente, a saber: “*Educação de Jovens e Adultos – Coleção Tempo de Aprender*” dos autores Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti (LD1); “*Para Viver Juntos: português, 8º ano: ensino fundamental*” de Ana Elisa Arruda Penteadó [et al.] (LD2), e “*Projeto Radix: português, 8º ano - Coleção Projeto Radix*” de Ernani Terra e Floriania Toscano Cavalleto (LD3).

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, os livros foram analisados, primeiramente, verificando os gêneros textuais presentes tanto nas discussões dos textos quanto nas propostas de produção em cada um deles. Em seguida, selecionaram-se os gêneros textuais da oralidade que seguem abaixo:

- LD1: canção, teatro, causo, cordel e seminário.
- LD2: texto dramático, causos, cantigas, anedotas e seminário.
- LD3: discussão, entrevista, roda de histórias, exposição oral, comentário, debate e reconto.

Para a organização desta pesquisa, foi necessário o esclarecimento do que recomenda o Manual do Professor de cada livro analisado; em seguida, a descrição das atividades propostas visando ao ensino-aprendizagem da oralidade e, por conseguinte, foi analisado se estas estão comprometidas com o aprendizado dos usos da modalidade oral pelos discentes.

4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS LDs DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO DA EJA E DO ENSINO FUNDAMENTAL VOLTADAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORALIDADE

Almejando a realização da análise em questão, fez-se um levantamento das atividades propostas pelos LDs já apresentados, dos quais foram selecionadas aquelas que estão voltadas ao trabalho com a oralidade. Visando a uma melhor compreensão, a análise está dividida em três subitens. O primeiro corresponde ao livro Educação de Jovens e Adultos – Coleção Tempo de Aprender; o segundo, ao livro Para Viver Juntos: português, 8º ano: ensino fundamental; e o terceiro, ao livro Projeto Radix: português, 8º ano.

4.1 LD1 - Educação de Jovens e Adultos

Os autores do LD1, no manual do educador, aconselham que os professores desenvolvam a competência discursiva dos alunos, a fim de que estes possam dominar as variedades linguísticas da modalidade oral, conhecer o uso da fala em situações públicas, discutir o texto oralmente, reconhecer as diferenças entre os usos formal e informal da língua oral, saber utilizá-las quando o contexto situacional exigir e, que também sejam capazes de produzir seus discursos adequando-os à situação comunicativa.

No capítulo 01, do LD1, o autor apresenta uma canção visando ao trabalho com as variedades linguísticas, mas que também contempla o cuidado com a oralidade.

Texto-Canção		
Cuitelinho		
Cheguei na beira do porto Onde as onda se espaia As garça dá meia volta E senta na beira da praia E o cuitelinho não gosta Que o botão de rosa caia, ai, ai	Ai quando eu vim Da minha terra Despedi da parentáia Eu entrei no Mato Grosso Dei em terras paraguaia Lá tinha revolução Enfrentei fortes batáia, ai,ai	A tua saudade corta Como aço de naváia O coração fica aflito Bate uma, a outra faia E os óio enche d'agua Que até a vista se atrapáia, ai.. Domínio Público

Fonte: SILVA (2009, p. 12).

A seção “Um Olhar Para a Língua”, apesar de estar voltada a priori ao trabalho com a variação dos usos da língua, também visa relacionar os usos da oralidade com os usos da escrita. Tal afirmação pode ser comprovada em uma das questões da atividade proposta baseada na canção acima, como:

1) Leia os versos a seguir:

Ai quando eu vim da minha terra despedi da parentáia
--

- O que significa a palavra “parentáia”?
- Consulte o dicionário e verifique se a palavra “parentáia” está registrada.
- De que maneira essa palavra aparece no dicionário? Transcreva-a com o significado mais adequado à canção.
- Qual deve ser o motivo de a palavra ser escrita de formas diferentes (na canção e no dicionário)?
- Quais outras palavras presente na canção são registradas de maneira semelhantes a “espáia” e “batáia”?
- Por qual motivo as palavras “espáia”, “parentáia” e “batáia” foram escritas dessa maneira? (SILVA, 2009, p. 15).

Nessa atividade, é perceptível a preocupação do autor em fazer com que os alunos entendam que a maneira que as palavras são escritas tem uma relação muito forte com a maneira que elas são faladas em outros lugares, por outras pessoas, em outras situações sociocomunicativas, dentre outros aspectos; e que essa diversidade está sendo vista como objeto de ensino, não como “erro”.

Em conformidade a essa preocupação do autor do LD1, situa-se o pensamento de Marcuschi (1997, p. 41-42, grifos do autor) ao declarar que

Noções como ‘norma’, ‘padrão’, ‘dialeto’, ‘variante’, ‘sotaque’, ‘registro’, ‘estilo’, ‘gíria’ podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. Isto é facilmente comprovável, caso queira mostrar algumas variações relativas aos falares regionais sobre os quais já se dispõe de conhecimentos razoáveis tanto do léxico como das prosódias e de fatos morfossintáticos. Já se conhece razoavelmente bem a questão da variação sociolinguística sob seus diversos aspectos [...].

Essa atividade faz jus ao que é recomendado na proposta curricular da EJA, pois “quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade os alunos da EJA se sentirão para atuar em contextos diferentes, ajustando seu modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto.” (BRASIL, 2002, p. 13).

Em outra atividade, no capítulo 02, são apresentados textos que tratam das culturas indígena e angolana, e a atividade proposta no que tange à oralidade está voltada ao ensino do gênero seminário. Após a leitura e interpretação dos textos mencionados, o LD1 solicita aos alunos que pesquisem sobre uma ou outra cultura e, em grupos, exponham os resultados em forma de seminário.

A atividade se inicia com a apresentação de uma das definições sobre o seminário, qual seu objetivo e, em seguida, elenca seis pontos importantes para que o aluno aprenda a produzi-lo, a saber:

- Em primeiro lugar, é necessário estudar o tema, porque as pessoas só conseguem falar de forma clara a respeito daquilo que compreenderam.
- A produção da síntese é uma das estratégias para que possamos organizar o pensamento e as informações, já que pesquisamos em várias fontes (livros, *sites*, revistas, jornais, etc.).
- Se necessário, podemos contar com um suporte escrito para auxiliar na apresentação, como o cartaz que vocês elaboraram. Porém deve ser apenas um auxílio: poderão até lê-lo, mas deverão fazer comentários e análises complementares. Também poderão apresentar imagens relacionadas aos assuntos expostos.
- O seminário pode ser uma apresentação individual ou em grupo. Se for realizado em grupo, é importante definir quem faz o quê, e, ao mesmo tempo, ter uma visão do todo. Por isso, definam as funções de cada um dos integrantes, de forma que todos falem.
- Ensaie as falas de forma que possam controlar o tempo e monitorar a expressão corporal. A postura deve ser adequada à fala pública. Com relação ao tempo, definam e monitorem quanto tempo cada integrante terá para falar (por exemplo, 5 minutos).
- Conforme o contexto, vocês perceberão as possibilidades de uso de uma linguagem mais formal ou mais solta, espontânea. (SILVA, 2009, p. 48, grifo do autor).

Verifica-se que, nesta atividade, estão destacadas as características composicionais do gênero, apresentando suporte teórico para que os alunos aprendam como fazer suas apresentações e evidenciando o cuidado com o planejamento prévio da fala, a postura adequada à fala pública e o monitoramento da expressão corporal. Este cuidado mencionado na atividade também é visto na proposta curricular da EJA como um dos conteúdos conceituais e procedimentais recomendados para a prática de produção dos textos orais.

4.2 LD2 – Para Viver Juntos: português, 8º ano: ensino fundamental

De acordo com o manual do professor do LD2, o objetivo principal almejado com o uso do livro é dar condições para que os alunos constituam as suas competências discursiva, textual e estilística. E mais: orienta que sejam tomados como objeto de ensino os conhecimentos que os alunos necessitam para utilizar nas mais diversas situações sociocomunicativas das instâncias públicas de uso da linguagem, seja na leitura, na escuta ou na produção de textos orais e escritos.

O LD2 traz no final de seis, das nove unidades, uma seção voltada para a oralidade. Na unidade 02, o LD2 aborda os causos. A atividade propõe a leitura de dois causos (*Saudades do Rio Grande* e *A Chegada do Trem no Campo*), e durante a interpretação destes o gênero é apresentado gradativamente, possibilitando ao aluno compreender as características do gênero, o que se comprova com o trecho abaixo extraído do LD2:

2. Causos são narrativas curtas, tradicionais, contadas em rodas de conversa. Tratam, geralmente, de uma história que o narrador presenciou, viveu ou ouviu falar.

a) Que elemento do texto lido indica sua origem na tradição oral?

b) Os causos são, geralmente, baseados em elementos da realidade e do cotidiano da região em que se originam. De que maneira essa característica aparece no texto lido? [...]

4. Ao contar um caso, o contador procura convencer o ouvinte de que a história teria realmente acontecido, apresentando elementos que atestem sua veracidade. Como isso se manifesta nesse caso?

5. Os contadores de causos procuram detalhar as circunstâncias em que o fato aconteceu. Identifique nos textos lidos trechos que descrevem o modo de falar e os gestos das personagens, que só poderiam ser apreendidos por quem estivesse face a face com as personagens. (PENTEADO, 2009, p. 76-77).

A autora do LD2 induz os alunos a observarem os aspectos suprasegmentais da oralidade ao pedir que os identifiquem dentro do caso que está sendo interpretado. Após esse momento, sugere a comparação entre o caso escrito e o caso falado.

O principal momento de trabalho com a oralidade nesta atividade está centrado nos critérios de avaliação que a autora sugere aos alunos. Cada grupo observará um critério: entonação, expressões faciais e gestos usados pelo contador, se o caso falado correspondeu ao caso escrito, se houve uso de sotaques ou vocabulário típico dos personagens de acordo com o ambiente da narrativa, se pareceu ter havido preparação antes da apresentação (ensaios) e se houve interação entre o contador e os alunos.

Dessa forma, também se podem observar duas outras implicações pedagógicas nas quais, segundo Antunes (2003), deve estar pautado o ensino da oralidade que são: uma oralidade voltada para os diferentes tipos e gêneros dos discursos orais e uma oralidade voltada para reconhecer o papel da entonação, das pausas, aspectos importantes na construção do sentido do texto.

Constata-se, portanto, que o livro propõe atividades que discutem a escolha da linguagem adequada à situação discursiva exigida pelas produções e que se preocupam em fazer com que os alunos percebam as marcas da oralidade nas atividades de escuta.

4.3 LD3 – Projeto Radix: português, 8º ano

Segundo o manual do professor do LD3, a oralidade deve ser trabalhada na escola porque o tempo todo se produzem textos desta modalidade. Recomenda que as atividades voltadas para o ensino da língua oral devem ter como objetivo fazer com que os alunos percebam que seu uso varia em detrimento da situação comunicacional concreta, podendo ser mais ou menos formal graças ao contexto e ao interlocutor a quem se destina a mensagem.

A atividade proposta no capítulo 2, do LD3, pode-se observar o trabalho com o gênero entrevista. O autor pede que os alunos pensem numa pessoa que tenha uma história interessante para contar e que a entrevistem, gravem ou anotem sua história e levem para compartilhar com os demais.

Dentre as sugestões apresentadas no LD3 para observação das etapas de realização da entrevista e que se relacionam com a oralidade, algumas chamam atenção:

- [...] Em dia previamente marcado, leve o material coletado para apresentá-lo oralmente à turma. Prepare sua fala. [...] Depois, conte a história ou faça-os ouvir a gravação original.
- Após a audição das histórias, façam uma roda de discussões. [...]
- No momento da discussão devem ser respeitadas as regras da fala pública. Assim, cada participante deve manifestar o desejo de falar, ser objetivo, respeitar o tempo de fala – seu e dos colegas -, ouvir os demais participantes, permitir a conclusão do pensamento, entre outras. (TERRA, 2009, p. 30).

Nessa atividade, percebe-se, claramente, que o objetivo não é apenas fazer com que os alunos aprendam a fazer uma entrevista, sejam capazes de criar perguntas sobre determinados assuntos para determinadas pessoas, mas sim que eles conheçam como se organiza este gênero e que saibam adequar sua linguagem a modalidade de fala pública.

Observa-se que a preocupação com a adequação do grau de formalidade da fala para essa atividade faz-se pertinente, visto que o objetivo maior é o ensino-aprendizagem do “falar em público”. Anteriormente, tinha-se a ideia de que apenas a escrita devia apresentar-se formalmente e que a fala era sempre mais informal, todavia hoje essa consciência foi modificada e como Ramos (1997, p. 11) afirma:

Problemas decorrentes do estilo necessitarão de prática oral e prática escrita para serem minimizados, o que inclui a audição, discussão, repetição, transcrição e ‘tradução’ de textos do estilo cuidado, assim como a leitura de textos de diferentes

estilos. É importante ressaltar, que na classe das diferenças de estilo estão incluídas tanto formas que aparecem na fala de pessoas cultas, quer em situação de monitoramento quer em situações espontâneas, como também formas que não aparecem na fala das pessoas cultas.

As diretrizes propostas pelos PCNs mostram que são necessárias propostas de situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, considerando-o como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorre se as escolas não tomarem para si a tarefa de promovê-las.

Portanto, constata-se que o ensino-aprendizagem dos gêneros da oralidade que possibilitam o desenvolvimento de competências linguísticas e dos conteúdos atitudinais é cada vez mais necessário no cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das teorias que fundamentaram as análises, percebe-se que a sistematização do ensino da oralidade é possível graças aos modelos e as sequências didáticas pautadas no uso dos gêneros textuais orais como objeto de ensino. Além destas, os documentos oficiais como a Proposta Curricular da EJA e os PCNs oferecem ao professor orientações para realizar esse ensino de forma que consiga desenvolver efetivamente a aprendizagem destes gêneros orais por parte dos alunos.

No LD1, pôde-se observar que as recomendações do manual do professor e da proposta curricular da EJA relacionadas às atividades que promovam a interação entre os alunos e o educador, considerando as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, foram respeitadas. Notou-se o tratamento dado ao ensino das variações de uso da língua, mostrando aos alunos que tipo de linguagem utilizar em diferentes situações comunicativas, se formal ou informal.

Entretanto, tem-se que reforçar que o LD1, apesar de todo avanço pedagógico apresentado em relação ao ensino da oralidade, não cuidou em proporcionar uma aprendizagem eficiente dos aspectos composicionais da maioria dos gêneros orais apresentados. A única atividade em que o livro teve o cuidado de apresentar os procedimentos necessários para a construção do gênero solicitado foi sobre o seminário.

No LD2, viu-se que as atividades propostas se apresentaram de forma organizada, entretanto avaliou-se que foram poucos os gêneros orais abordados no decorrer do livro. Conforme propôs o manual do educador, as demais atividades puderam mostrar o cuidado no tratamento dado às variações linguísticas relacionando-as ao grau de formalidade do uso da língua adequado às situações propostas, às relações entre a oralidade e a escrita, bem como na observação da entonação, das pausas e das demais marcas da oralidade perceptíveis nas práticas de escuta dos textos orais.

Dentre os livros didáticos analisados, o LD3 foi o que apresentou atividades mais pertinentes ao ensino-aprendizagem da oralidade, inclusive na quantidade de gêneros orais trabalhados. Evidenciou, em vários momentos, a importância de apontar a fala relacionada à escrita, de

considerar o conhecimento que o aluno já traz consigo para a sala de aula, de desenvolver o poder de argumentação dos alunos durante as atividades, de fazer com que estes identifiquem o papel dos seus interlocutores e reconheçam que eles devem ser respeitados e que os alunos também sejam capazes de identificar as marcas conversacionais nos textos escritos.

Tendo em vista que cada vez mais o livro didático tem abordado práticas de uso da língua voltadas para a oralidade e admitindo o *continuum* existente entre esta e a escrita, observou-se que, apesar dos esforços dos autores analisados com o tratamento dado à oralidade, o que foi proposto ainda não é suficiente para desenvolver nos alunos as aptidões necessárias, a fim de que possam se posicionar, oralmente, nas diferentes situações comunicativas que lhes poderão ser impostas.

Todavia, vale ressaltar que as lacunas deixadas pelos livros didáticos podem ser preenchidas a partir do momento em que o professor as observa e consegue criar procedimentos alternativos no desenvolvimento das atividades orais na sua prática pedagógica. Para que isto seja possível, é imprescindível uma melhor capacitação do professor e que mais discussões como as levantadas nesta pesquisa sejam desenvolvidas para que se repensem o ensino da oralidade e que este possa vir a apresentar, futuramente, resultados ainda mais satisfatórios.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 106p.
- _____. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 2002, v. 2. 256p.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2010a. 293p.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2010b. 152p.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. In: *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, SP (30): 39-79, Jul/Dez, 1997.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. MASSAGÃO, Vera Maria (coord.). Proposta curricular para educação de jovens e adultos – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 2001. 239p.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. [et al.]. **Para viver juntos:** português, 8º ano: ensino fundamental. 1. ed. rev. São Paulo: Edições SM, 2009.

RAMOS, Jânia. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth G. de Oliveira; MARCHETTI, Greta Nascimento. **EJA 8º ano.** 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. v.3. (Coleção Tempo de Aprender).

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriania Toscano. **Projeto Radix:** português, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix).

A POESIA ERÓTICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Maria do Socorro Pinheiro (FECLI/UECE)

RESUMO

Este trabalho tem como proposta estudar a poesia de temática erótica como instrumento de formação na experiência leitora do indivíduo, pelo viés da literatura de autoria feminina. A poesia é um gênero literário que alia as subjetividades e o mundo em vários planos, a partir de enfrentamentos, confrontos e apelos advindos do próprio interior. O eu poético entra em sintonia com a realidade, desenvolvendo uma interação entre o leitor e o texto. Assim sendo, pretendemos analisar a poesia erótica como um campo de conhecimento que abre espaço para algumas discussões sobre erotismo, corpo, desejo feminino, promovendo novas perspectivas na formação e na transformação do leitor literário. Tal poesia tem sido motivo de estudos, em diálogo com outras áreas do saber (mitologia, antropologia, psicanálise, filosofia), e também motivado uma inter-relação entre professores e alunos. Utilizaremos a poesia como meio de formação literária, buscando a reconfiguração dos sentidos pelo prazer que o texto literário propõe, visando, sobretudo sua linguagem eivada de significados. Para tanto, utilizaremos os estudos de Barthes (2004), Joachim (2012) e Kefalás (2012), que imprimem na literatura a marca representativa que integra todos os tipos de discursos e que se tornou um espaço interdisciplinar de conhecimento para todas as formações e áreas.

Palavras-chave: Poesia Erótica, Leitor, Formação Literária.

ABSTRACT

This article aims to study the erotic poetry as a training tool in the reading experience of the individual, based on the perspective of female literature authors. Poetry is a literary genre that associates the subjectivities and the world at various levels, from confrontations, conflicts and appeals arising from within itself. The poetic self comes in tune with reality, developing an interaction between the reader and the text. Therefore, we intend to analyze the erotic poetry as a field of knowledge that makes room for some discussion about eroticism, body, female desire, promoting new perspectives in the formation and transformation of the literary reader. Such poetry has been the subject of studies, in dialogue with other fields of knowledge (mythology, anthropology, psychoanalysis, philosophy), and also motivated an interrelationship between teachers and students. We use poetry as means of literary education, seeking the reconfiguration of the meanings through the pleasure that the literary text proposes, aimed mainly in its language fraught with meanings. Therefore, we will use Barthes (2004), Joachim (2012) and Kefalas (2012) studies, which are relevant representatives in the literature that integrate all kinds of discourses and became an interdisciplinary area of knowledge for all training and areas.

Keywords: Erotic poetry, Reader, Literary education.

1 INTRODUÇÃO

Crava em meu corpo essa espada crua
Quero o ardor e o êxtase da luta
em que me rendo voluntária e nua.
Meu temor é a paz pós-união:
desenlace derrota solidão.

(ASTRID CABRAL, 1984, p. 90)

Este artigo propõe o estudo da poesia erótica como um componente importante na formação do leitor literário. A temática erótica tem suscitado questionamentos em torno da vida humana na relação que se estabelece entre o eu e o outro, envolvendo a busca pela totalidade do ser. Nesse sentido, acreditamos que a inserção da temática erótica na formação do leitor promova abertura no pensamento, uma vez que o leitor diante do texto, não estará apenas diversificando suas leituras, mas elevando sua experiência leitora para um campo interpretativo que evidencia a atuação de Eros, em vários contextos.

Percebemos lacunas na formação do leitor literário. Lacunas veiculadas a escolhas que não contemplam determinadas temáticas. Não é proposta deste trabalho investigar os fatores que implicam nas escolhas do sujeito leitor. Na verdade, propomos a leitura de poemas eróticos de autoria feminina, que possam dinamizar a consciência literária do leitor, por tratar de questões que estão essencialmente ligadas à natureza da mulher. A produção de autoria feminina vem se ampliando a cada dia, diversificando suas temáticas e colocando em evidência, com inventividade e sensibilidade poética, assuntos complexos, tratados desde a mais remota época, com certa reserva, porque falavam de desejo, prazer, sexo. A temática erótica a partir da ótica feminina ganha nova tonalidade, surpreendendo-nos pelos detalhes enfocados, pelas sutilezas e pelo emprego dos recursos estilísticos e simbólicos.

Para desenvolver nossa reflexão na perspectiva de introduzir ao manancial do leitor literário a temática erótica, adotamos os estudos de Barthes (2004), no tratamento que ele dá ao texto literário como lugar de fruição; buscamos as discussões mantidas por Joachim (2012), na questão de estabelecer o diálogo entre a literatura e outras ciências; e ainda encontramos em Kefalás (2012) reflexões importantes sobre a formação do leitor literário. Esperamos que nosso estudo estimule os leitores a ler poesia erótica e, sobretudo, encontrar nela um tipo de conhecimento que se constitui como experiência interior de toda pessoa.

2 O LEITOR E A POESIA ERÓTICA

O leitor ao longo do tempo constrói, pouco a pouco, um grande mosaico textual. Cada peça acrescida produz formas e sentidos diferentes. A leitura é um instrumento de acesso ao mosaico. Por meio da leitura, podemos adentrar em mundos diferentes, ter experiências extraordinárias, conhecer pessoas, lugares, objetos e, acima de tudo, elevar nossa capacidade de reflexão. O texto literário

desperta as mais variadas sensações e atíça a imaginação, provocando em nós leitores o interesse em descobrir muito mais sobre o homem e a natureza. Dentre os gêneros literários existentes está a poesia que lida diretamente com o simbólico, com a imaginação, criando mundos por meio de uma linguagem feita com palavras do cotidiano, que depois de buriladas (árdua atividade de trabalho e de inspiração), ganham novas significações. A linguagem da poesia é a linguagem por excelência da arte, tecida ricamente, ornada com palavras, símbolos, imagens, ritmos, sons. Afirma Barthes (2004, p. 47) “eu me interesso pela linguagem porque ela me fere ou me seduz”.

Diante do vazio do mundo, da correria desenfreada pelos bens de consumo, de ideologias massacrantes e de uma realidade social desumana, a poesia se instala como um mecanismo de força e de salvação para a humanidade. O poeta Mário Quintana diz que a poesia abre janelas, salva um afogado. A poesia se coloca a serviço do eu, num processo de desenvolvimento da subjetividade tanto do autor quanto do leitor. É a voz da alma que chega profundamente ao nosso ser. Infinitudes e possibilidades estão conectadas na poesia, pois é palavra articulada, eficaz, produtiva, portadora de variados significados. Estamos num campo de reflexão, em que a mente trabalha para processar ideias, construir sentidos, ampliar e diversificar suas leituras.

A poesia erótica traz em torno de si significados de desejo, de sedução, de prazer, de realização amorosa, de busca, de encontro, de complemento, pois é nisso tudo que Eros habita. O leitor acrescentará ao seu mosaico mais duas peças para confecção de seu desenho: a poesia e o erotismo - dois acontecimentos que se conjugam para inventar novas realidades, sentidas na sua relação de criatividade e movimento que ambas engendram. Lembramo-nos de Octavio Paz (1994) ao tratar o erotismo como “uma poética corporal” e a poesia como “uma erótica verbal”. Qual seria a fronteira entre poesia e erotismo? Ambos caminham pela linha da sedução, expressando-se numa linguagem verbal e corporal, que se mesclam, que traduzem sentimentos de natureza humana. Ao viver a experiência da leitura de poemas eróticos, o leitor entra num terreno surpreendente, isso se deve ao mistério que envolve Eros. Sua natureza suscita enigmas, linguagem, representação. De acordo com Filoteo Faros (1998, p. 38), “o Eros não é algo que experimentamos exclusivamente diante de uma pessoa: é, ao contrário, uma atitude perante a vida”.

A poesia de autoria feminina abre espaço para falar sobre assunto de foro íntimo, do desejo feminino, do que seu corpo sente, do que na verdade lhe satisfaz. Sua natureza libidinosa, seus coleios de serpente, sua impetuosa ousadia lembram as figuras míticas de Eva e Lilith às quais estão, primitivamente, relacionadas à sagacidade e astúcia da mulher. O desejo feminino representa verdadeiramente a forma de a mulher estar no mundo e dizer sobre a satisfação do seu desejo. Vejamos os versos de Gilka Machado (1991, p. 230):

Minha volúpia, vejo-a torça, no ar,
quando teu corpo lânguido, indolente,
sensibiliza a quietação do ambiente,
ora a crescer, ora a minguar
numa flexuosidade de serpente
a se enroscar
e a se desenroscar.

O corpo em volúpia, sob o comando de Eros, o deus grego do amor, vive intensamente suas pulsões, sem mais segredos e nem vergonha. Uma volúpia que se contorce diante das sensações, que enrosca e se desenrosca tal qual uma serpente, simbolizando a engenhosidade e sedução da natureza feminina. O corpo ganha movimento, “sensibiliza a quietação do ambiente”, para viver profundamente as expressões múltiplas e variadas de Eros na realização e no prolongamento do desejo.

A mulher ao longo de sua trajetória sempre procurou liberar suas sensações e desejos. Na maioria das vezes suas tentativas foram frustrantes, restava-lhe o enclausuramento do lar e um senhor para lhe dominar. Sem face, sem voz, sem corpo, o que lhe restava fazer? Ser apenas objeto de cama e mesa, vivenciando uma prática de canibalismo amoroso. Acontecimentos históricos, reformas sociais e a consciência de algumas mulheres transformaram pouco a pouco essa imagem e com isso reformaram significativamente e heroicamente o comportamento de serviçal impregnado na alma da mulher. Passaram a ser donas de seu próprio corpo e sujeito desejante, usando a voz, a escrita, o corpo, para expressar seus ímpetos mais secretos e suas sensações de prazer “crava em meu corpo essa espada crua / quero o ardor e o êxtase da luta / em que me rendo voluntária e nua”, assim dia a poeta.

A poesia erótica revela uma fonte de conhecimento de si, do outro e do mundo, numa atitude relacional, de solidariedade e crescimento mútuo. É um facho de luz que acompanha a existência humana, pois constitui uma parte de nós mesmos. O erotismo é uma energia que se propaga por todo nosso ser, impulsionando os sentidos e sendo força de atração a tudo que nos rodeia, “tudo que está ligado ao Eros tem a ver com fantasia, criatividade, com irrupção do novo, do surpreendente, do maravilhoso. Eros produz fascinação, atração, feitiço” (FAROS, 1998, p. 108). Essa é a natureza de Eros, presentificada na vida e na morte, como uma experiência interior, conceito adotado por Bataille (1987).

O leitor vive também a força de Eros no corpo e na leitura. Ler é um exercício de nudez, interpretar é despir as palavras de suas significações. Antes mesmo disso, o envolvimento acontece inicialmente com o livro, “o contato com o livro se dá no seu manuseio, no tato, com o sangue pulsando. Há um corpo a corpo com a concretude do objeto e com a materialidade do verbo. Texto e textura” (KEFALÁS, 2012, p. 38). O contato do corpo do texto ao do leitor, em seguida vem a sensação de gozo do texto lido e interpretado, um evento extraordinário de encontro com o sentido. Segundo Barthes (2004, p. 9) “um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo”. O texto é então esse espaço de fruição, de desfrute, de jogo e sedução. Poesia e erotismo estão entrelaçados, um é a imagem do outro, pois movidos pela imaginação, pela criatividade, por energias que se aliam. Segundo Octávio Paz (1994, p. 12), “a imagem poética é abraço de realidades opostas e a rima é cópula de sons; a poesia erotiza a linguagem e o mundo porque ela própria, em seu modo de operação, já é erotismo”. Podemos ver esse processo de erotização nos versos de Olga Savary (1982, p. 47) ao unir abismos como a vida e a morte:

Deito-me com quem é livre à beira dos abismos
 e estou perto do meu desejo.
 Depois do silêncio úmido dos lugares de pedra,
 dos lugares de água, dos regatos perdidos,
 lá onde morremos de um vago êxtase,
 de um requintada barbárie estávamos morrendo,
 lá onde meus pés estavam na água
 e meu coração sob meus pés,

se seguisses minhas pegadas e ao êxtase me seguisses
 até morrermos, uma tal morte seria digna de ser
 morrida.
 Então morramos dessa breve morte lenta,
 cadenciada, rude, dessa morte lúdica.

É na morte que está a continuidade tão buscada por Eros. A morte nesse poema é o leitmotiv que coloca Eros e Tântatos frente a frente. Vida e morte tecida com o mesmo fio, que levará ao êxtase. A força de Eros se encontra nas experiências de morte, no gozo frenético e louco, pulsante e úmido, que por alguns segundos leva os seres ao paraíso, mas não termina aí. Eros não se satisfaz, prolonga sua relação, transcende o ser, “então morramos dessa breve morte lenta, cadenciada, rude, dessa morte lúdica”. A morte aqui é vida, pois Eros a transforma num componente lúdico, leve e necessário. O elemento água simboliza no poema a fecundação, o líquido mortífero que intensifica o desejo a não ser mais verbalizado, mas não menos vivido “depois do silêncio úmido dos lugares de pedra, dos lugares de água, dos regatos perdidos, lá onde morremos de um vago êxtase”.

Tomando a poesia e o erotismo como realidades que se complementam pela capacidade inventiva da criação poética, a temática que ora se expressa em versos ganha significados que permeiam a vida humana. É labiríntico o percurso que a poesia faz pela alma da mulher, abrindo sonhos, criando um universo de possibilidades e de vivências. A escrita do desejo se enriquece toda vez que se propõe a ser uma escrita da liberdade, da revelação do eu, da valorização da subjetividade. Podemos ver em alguns versos de Gilka Machado uma poesia que toma como base os sentimentos inerentes à alma feminina, “quero me ver no verso, intimamente, / em sensação de gozo ou de pesar, / pois, ocultar aquilo que se sente, / é o próprio sentimento condenar.” (p. 111). Esse canto de liberdade é anunciado, mas não totalmente sem culpa, pois o eu poético ainda permanece subjugado ao pai transcendental.

A leitura de poesia erótica coloca o leitor num plano de abertura, no que consiste ao conhecimento e aprofundamento de comportamentos da natureza feminina. A ênfase dada ao desejo - outrora reprimido - mas agora em destaque, desperta o interesse do leitor, por encontrar nos versos questões íntimas (enfrentamentos, angustias, silenciamentos) evidenciando uma relação de proximidade com o texto. Lembra Kefalás (2012, p. 99) que “a relação entre leitor e obra não é puramente informativa, mas formadora, faz da leitura cartase. O leitor sofre uma transformação. Nessa perspectiva, na recepção o leitor é convocado a uma mudança. A leitura é um processo que abala, que põe o sujeito em movimento”. É esse processo de abalo e de movimento que a poesia erótica suscita nos seus versos, como se fossem uma espécie de facho de luz, iluminando a imaginação e a vida.

A invisibilidade em que vivia a mulher ganhou forma por meio de uma escrita que libera seus desafogos, uma forma de dizer - estou aqui, “quanto mais escrava mais escrevo para libertar essa mulher da vida que me habita” (MEDEIROS, p. 2010). A escrita libera seus outros eus, assim ela vive na “ânsia de azul”, no desejo de se encontrar, de está frente a frente com sua imagem: santa/pecadora. Trazer à tona questões vinculadas à sexualidade feminina é inserir numa ordem discursiva o espaço onde o desejo se instala e como se elabora, “sexualidade é uma linguagem. Linguagem diferente, quase sem palavras, mas que se reveste de uma capacidade de entendimento desconhecida de outras linguagens” (MOSER, 2001, p. 119) No processo de elaboração do discurso está a escritura, que se envolve de aparatos, já que é sedução, como propõe Barthes (2004, p. 11) “o texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das funções da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura)”.

Na poesia erótica, o desejo determina as ações do sujeito desejante que vive em sintonia com as pulsões do seu corpo. É o momento do encontro, um corpo que se abre para outro corpo, “depois que um corpo/ comporta/ outro corpo/ nenhum coração/ suporta/ o pouco” (RUIZ, 1984, p. 20). O eu poético não se contenta com o pouco, já experimentou o corpo do outro e nessa circunstância o amor não se sente saciado. Cresce o desejo e aumenta a necessidade de se viver mais vezes tal experiência, um corpo que comporta outro corpo, pois o erotismo é movido pela imaginação, “é invenção, variação incessante”, como diz Octávio Paz (1994, p.16). O corpo é esse espaço de ação e reação, de sensibilidade, de carícias, de encontro. Segundo Elódia Xavier (2007, p. 157), “um corpo que vive sua sensualidade plenamente e que busca usufruir desse prazer, passando ao leitor, através de um discurso pleno de sensações, a vivência de uma experiência erótica”. O ato erótico é sempre renovado, transfigurado, porque é uma manifestação da vida, uma experiência interior.

Lembramos aqui dos versos da poeta Diva Cunha (1996, p. 25), ao expressar a natureza insaciável de Eros, “procuro no teu corpo/ não o que me falta/ mas me ultrapasse / asa que me enlace/ no exato circulo/ do voo/ viagem sem fim/ de ti para mim”. São versos que remontam ao Eros primeiro, o que busca a complementaridade do ser. É uma realidade profunda, que exige sensibilidade, o que procura no corpo do outro não é o sexo, mas uma energia erótica capaz de ultrapassar, de ir além do corpo, pois é força movente. Procurar Eros é fazer uma viagem sem fim, sair de si e ir para o outro, encontrar a outra parte. Há outros versos de Diva Cunha que expressam a insaciabilidade do desejo feminino.

Em casa sozinha
para matar meu desejo
leio poesias
não beijo
Me masturbo
e me contorço
leio poesias
não ouço
a voz
onda da pele clara
que aflora

sobre meus ossos
 Em casa
 entre coqueiros e arcos
 ouço o desejo e passo
 pelo fim do meu desejo
 portas adentro atravesso
 prendo sonhos entre paredes
 minhas mãos prendem nos versos
 os meus desejos inda verdes.

O eu poético do sujeito desejanter lê poesias, para matar seu desejo, como se com elas estivesse fazendo amor. Mas está sozinha, em casa, sem beijos e ouve somente a voz do desejo, que a persegue, então, se contorce, se masturba. O sujeito poético vive numa atmosfera erótica, que se manifesta na escrita e na leitura, o que Barthes (2004) chama de texto de prazer. Vemos uma realização plena do si mesmo, “portas adentro atravesso/ prendo sonhos entre paredes/ minhas mãos prendem nos versos/ os meus desejos inda verdes”. O desejo circula no espaço da interioridade, da reflexividade do eu.

Também encontramos em Gilka Machado (1991, p. 287) a presença de um erotismo pujante, em que o desejo se instala como motivo principal. Vejamos esse soneto:

Embora de teus lábios afastada
 (Que importa ? - Tua boca está vazia ...)
 Beijo esses beijos com que fui beijada,
 Beijo teus beijos, numa nova orgia.

Inda conservo a carne deliciada
 Pela tua carícia que mordia,
 Que me enflorava a pele, pois, em cada
 Beijo dos teus uma saudade abria.

Teus beijos absorvi-os, esgotei-os :
 Guardo-os nas mãos, nos lábios e nos seios,
 Numa volúpia imorredoura e louca.

Em teus momentos de lubricidade,
 Beijarás outros lábios, com saudade
 Dos beijos que roubei de tua boca.

Gilka Machado revela um eu tomado de desejo, que se conserva na memória do tato, na carne deliciada em todos os momentos de entrega e arrebatamento. A experiência do beijo é o condutor das lembranças, das cenas de amor, das carícias tórridas, que mesmo estando delas afastada, revivi “os momentos de lubricidade”, de encontro e de saudade da “volúpia imorredoura e louca”. É a voluptuosidade que se mantém acesa, que inaugura novas orgias, alimentando a todo instante

sensações de prazer, pois estão todas elas guardadas nas mãos, nos lábios e nos seios. O momento é para revelação do Eros, de sua beleza e espiritualidade. Entendemos o erotismo como impulso da vida, busca de integração e continuidade do ser, “do erotismo é possível dizer que ele é aprovação da vida até na morte” (BATAILLE, 1987, p. 11).

São acontecimentos que marcam o corpo, a alma e a mente. O desejo está em toda parte, ligando os seres e levando-os a vivências de encontro. Eros busca a unidade, a realização, a complementação que está no outro. O beijo une as lembranças, provoca saudades, traduz os afetos, “beijarás outros lábios, com saudade, / dos beijos que eu roubei de tua boca”. Um momento de intenso prazer renasce não apenas em forma de lembranças, mas com possibilidades de outras traduções. A sensação despertada motiva a vontade para realidades que surgem nos âmbitos da vida.

A poesia erótica reúne em torno de si, um material vasto e profundo de que se constitui a vida humana. Ao anunciar um discurso que tem como ponto de partida o erotismo, a literatura se coloca dentro de um campo vasto e faz conexão com outros saberes (outras ciências), diversificando a formação dos leitores, colocando-os numa rede pluridisciplinar. Sébastien Joachim (2012, p. 12) chama atenção para a função materna da literatura “uma função de anfitriã que acolhe com a mesma frente serena em sua ampla mansão o discurso multifacetado da Ciência”. As fronteiras entre literatura e ciência tendem a ficar cada vez mais estreitas, tendo em vista a vocação para o humano, que cada uma delas engendra. Esse é um sinal de que a mentalidade vem sendo transformada diante dos grandes eventos científicos, como profere Joachim (2012) em seus estudos.

Voltando mais uma vez para os textos poéticos, Adélia Prado (1986, p. 27) tece uma poesia que aponta para um erotismo unido aos elementos da natureza.

O Amor no Éter

Há dentro de mim uma paisagem
entre meio-dia e duas horas da tarde.
Aves pernaltas, os bicos
mergulhados na água,
entram e não neste lugar de memória,
uma lagoa rasa com caniço na margem.
Habito nele, quando os desejos do corpo,
a metafísica, exclamam:
como és bonito!
Quero escavar-te até encontrar
onde segregas tanto sentimento.
Pensas em mim, teu meio-riso secreto
atravessa mar e montanha,
me sobressalta em arrepios,
o amor sobre o natural.
O corpo é leve como a alma,
os minerais voam como borboletas.
Tudo deste lugar
entre meio-dia e duas horas da tarde.

Adélia Prado conduz o eu poético para a natureza, lugar perfeito para a realização dos desejos. O desejo feminino se torna evidente e potencializa as ações de um eu que manifesta o seu interior como cenário paisagístico tal qual a natureza, “há dentro de mim uma paisagem entre meio-dia e duas horas da tarde”. É um cenário de amor que abre suas cortinas, para vivenciar o encontro, o entrelaçamento do corpo e da alma. Percebemos a unidade especificamente desse instante, num horário de repouso “entre meio-dia e duas horas da tarde”, permite que um habite o outro, a minha morada está no outro, “habito nele”. Há algo de sagrado nesse ato de amar e tem o tempo das infinitudes, porque se faz mistério, “quero escavar-te até encontrar onde segregas tanto sentimento”. Esse “escavar-te até encontrar” move a força de Eros, a procura pelo sentido, pelo complemento, pelo sentimento que energiza o amor sobre o natural, que nos faz ir ao título do poema, “O amor no éter”, significando um amor elevado, sublime, voante como borboletas.

Percebemos a liberação do desejo feminino, “me sobressaltas em arrepios”, evidenciando a existência do gozo, colocando em ação um sujeito que sente e que quer deixar visivelmente expressa as marcas desse desejo num corpo que se contorce de delírios, de arrepios, de ânsias, “expressar-me, dizer dos meus instintos, / sejam eles, embora, maus ou bons” (MACHADO, 1991, p. 111). É a voz feminina que anuncia suas intempestivas loucuras de amor, o repouso que deseja encontrar no seio do outro e poder viver na “companhia do macho que escolhi” (PRADO, 1987, p. 55)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura abriga um vasto campo de conhecimento interdisciplinar. É uma rede ativa de conexão com outras ciências, dando ao leitor formas de interagir com o mundo. Diante das possíveis formas de elaborar essa relação com o mundo e com o outro, a poesia se credencia como gênero que alia diferentes discursos, por meio de uma linguagem sedutora, leve, poética. A poesia erótica abraça os aspectos da vida humana, numa atitude de busca, de procura pela realização do ser. É nesse plano que o erotismo se instala, como uma energia capaz de levar a pessoa a buscar a plenitude, a integração, a totalidade.

Vimos por meio de alguns poemas com que profundidade Eros mergulha no ser, arrastando-o para frente e movendo-o em várias direções. Eros é o desejo com seu poder de completude, com seu arrebatamento em excesso. Vontade de estar ao lado do outro, dele receber carícias e poder se deliciar pelo contato do toque, pela sensação de gozo. A poesia erótica é importantel na formação do leitor, por manifestar segredos, por expressar os ímpetos e por ser força de atração, impulsionando as pessoas para a descoberta. Ela trata de acontecimentos da nossa própria condição humana, nos colocando diante do fundamento da vida, porque é criação, é experiência transformadora. A natureza dessa poesia está na transformação da nossa psique, na capacidade de dinamizar nossas atitudes, fortalecendo as relações e promovendo a união, a integração, a constante busca.

Na escrita do desejo acontece o impulso, a entrega ao prazer, vivenciado em diferentes ambitos, tanto no texto e como no corpo. Viver sob os domínios de Eros multifacetado é poder está simultaneamente na vida e na morte, na luz e na escuridão, no prazer e na dor. Sua natureza paradoxal aliada a da mulher se reveste de mistério, de procura, de continuidade, pois o desejo erótico é impulso para a vida. A poesia erótica alimenta a imaginação e leva o leitor para um palco cujas cenas manifestam a profundidade dos sentimentos humanos e sua capacidade de transcendência.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L & PM, 1987.
- CASTELLO BRANCO, Lúcia. **O que é erotismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos).
- _____. **Eros travestido**: um estudo do erotismo no realismo burguês brasileiro. Belo Horizonte: UFMG, 1985.
- CUNHA, Diva. **Coração de lata**. Natal: Amarela, 1996.
- FAROS, Filoteo. **A natureza de Eros**. São Paulo: Paulus, 1998.
- JOACHIM, Sébastien. **Novos aspectos da leitura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).
- Literatura e formação de leitores / Hélder Pinheiro, Jaquelânia Aristides Pereira, Maria Valdênia da Silva e Miguel Leocádio Araújo Neto (Orgs.). Campina Grande: Bagagem, 2008.
- MACHADO, Gilka. **Poesias Completas**. Rio de Janeiro: Leo Christiano Editorial: FUNARJ, 1991.
- MEDEIROS, Martha. **Poesia reunida**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- MOSER, Antonio. **O enigma da esfinge**: a sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PAZ, Octávio. **A dupla chama**: amor e erotismo. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.
- PRADO, Adélia. **Bagagem**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- RUIZ, Alice. **Pelos pelos**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SAVARY, Olga. **Carne viva**; primeira antologia brasileira de poemas eróticos. Rio de Janeiro: Anima, 1984.
- _____. **Magma**. São Paulo: Massao Ohno – Roswitha Kempf, 1982.
- SOARES, Angélica. **A paixão emancipatória**: vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.
- XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESFERA JURÍDICA: UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO ATA DE AUDIÊNCIA

Raimunda Valquíria de Carvalho Santos (UFRN/PPgEL)

Ana Maria de Oliveira Paz (CERES/UFRN/PPgEL)

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar o uso do gênero ata de audiência no âmbito jurídico trabalhista com vistas a focalizar aspectos que compreendem suas dimensões retórica (pragmática), organizacional e linguística. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista (BOGDAN e BILKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2000), com foco na análise de documentos, por assumir características da investigação documental, uma vez que a fonte da geração de dados está restrita a documentos escritos (GIL, 2009). O corpus analisado é constituído por oito atas produzidas em eventos de audiência em Vara Trabalhista ocorridas no interior do estado do Rio Grande do Norte/RN. Em termos teóricos fundamenta-se nos pressupostos da Teoria dos gêneros, mais especificamente no que propõe Bronckart (2006; 2012), Koch; Fávero (1987), Marcuschi (2008) e Dionísio et al (2005) os quais corroboram com as orientações para análise do corpus. Sua textualização contempla ações e procedimentos realizados nas audiências, possibilitando aos seus leitores uma compreensão acerca do transcorrido durante o referido evento. Em termos composicionais, por sua vez, evidencia elementos estruturais e linguísticos considerados bastante específicos do campo do Direito.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Ata de audiência em Vara Trabalhista, Aspectos retóricos, organizacionais e linguísticos.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the use of the Hearing Minute genre in the sphere of Labor Courts with the purpose to focus on aspects that congregate its rhetorical (pragmatic), organizational and linguistic dimensions. This research of qualitative, interpretive nature (BOGDAN and BILKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2000) focus on document analysis for it assumes characteristics of a documental investigation, since the data generation source is restricted to written documents (GIL, 2009). The analyzed corpus is constituted by eight Minutes produced in events of Labor Court hearings occurred on the countryside of the state of Rio Grande do Norte/RN. In technical terms, it is based on the assumptions of Genre Theory, specifically on what is proposed by Bronckart (2006; 2012), Koch; Fávero (1987), Marchuschi (2008) and Dionísio et al (2005), which corroborate the guidelines to the corpus analysis. Its textualization contemplates actions and procedures performed during the hearings, providing its readers with an understanding about what elapsed during the referred event. In compositional terms, it highlights structural and linguistic elements considered rather specific of the field of Law.

Keywords: Text genres, Hearing minute in Labor Courts, Rhetorical, organizational and linguistic aspects.

1 INTRODUÇÃO

As atividades profissionais são, em sua maioria, permeadas por textos escritos, o que contribui para a crescente demanda de pesquisas nessa área. Essas produções colaboram com as práticas desenvolvidas no espaço laboral, uma vez que registra as ações executadas servindo como documento do trabalho realizado. Nesse sentido se observa o quanto à prática da escrita está intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho e que, por vezes, não nos damos conta dessa realidade.

Nestes termos, o nosso propósito de investigação incide em analisar a escrita em atividades laborais, mais precisamente, no âmbito jurídico trabalhista, tomando o gênero ata de audiências como objeto de estudo a ser discutido em termos retórico, organizacional e linguístico.

O *corpus* para a análise foi gerado através de um pedido de autorização encaminhando ao Tribunal Regional do Trabalho do estado do Rio Grande do Norte (RN) e ao Juiz titular de uma Vara Trabalhista situada no interior do estado do RN. Após a autorização, selecionamos, de forma aleatória, processos da instância com os devidos consentimentos dos participantes e seus representantes na ação reclamatória para, por fim, coletarmos as referidas atas. Nesse sentido, o *corpus* em estudo é constituído por um quantitativo de oito atas.

Para essa análise, adotamos a perspectiva metodológica da pesquisa documental, conforme estabelece Gil (2009). Segundo o autor, a pesquisa de caráter documental ancora-se em materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo os objetos de pesquisa, tendo-se como documentos para análise, produções de repartições públicas, sindicatos, igrejas, de partidos políticos, associações científicas, gravações, memorandos, ofícios, regulamentos, dentre outros. (GIL, 2009, p. 44-46).

A pesquisa busca também seguir as orientações da Linguística Aplicada, haja vista que se volta para a focalização de questões de linguagem, especificamente na esfera jurídica. A esse respeito, Moita Lopes (2009), defende que “a grande virada da LA ocorre quando, abandona-se a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, passando-se a revelar interesse por questões de linguagem que permeiam outros campos da atividade humana”.

Nessa perspectiva, buscamos organizar esse trabalho em várias seções. Na primeira, apresentamos exposições preliminares sobre o tema em estudo e a contextualização metodológica da pesquisa. Na segunda seção, expomos discussões teóricas sobre o estudo dos gêneros textuais. Na terceira seção, trazemos a análise do gênero ata de audiência em Vara Trabalhista. Na quarta e última seção, apontamos algumas considerações sobre o estudo realizado.

2 ESTUDO DOS GÊNEROS: ALGUNS CONCEITOS

O estudo dos gêneros tem se tornado cada vez mais recorrente no campo da Linguística Aplicada nos últimos anos, e este não se restringe apenas a contextos escolares, mas também em outras esferas da atividade humana. Os gêneros quanto ao conhecimento convencionalizado, conforme Bezerra (2009) são definidos essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos

comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados, que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, em certa extensão, até mesmo impõem restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais.

O termo gênero hoje é amplamente utilizado para identificar as especificidades de vários tipos de produções nas mais variadas esferas da atividade humana. Assim, os gêneros estão em constante evolução e são historicamente construídos, dessa forma, não só os gêneros mudam, mas aquilo que é considerado como um exemplo de um gênero que é historicamente determinado, muda também.

Nesse sentido, os gêneros são mutáveis, acompanham as mudanças sociais e tecnológicas da época, como no caso do gênero carta pessoal, que há alguns anos, era um grande meio de comunicação entre as pessoas, está cada vez mais sendo substituído pelo e-mail, pois este, também possibilita a comunicação, mas de maneira praticamente instantânea e que se assemelha a carta, na estrutura composicional, na forma de interação, mudando-se apenas o espaço de veiculação.

Os estudos históricos e etnográficos em vários domínios têm buscado utilizar as abordagens linguísticas, retóricas e sócio psicológica de gênero, em que inclui diversas áreas do conhecimento humano, seja, por exemplo, na medicina, na comunicação, na política, na educação, dentre outras.

Marcuschi (2008), um dos pioneiros no Brasil nos estudos dos *gêneros textuais*, os conceitua como *textos que encontramos em nossa vida diária*. Para o autor, a expressão *gênero*, esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX (p. 145). Percebemos assim, o quanto os estudos sobre os gêneros são antigos e estes estão ganhando campo de investigação não apenas na área literária como também na linguística.

De acordo com Marcuschi (2008), existem relevantes tendências no tratamento dos gêneros textuais e estas tendências merecem atenção no momento da investigação sobre os gêneros, são elas:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana sócio construtivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sócio discursivo de Bronckart.
- 2) Perspectiva “Swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de John Swales (1990).
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional da Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday.
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Bazerman, Miller e outros ingleses e australianos como Gunther Kress e Fairclough. (MARCUSCHI, 2008, p. 152)

São muitos os caminhos em que os gêneros podem adentrar e linhas de pesquisas diferenciadas, porém todas evidenciam a importância do construto nos estudos linguísticos contemporâneos. Há

também outro fator que não podemos deixar de mencionar nesse estudo, o qual diz respeito às influências das novas tecnologias no surgimento de novos gêneros, gerando transformações na maneira de visualizar e ler textos.

Na concepção de Bronckart (2012), os gêneros são vistos como *produtos da atividade humana* estando articulados as necessidades e aos interesses das condições de funcionamento das formações sociais.

Conforme Bronckart (2006), a exemplo de outras obras humanas, os gêneros podem se separar das motivações que lhes deram origem, para se tornarem autônomos e, assim, ficarem disponíveis para a expressão de outras finalidades, pois o resultado atual de um gênero é geralmente um misto, dependente das decisões originais de uma formação social de linguagem ou de processos posteriores de recuperação ou de mascaramentos.

Por observar os gêneros nessa perspectiva, Bronckart (2012) apresenta modelos de análise de texto, referentes à infraestrutura geral do texto, aos mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos os quais nos deteremos mais adiante neste trabalho.

Com o advento das pesquisas, o estudo dos gêneros, ganharam novos horizontes, além do meio escolar. Começaram assim, as discussões, leituras e publicações da dimensão que representam os gêneros na vida humana, tendo em vista que estamos permeados por textos escritos a todo o momento, pois estes são inerentes em nossas atividades diárias. Nesse sentido, escolhemos como campo de estudo os gêneros que circulam e se fixam na esfera laboral, mais precisamente na área jurídica trabalhista, e como *corpus* de análise selecionamos o gênero ata de audiência, tendo como fundamentação teórica as postulações de Bronckart (2006; 2012).

2.1 Gêneros em uso no domínio jurídico trabalhista

As pesquisas sobre os gêneros jurídicos estão se propagando cada vez mais nos estudos da linguagem nos últimos anos, seja pela linguagem diferenciada que se apresenta, de forma forense, diferenciada e/ou muito específica bem como por seu caráter composicional e textual diferente.

A esse respeito Mozdzenski (2005), explica que a preocupação com as relações entre o Direito e a linguagem no mundo ocidental não é recente. Já na Antiguidade Clássica, em sua *Arte Retórica*, Aristóteles apontava a existência de três gêneros do discurso ou da oratória, em função das três instâncias de atuação do cidadão na *pólis* grega: o gênero *judiciário*, o gênero *deliberativo* e o gênero *epidíctico*. (MOZDZENSKI, 2005, p. 95)

Nesse sentido, Diniz (2000) pontua que:

A ciência jurídica, [...] encontra na linguagem sua possibilidade de existir por que: 1) não poderia produzir seu objeto numa dimensão exterior à linguagem; 2) onde não há rigor linguístico não há ciência, pois esta requer rigorosa linguagem científica; 3) deve construir seu objeto sobre dados que são expressos pela própria linguagem; 4) o elemento linguístico entra em questão como instrumento de interpretação, buscando verificar o sentido da lei; e) se a linguagem do legislador for incompleta, o jurista deverá indicar os meios para completá-la; 5) o elemento linguístico pode ser considerado como instrumento de construção científica. (DINIZ, 2000, p. 169-170)

Nesses termos, objetivamos discutir sobre os gêneros jurídicos que circulam na esfera trabalhista, por pensarmos ser importante contribuir com investigações que adentrem nesse tema, uma área ainda pouco explorada pelas ciências da linguagem e que merecem atenção em função dos diversos saberes que são veiculados pelas produções nesse âmbito.

Em seu artigo intitulado *Los gêneros jurídicos*, Albi (2007) explica que de forma geral os gêneros dessa esfera poderiam ser definidos de uma forma elementar como geradores de criações, aplicações, difusão e investigação do Direito.

O autor ainda acrescenta ser é evidente que os textos jurídicos possuem suas convenções, rotinas, clichês, tópicos e estruturas recorrentes e que em definitivo existem modelos rígidos e repetitivos os quais impõem a cultura jurídica hábitos profissionais e costumes sociais incluso na sua formação acadêmica. Cabe ressaltar, que a estrutura de alguns gêneros dessa área são prescritivas, estão legislados como acontece com as demandas, as sentenças e as leis.

Para Bhatia (1993, 1997) *apud* Albi (2007), o qual trabalhou no ensinamento da linguagem jurídica, afirma que o aprendiz de um “*tecnoleto*” como da linguagem jurídica necessita desenvolver quatro competências básicas para superar o receio de sua falta de conhecimentos sobre o campo do discurso do direito. Assim, além de dominar a linguagem geral, necessita:

- a) Compreender o código de comunicação dos especialistas;
- b) Familiarizar-se com os recursos retóricos e os conteúdos dos gêneros especializados;
- c) Conhecer os diferentes contextos em que se produz a comunicação especializada;
- d) Ser capaz de manusear os gêneros especializados para responder a situações novas e inesperadas. (BHATIA, 1993, 1997 *apud* ALBI, 2007, p. 148, tradução nossa)¹

As atividades que o referido autor propõe para desenvolver essas competências partem de textos muito utilizados na prática jurídica (leis, comentários de jurisprudência, sentenças entre outros) e tem como objetivos específicos resolver os problemas que levantam a complexidade da sintaxe, ser capazes de organizar a forte carga de informações contidas nas frases dos textos legais (em especial a dos textos legislativos) e ainda utilizar recursos de *mapping* textual para expressar ou compreender processos complexos entre outros.

Os gêneros jurídicos são das mais variadas espécies: petições, sentenças, pareceres, pautas, atas de audiências, denúncias, recursos, declarações, *habeas corpus*, embargos, procurações e mais de um sem-número de documentos que circulam na área e que trazem em seu escopo o perfil do produtor.

¹ Bhatia (1993, 1997) opina que el aprendiz de un tecnoleto como el lenguaje jurídico necesita desarrollar cuatro competencias básicas para superar el temor a su falta de conocimientos sobre el campo del discurso del derecho. Así, además de dominar el lenguaje general, necesita: (1) comprender el código de comunicación de los especialistas; (2) familiarizarse con los recursos retóricos y los contenidos de los géneros de especialidad; (3) conocer los distintos contextos en los que se produce la comunicación especializada y (4) ser capaces de manipular los géneros especializados para responder a situaciones nuevas e inesperadas.

Assim sendo, escolhemos como *corpus* de análise o gênero ata de audiência, por observarmos a precisão, habilidade e agilidade em sua construção, além de verificarmos que é um texto construído a partir de muitas vozes e muito importante para a área jurídica. Quanto às características mais comuns no gênero em escopo, apontadas em diversos manuais de redação são: título, data, local, convocação, apresentação da finalidade da sessão/reunião, desfecho e assinatura. Um documento de suma importância para as organizações administrativas públicas, privadas, jurídicas, sendo usado como meio de comunicação formal com a função de relatar as discussões ocorridas em assembleias, reuniões, sessões, dentre outros.

3 GÊNERO ATA DE AUDIÊNCIA: ASPECTOS RETÓRICOS, ORGANIZACIONAIS E LINGÜÍSTICOS

Nossa proposta de análise baseia-se nos postulados de Bronckart (2012, p. 119), o qual concebe a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa organização na concepção de Koch e Fávero (1987) compreende os aspectos referentes aos âmbitos retóricos/pragmáticos, organizacionais e linguísticos, os quais nos deteremos nesse estudo. Fundamentamos também nas orientações de análise de Marcuschi (2008), dentre outros.

Assim sendo, salientamos que os aspectos *retóricos/pragmáticos* de um texto contemplam as questões de espaço, instância, elaboração, intenções e propósitos. Quanto aos aspectos organizacionais na perspectiva de Bronckart (2012, p. 120) compreende o plano geral do texto visto que se refere à organização de um conjunto de conteúdos temáticos, mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. Quanto aos aspectos linguísticos, observamos também que Bronckart (2012, p. 122), denomina de mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, as quais consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática.

Na perspectiva de Koch e Fávero (1987), uma análise tipológica significativa deve partir do princípio de que toda produção textual contempla não só aspectos cognitivos e formais, mas também marcas os constituintes linguísticos específicos que adicionam aos aspectos eminentemente pragmáticos, cuja essência concebe as atitudes comunicativas e os diversos modos de atualização em circunstâncias diversas de interação.

3.1 Aspectos retóricos (pragmáticos)

A produção do gênero *ata de audiência* acontece no decorrer das sessões², sendo uma produção para cada audiência realizada, com o objetivo de registrar e documentar todo o ocorrido no decorrer do evento.

A instância social em que as atas em estudo são produzidas é a laboral, de maneira mais precisa, em audiências de Vara Trabalhista situada no interior do estado do Rio Grande do Norte e

² Utilizamos o termo sessão como sinônimo para a palavra audiência.

sua divulgação e exposição na área acontece por meio impresso, visto que logo ao final da sessão a ata é impressa e é assinada por todos os participantes e é também digital, tendo em vista que após a sua efetivação, são encaminhadas a página do Tribunal Regional do Trabalho e para se ter acesso é necessário o número do processo que deu origem a sua produção.

O responsável legal para a produção e validação do gênero em escopo é o juiz que preside a audiência e esta escrita é baseada em dados concretos, obtidos através de provas documentais geralmente anexadas aos processos, depoimento de testemunhas, dos questionamentos feitos aos envolvidos na ação reclamatória e pela interpretação da legislação contida na Constituição Federal. É oportuno destacar que a ata traduz por escrito todas as informações importantes obtidas no decorrer da audiência.

A produção é direcionada aos membros participantes na causa em estudo, no caso específico: ao reclamante³, reclamando⁴, advogado de defesa, advogado de acusação, promotor⁵ (quando se faz necessário) e ao Tribunal Regional do Trabalho, instância maior.

O gênero no que diz respeito ao propósito comunicativo, visa atender as exigências legais da instância trabalhista, no sentido de registrar e comprovar todas as ações, procedimentos, questionamentos e ocorrências no decorrer da audiência.

A título de comprovação da autoria das atas, apresentamos um fragmento das produções, identificado como Ata 01:

*Não havendo mais provas a serem oferecidas foi encerrada a fase instrutória.
Sessão de Julgamento para o XX de novembro de XX às XX XX h. Cientes as partes quanto ao enunciado
197 do TST.*

*Nada mais.
XX XX XX
Juiz do Trabalho” (Ata 01)*

Observamos na textualização da redação final da ata que o responsável por sua autoria segue o modelo padrão de produção do gênero e que sempre busca subsídio legal para validar seu texto, como no caso do enunciado 197 do Tribunal Superior do Trabalho. Assim sendo, percebemos que a esfera jurídica apresenta uma forma comunicativa estabilizada, visto que nos permite reconhecê-los, quando materializados e por mostrar-se com estilo próprio ao campo do Direito.

3.2 Aspectos organizacionais

No que diz respeito a esse aspecto, elencamos como etapas para análise a estrutura inicial do gênero, a parte introdutória, a abertura da audiência, o depoimento das testemunhas e o desfecho. Adotaremos como orientações de estudo as propostas de Bronckart (2012, p. 120) no que concerne ao plano geral do texto.

³ Quem busca a justiça para efetuar uma reclamatória trabalhista, por descumprimento das obrigações legais e contratuais.

⁴ Tomador de serviço ou empregador que descumpriu as obrigações legais e contratuais de uma relação de trabalho.

⁵ Servidor do Ministério Público encarregado de promover ações consideradas de interesse público..

No tocante a estrutura inicial, observamos que independente do tema em voga, a ata apresenta-se de maneira uniformizada, seguindo as características padrão do gênero. Ilustraremos essa afirmação na produção que segue, com a denominação de Ata 02.

*PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA DO TRABALHO
TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA XX. REGIÃO
VARA DO TRABALHO DE XX
Rua XX, Bairro XX, XX/RN
ATA DE AUDIÊNCIA*

PROCESSO: XXXX-XX.XXXX.XXX.XXXX (RTOrd)

RECLAMANTE: XXXXXXXX

RECLAMADO: XXXXXXXXXX (Ata 02)

No que concerne à parte introdutória do texto, notamos uma organização textual voltada para as informações gerais da audiência, tais como: data, local, horário, membro responsável pela sessão e participantes envolvidos na ação em questão as quais, conforme Koch (1991), são denominados de elementos contextualizadores.

Na sequência, apresentamos abaixo, um exemplo da textualização inicial de uma ata, em que ilustra as descrições e observações feitas pelo redator, ou mais especificamente, o juiz, intitulada como Ata 03.

Em 28 de janeiro de 2013, na sala de sessões da MM. **XX VARA DO TRABALHO DE XXX**, sob a direção do Exmo(a). Juiz **XX XX XX** realizou-se audiência relativa ao processo identificado em epígrafe.

Às 14:01h, aberta a audiência, foram, de ordem do Exmo(a). Juiz do Trabalho, apregoadas as partes.

Presente o(a) reclamante, desacompanhado(a) de advogado.

Presente o preposto do(a) reclamado(A) **XXX**, Sr(a). **XXX XXX XXX**, acompanhado (a) do advogado Dr. **XXX XXX XXX OAB XX**

Ausente o (a) reclamado(A) **XXX XXX XXX** e seu advogado. (Ata 03)

As informações apresentadas nesse exemplo demonstram o modelo padrão do gênero ata comum em que relata criteriosamente os participantes envolvidos na ação. Esse relato se faz presente em atas de outras esferas, como de reuniões escolares, congressos, sindicatos, entre outros eventos.

No que diz respeito à abertura da audiência e aos depoimentos das testemunhas, parte mais específica da área, evidencia-se pontualmente cada dado apresentado, com detalhes para maior clareza na apreciação e julgamento da ação reclamatória.

Na abertura observamos que além da presença do nome dos participantes da ação, segue abaixo seus depoimentos, e a finalização acontece com questionamentos sobre algum dado a ser declarado ou que deixou de ser mencionado, encerrando assim, a fase instrutória da ação. Eis então, um exemplo desse momento do texto, com o modelo de Ata 04:

Aberta audiência e relatado o processo estando ausente a reclamada restou prejudicada a oportunidade de defesa. Apresentou a **XXX XXX** defesa em 21 laudas acompanhada de procuração, carta de preposição, estatuto social e diversos documentos.

Alçada fixada na inicial.

DEPOIMENTO PESSOAL DO(A) RECLAMANTE: “Que até o momento não recebeu o salário de outubro de 2012; que não permanece trabalhando; que trabalhou até o final de dezembro de 2012; que exercia suas atividades na limpeza nas dependências da **XXX XXX** nesta cidade de **XXX XXX** .“. NADA MAIS FOI DITO NEM LHE FOI PERGUNTADO.

DEPOIMENTO DO PREPOSTO DO(A) RECLAMADO(A): “Que o contrato com a reclamada já teve encerramento; que trabalha no setor jurídico da **XXX XXX** na cidade de **XXX XXX**; que soube que a empresa teve problemas e “quebrou”; que a empresa não tem crédito remanescente junto a **XXX XXX**; que os últimos créditos foram objeto de depósito em atendimento a ordens judiciais de bloqueios.” NADA MAIS FOI DITO NEM LHE FOI PERGUNTADO.

Não havendo provas adicionais foi encerrada a fase instrutória.

(Ata 04)

De acordo com Bronckart (2012), as condutas humanas são produtos da relação com a sociedade, sendo assim, produtos da socialização. As ações verbais são entendidas como formas de ação específicas e estão relacionadas direta e indiretamente com as ações não verbais. Agir comunicativamente seria, portanto, a capacidade de um sujeito realizar ações de linguagem e materializá-las em forma de texto. Em relação ao exemplo (ata 04), atentamos exatamente para a elucidação de quanto à materialização textual contribui para esclarecer situações importantes, as quais apenas na oralidade poderiam não ser lembradas ou evidenciadas.

No tocante ao desfecho do gênero em estudo, observamos também como na parte introdutória, modelos semelhantes de finalização da ata. Segue abaixo um fragmento, com denominado Ata 05:

Suspensa a audiência fica designado o dia **XX** de março de **XXXX** às 08:00 horas para a sessão de continuação quando as partes apreciarão o laudo que será oferecido.

Cientes as partes.

Nada mais.

XXX XXX XXX

Juiz do Trabalho (Ata 05)

O gênero ata de audiência apresenta-se como uma produção da ordem do relatar, uma vez que contextualiza todas as informações obtidas no decorrer da sessão, enquadrando-se no que Bronckart (2012) discute sobre tipos de discursos, visto que “são formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (p. 149).

Dolz e Schneuwly ([1996]2004) apresentam a respeito do trabalho com a proposta de gêneros como organizadores curriculares, uma orientação para os planos de ensino devido à multiplicidade de gêneros primários, secundários, orais e escritos. Essa orientação consiste em agrupamentos, sendo eles: da ordem do relatar, do narrar, do expor, do argumentar e do descrever ações.

Assim sendo, observamos que o agrupamento da ordem do relatar colabora com nossas discussões sobre a compreensão do gênero ata de audiência como pertencente à escrita do relato. Conforme os autores mencionados, esse agrupamento está ligado ao domínio social da comunicação, voltado à comunicação, à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, reportagem, biografias, relato histórico, testemunho, curriculum etc.). Os textos aqui enquadrados são aqueles que documentam fatos e memorizam ações humanas.

3.3 Aspectos linguísticos

As ações de linguagem são para Bronckart (2012) atividades sociais mediadas pela linguagem. Para que essas ações sejam transformadas em um texto empírico concreto é necessário que se mobilizem recursos verbais e não verbais. Esses recursos, na realidade, dizem respeito às representações de três mundos os quais o produtor recorre para escrever um texto, são eles: mundo objetivo; o mundo social e o mundo subjetivo particular.

Para a estruturação do gênero, precisa-se ter em mente que, o que determina a sua forma é o seu propósito comunicativo e o meio no qual está inserido. Analisando a infraestrutura textual das atas, percebemos que elas são estruturadas com a finalidade comunicativa de apresentar todo o ocorrido na audiência no que diz respeito a uma determinada ação reclamatória, de forma legitimada pelos representantes da seara trabalhista e tem como parâmetros de produção do gênero as orientações específicas da área de Direito.

No tocante aos aspectos linguísticos observamos que há presença de elementos de *conexão*, como por exemplo, a conjunção subordinada aditiva (*e*) em algumas das atas analisadas, como podemos verificar no exemplo abaixo da Ata 06 destacado em negrito.

Aberta a audiência e relatado o processo, não havendo comparecido o advogado subscritor da defesa e inexistindo carta de preposição legitimando a atuação da preposta, este Juízo deixa de receber a contestação trazida para a audiência e seus respectivos documentos.
Considerando o objeto da demanda e a ausência de defesa foram dispensados os depoimentos. (Ata 06)

Para Bronckart (2012), os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática, sendo as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais (as conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases).

Assim sendo, identificamos no fragmento abaixo, recorrências de conjunções integrantes com sentido de *adição* ao que vem escrito posteriormente na ata, elencando uma série de atividades realizadas pelo depoente. Eis então, um exemplo intitulado Ata 07.

DEPOIMENTO PESSOAL DO (A) RECLAMANTE: “**Que** recebeu a importância de R\$ XXXXXX relatada no recibo anexado com a defesa; **que** trabalhava como ajudante de marleteiro; **que** exercia suas atividades no subsolo; **que** trabalhava no horário das 06:00 às 12:00 de segunda a sábado; **que** na jornada havia revezamento para uma semana no horário declinado e outra semana no horário das 12:00 às 18:00 horas. (Ata 07)

Dando sequência ao modelo de análise proposto por Bronckart sobre os mecanismos de textualização, direcionamo-nos agora para estudar os mecanismos de coesão nominal presentes no gênero em escopo.

Esses mecanismos conforme o autor supracitado tem de um lado a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais. (BRONCKART, 2012, p. 124)

Utilizaremos apenas um modelo de ata para representar a análise dos processos anafóricos presentes no gênero, uma vez que há recorrências desses processos no corpus selecionado. Segue assim, um exemplo denominado Ata 08.

Presente o (a) **reclamante**, acompanhado(a) do(a) advogado(a), Dr(a). XX XX XX, OAB nº XXXX/RN.
Presente o **preposto** do (a) **reclamado(A)**, Sr(a).XX XX XX. Acompanhado (a) do(a) **advogado(a)**, Dr(a). XX
XXX XX, OAB nº XX XX/RN.
..... Disseram as **partes** não ter provas adicionais a oferecer. (**Ata 08**)

Analisamos no exemplo exposto, que o gênero ata de audiência apresenta de forma esclarecedora e direta quem participa da sessão na condição de reclamante e reclamado e/ou preposto, quem está na condição de advogado, os quais por questões éticas da pesquisa não são informados seus nomes nesse estudo. Podemos também analisar, que a palavra partes, nessa produção, é utilizada como mecanismo para não mais repetir os nomes do envolvidos na ação reclamatória em questão.

No que diz respeito aos mecanismos de natureza verbal, último aspecto que analisaremos nesse trabalho, são conceituados por Bronckart (2012), como mecanismos que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais (p.126-127).

Com relação aos verbos presentes nas atas em estudo, observamos a presença de verbos no presente do indicativo, no futuro do presente, no pretérito perfeito, dentre outros. Essa variedade de verbos caracteriza-se pela presentificação dos verbos de ação.

* O reclamante **ratifica** a impugnação ao acordo juntado nesta oportunidade uma vez já impugnado na exordial. Quanto à alegação da defesa, pugna pela sua improcedência tendo em vista que esta desprovida de provas para **afirmar** suas alegações.”

“Que **entregará** neste Juízo 48 (quarenta) e oito horas a XXX do autor neste Juízo.

*Defesa escrita em 09 (nove) laudas, acompanhada de substabelecimento e dez documentos, que exibidos à parte adversa, esta disse que; “quanto aos documentos o reclamante **impugna** os termos rescisórios acostados uma vez que trata de contrato de trabalho de 01 de julho de 2011 à 29 de junho de 2012, período este que o reclamante não trabalhou para a reclamada mesmo por que esta **encerrou** suas atividades em 21 de junho de XXXX.”

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em face das discussões apresentadas, entendemos que as atividades profissionais são permeadas em sua maioria por uma diversidade de produções escritas para que possam gerar os registros desenvolvidos no decorrer das tarefas laborais. Nesse sentido, notamos que a escrita assume cada vez um importante papel no âmbito do trabalho, e essa escrita é representada também por uma variedade de gêneros atendendo a propósitos comunicativos diferenciados.

Quanto ao estudo dos gêneros, salientamos o profícuo crescimento de investigações sobre esse escopo, uma vez que está presente em nossa vida cotidiana nas mais diversas situações de uso da linguagem. Assim, ao nos reportarmos para o gênero da esfera laboral, mais especificamente, a ata de audiência, produzida na instância jurídica trabalhista, observamos o quanto esse gênero é indispensável para a realização das sessões.

No tocante a análise apresentada do gênero ata de audiência, no que diz respeito aos aspectos retóricos/pragmáticos observamos que a ata segue as orientações da instância jurídica trabalhista, com o propósito de atender, registrar, documentar e comprovar o ocorrido na sessão.

Em termos organizacionais, entendemos que a ata de audiência segue uma estrutura padrão do gênero, uma vez que o modelo apresenta inicialmente, dados como timbre da instituição, data, local, participantes de maneira sistematizada, em seguida as informações obtidas por meio dos questionários e depoimentos dos participantes e ao término o desfecho do texto após a ciência dos membros envolvidos.

No que concerne aos aspectos de natureza linguística, observamos nas atas analisadas a presença de elementos de conexão, conjunções integrantes com função de adição e ainda a presença de verbos de ação de modo flexionado. Por fim, compreendemos que a relevância desse estudo reside não apenas no fato de focalizar um gênero ainda pouco discutido no domínio acadêmico, mas também por ressaltar suas características retóricas, organizacionais e linguísticas, o que certamente contribui para a sua visibilidade nas discussões científicas e, conseqüentemente, para destacar o caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

ALBI, Anabel Borja. Los gêneros jurídicos. In: VARÓ, E. A.; MARTÍNEZ, J. M.; RAMOS, F. Y. **Las lenguas profesionales y académicas**. Barcelona: Ariel, 2007, p. 141-153.

BHATIA, Vijay K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes *et al.* **Gêneros e Sequências Textuais**. Recife: Edupe, 2009. p.159-195

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal, Porto editora. 1994. 335p. Título original. *Qualitative Research for Education*.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2 ed. São Paulo: EDU, 2012.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução por: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução por: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

DINIZ, M. Helena. **Compêndio de introdução à ciência do Direito.** 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita:** elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.,

DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. Contribuição a uma tipologia textual. In: __ **Letras & Letras.** Vol. 03, nº 01. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1987. p. 3-10.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KOCH, I. V. **A coesão textual.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 23 – 50. (Coleção ideias sobre linguagem).

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. **Registros de ordens e ocorrências:** uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. Natal:UFRN/PPGEL, 2008. (Tese de doutorado)

SANTOS, W. **Dicionário jurídico Brasileiro.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

VARÓ, E. A.; MARTÍNEZ, J. M.; RAMOS, F. Y. **Las lenguas profesionales y académicas.** Barcelona: Ariel, 2007.

LÍNGUA, IDENTIDADE E ESTEREÓTIPOS EM UM AMBIENTE ESCOLAR: PROCESSO IDENTITÁRIO E FIXAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS EM TURMAS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Tatiane Malheiros Alves (PPGCEL/UESB/IFBaiano)

Rita de Cássia Mendes Pereira (PPGCEL/UESB)

RESUMO

Os gêneros discursivos orais, quando expressos no espaço da sala de aula, inquietam a todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem e geram controvérsias quanto a sua legitimidade. Aliada a essa constatação, a oralidade ainda é relegada nos currículos escolares. A língua evidencia, na concretude do discurso, aspectos socioideológicos e pluriculturais pujantes, a partir dos quais é possível assinalar os perfis identitários ou revelar padrões de estereótipos com os quais determinados grupos de falantes são representados. Entre esses grupos circulam não somente os discentes, mas também os docentes, que por não se encaixarem em protótipos linguísticos de prestígio são, visivelmente, estereotipados, ligados a “meios sociais e culturais inferiores” e são afetados em sua condição de comunicabilidade.

Palavras-chave: Gêneros discursivos orais. Identidades. Representações estereotípicas.

ABSTRACT

Oral discursive genres, when expressed in classroom space, disturb all those involved in the teaching-learning process and generate controversies as to its legitimacy. Allied to this finding, orality is still relegated in school curricula. The language shows in the concreteness of discourse, vigorous socioideological and multicultural aspects, from which you can mark the identity profiles or reveal patterns of stereotypes with which some speakers groups are represented. Among these groups, not only students circulate, but also the teachers, which do not fit in prestigious linguistic prototypes are, visibly stereotyped, linked to “social and inferior cultural means” and are affected in their communicability condition.

Keywords: Oral discursive genres, Identities, Stereotypical representations.

1 INTRODUÇÃO

A língua como prática social de comunicação e interação é um sistema complexo que se apresenta como suporte em todas as atividades humanas, concretiza-se por meio de enunciados orais e escritos agrupados pelas especificidades e funcionalidades, compondo conjuntos que se agrupam nos gêneros discursivos.

A heterogeneidade e a pluralidade das possibilidades de comunicação e interação que o ser humano utiliza tornam os gêneros discursivos também variados e apontando sempre para um caráter emergente, provocado pelas inovações tecnológicas que fazem sobreviver diferentes textos capazes de facilitar os contatos mútuos aproximando e transpondo as distâncias.

Bakhtin (1997) divide os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). À comunicação verbal e espontânea, atribui-se a naturalidade e, pois, a simplicidade do gênero; à hibridização e conseqüente evolução dos eventos comunicativos simples, atribui-se o caráter de complexidade e, pois, a denominação de secundários.

As manifestações linguísticas oralizadas e espontâneas por serem primárias e, pois, não dotadas da complexidade que comporta os gêneros secundários, são desprestigiadas no contexto da educação básica e tratadas como simples no viés da aquisição e das habilidades que envolvem o domínio e a utilização.

O trabalho com gêneros discursivos orais permitiriam uma abordagem menos equivocada e mais próxima da realidade de grupos estigmatizados e silenciados pelo poder que exerce a norma padrão nos contextos de interação verbal.

Reduzir os gêneros discursivos à modalidade escrita imersa em padrões de formalidade que não atendem às reais necessidades dos falantes pode levar os sujeitos à intolerância, ao desrespeito e, no limite, ao silenciamento e à invisibilidade.

Os efeitos provocados pelas concepções e pelo ensino de língua materna no ambiente escolar foram motivadores para a investigação das relações entre os perfis identitários e as representações estereotípicas dos falantes.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, doravante denominado IFBaiano, localizado na cidade de Guanambi, Distrito de Ceraíma, região da Serra Geral, distando 650 km da capital, Salvador. Os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios a fim de resguardá-los e respeitá-los.

Na instituição, são oferecidos os cursos de Agricultura e Zootecnia, na modalidade Subsequente ou Pós-médio; os cursos de Agropecuária e de Agroindústria, na modalidade Ensino Médio e Profissionalizante integrados; Informática, na modalidade Proeja; além de cursos superiores em Agroindústria, Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química. O IFBaiano Guanambi possui cerca de 1000 estudantes, selecionados em processos seletivos, e um quadro efetivo de 62 professores. O projeto da Instituição prioriza a educação técnica e tecnológica e os cursos ofertados, em sua maioria, visam ao ingresso imediato do egresso no mercado de trabalho.

Metodologicamente, foram utilizados recursos diversos que possibilitaram coletas dos dados com mais eficiência. Inicialmente, as observações diretas dos alunos matriculados nas turmas do 1º ano do ensino médio integrado conduziram às outras etapas. Na sequência, os discentes foram reunidos em pequenos agrupamentos para que a técnica com grupos focais fosse desenvolvida. Os professores responderam a um questionário encaminhando virtualmente e, depois, reunidos, também em grupo focal, discutiram sobre a dualidade entre oralidade e representações dentro do espaço escolar.

A metodologia discursiva adotada permite aos sujeitos-pesquisados falarem abertamente utilizando de narrativas e lugares de memória acerca do tema proposto, além de favorecer as reflexões críticas sobre as atividades rotineiras. Isso auxilia na coleta e no cotejamento dos dados, “quer dizer que ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas” (LOPES, 2006, p. 64).

Nesse momento, os discentes foram motivados a (re)pensar o papel que a linguagem tem na construção de quem são e na representação dos outros que os circundam, para isso, utilizou-se de um vídeo¹ com 6min55seg de duração, no qual ficam evidentes categorizações estereotípicas que demarcam falares e comportamentos rurais e urbanos. O vídeo intitulado “Chico Bento: na roça é diferente”, de maneira cômica, aborda a chegada do primo da personagem, o Zeca, que passaria férias num ambiente antagônico ao meio urbano no qual vive com a família. Inicialmente, Chico aguarda-o na estação de trem cochilando ao lado de um porco e de uma galinha que roncam simultânea e sonoramente, fatores que tornam o comportamento da personagem jocoso e escarnekedor e que se contrapõem aos trajes e acessórios utilizados por Zeca que de óculos escuros, muitas malas e roupas bem alinhadas, interpela o primo e avisa sua chegada. O curta-metragem segue na mesma sucessão de situações contrapostas entre urbano e rural, muito embora finalize com ensinamentos sobre os benefícios da vida bucólica em detrimento da insensibilidade dos grandes centros urbanos.

O vídeo foi selecionado como recurso durante a entrevista em grupo focal por demarcar as diferenças que decorrem do eu e do outro num mesmo ambiente que se complementam, situação similar a que ocorre no espaço da sala de aula. Numa perspectiva bakhtiniana e partindo do princípio da alteridade, o eu não existe sem o outro. É nessa relação dialógica que ambos se complementam e dão acabamento.

Os dados coletados foram cotejados com as observações iniciais e com as informações concedidas pelos professores por meio de entrevistas virtuais e grupo focal que deram seus pareceres acerca das suas concepções entre manifestações linguísticas e representações.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A universalização escolar ocorrida na segunda metade do século XIX descentraliza o perfil social dos sujeitos que tinham acesso à educação formal e proporciona aos menos abastados a possibilidade de uma educação pública. Essa política de democratização passa a exigir de educadores e pesquisadores uma atenção às novas demandas que sublevam nos contextos escolares.

¹ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1x3pjQsT5BE>>. Acesso em 30 set 2013.

Os alunos não mais fazem parte de uma mesma esfera social e, pois, reconfiguram-se os padrões e os métodos utilizados pelos professores. Essa nova roupagem traz para as relações interacionistas de um ambiente eminentemente formal e de prestígio variantes linguísticas que não se aproximam dos falares que circundavam naquele ambiente escolar. Mesmo diante dessa instância, a oralidade ainda não obteve, nos currículos escolares, espaço favorável para pesquisas que façam cessar a mitificação que há em torno da sua aquisição espontânea, do seu domínio e dos conceitos de certo e errado que pairam sobre as interações verbalizadas.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 166) esclarecem que a oralidade só passa a ser tratada como instrumento dos currículos escolares no final do século XX. Essa delonga explica o porquê da subestima à qual a fala ainda é submetida nas salas de aula.

A oralidade passa a ser, então, incluída como objeto de estudo da Linguística e reconhecida nos documentos oficiais como importante recurso para a interação e a inclusão social. Para Vigotski apud Assunção, Mendonça e Delphino (2013), a fala, também, contribui com o processo de alfabetização, além de ser considerada expressão do pensamento e mola-mestra na organização das atividades cognitivas.

Essa preocupação encontra-se claramente expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.²

Essas controvérsias sobre a abordagem e a importância conferidas aos gêneros discursivos orais no ambiente escolar foram motivadoras para a investigação acerca dos perfis identitários e fixação de estereótipos diante dos falares marcados pelas variações linguísticas que se erguem nas interações entre alunos e professores.

Os estudos acerca das manifestações orais, embora ainda inexpressivos nos currículos escolares, sucedem-se desde a Grécia antiga, quando a Retórica era ensinada e utilizada como poderoso instrumento político ligado à Democracia. A oralidade, pois, foi, durante milênios, tratada com prerrogativas para se conseguir adesões e seguidores por meio da persuasão.

Bakhtin (1997, p. 283) orienta que os enunciados devam ser objetos de estudo de todas as áreas da Linguística e da Filologia, não isentando, nem tampouco privando, nenhum gênero discursivo de ser analisado. Conferir excelência a um gênero em detrimento de outros torna a língua artificial e desagregada dos reais falantes que a convertem em forma material. O autor ainda utiliza da personificação para comprovar que os sujeitos e as circunstâncias comunicativas, que lhes

² BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 67.

outorgam como falantes, estão intrinsecamente ligadas e, pois, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Cabe, pois, à escola conferir tanto à oralidade quanto à escrita o desenvolvimento pedagógico que possibilite aos discentes comunicar e interagir de maneira eficiente utilizando a língua materna. Não somente os textos escritos dependem de conhecimento, os orais também precisam ser trabalhados nas salas de aula.

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 303).

Sabe-se que o processo de alfabetização escolar visa formar sujeitos autônomos que consigam utilizar com eficiência as diferentes modalidades da língua, no entanto, a escola ainda se prende a técnicas de cópia e decodificação linguística limitadas que conduzem ao fracasso escolar e à discriminação.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 166) esclarecem que ambas as modalidades “são imprescindíveis”, logo, superestimar uma em detrimento de outra pode conduzir os sujeitos a conceberem as manifestações orais como fator de determinação estereotípica, além de reconstruírem suas identidades readaptando-as mediante sanções e aprovações dos registros linguísticos.

Bakhtin apud Lopes (2013, p. 20) torna compreensível o comportamento dos sujeitos diante de determinadas formas de falar e de se expressar, pois “quando pronunciamos palavras no mundo, falamos de uma posição particular, que nos coloca ideologicamente na vida social, trazendo à tona efeitos semânticos particulares”. Isso demonstra o quão as práticas discursivas sinalizam e motivam a (re)construção identitária e o quão são utilizadas para representar os sujeitos.

A língua é um dos recursos mais importantes e valiosos para o ser humano em qualquer contexto histórico ou cultural. Mais do que isso, a língua em suas modalidades escritas e orais são práticas sociais que estruturam as formas de vida e de interação dos sujeitos (MARCUSCHI, 2007).

3 ORALIDADE, ESTEREOTIPIA E IDENTIDADES SOCIAIS

As manifestações linguísticas orais encontram-se absorvas em várias áreas do saber que vão desde a filologia e a linguística, à literatura. O ensino da língua materna numa perspectiva puramente teórica e dissociada das práticas sociais de uso gera um juízo de valor dentro da própria escola que burocratiza, determina e valoriza uma suposta homogeneidade impossível de ser figurada numa sociedade tão complexa e plural.

Neste contexto, uma minoria linguística³ vê suas identidades postas em xeque por ser impelida a igualar-se e a se expressar conforme rege os registros linguísticos preceituados por uma variação linguística urbana privilegiada cujas bases incluem todos os falantes na mesma categoria. Woodward (2012, p. 21) esclarece que essa imposição conduz os sujeitos a duas situações: de um lado, a reconstrução de suas identidades, adaptando-as à realidade local e distanciando-as da comunidade e da cultura de origem; de outro, “pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”.

Ambas as possibilidades delineiam os processos identitários como efêmeros e transitórios, resultado de uma sociedade inserida na pós-modernidade que reclama mudanças e instantaneidades na contramão de uma visão perene e essencialista.

A pesquisa revelou que as reduções representativas às quais os sujeitos são condicionados no espaço escolar evidenciam uma visão errônea do atual conceito de identidade. Dessa abreviação em que os sujeitos são alcunhados com nomenclaturas que os designam como rurais ou urbanos ou mesmo como bons ou maus falantes da língua materna, permite-nos associar os constructos identitários à fixação de estereótipos e ao preconceito.

Os preconceitos são perpetuados de geração para geração, pois modelos de comportamento são difundidos por crenças arraigadas no imaginário popular através de discursos inquisitórios que convencem e conduzem à discriminação.

Pereira (2002) atribui o poder que a estereotipia ainda tem na atual sociedade a quatro fatores: o consenso, a homogeneidade, a distintividade e os fatores descritivos e avaliativos.

O consenso permite que os estereótipos, ainda que sejam construídos individualmente, adquiram conformidade na sociedade. Os sujeitos-pesquisados demonstraram preconceitos explícitos que associam os registros linguísticos às identidades de origem e social dos falantes. Imputar, pois, sobre os membros do grupo características linguísticas fixas e inegociáveis é um dos fatores que fomentam a estereotipia e conduzem ao preconceito. Na direção oposta da consensualidade, Pereira (2002) menciona a distintividade como outro recurso utilizado pela estereotipia para demarcar os sujeitos que fazem parte do *in group* daqueles que se localizam, nesse princípio, em situação desfavorável, no *out group*.

Essas terminologias – *in group* e *out group* – são utilizadas por Corona e Nagel (1978) para indicar os membros do próprio grupo respectiva e antagonicamente àqueles que se encontram, no imaginário popular e por razões diversas, excluídos do círculo de referências.

Nesse sentido, tanto a suposta homogeneidade normativa da língua como a segregação dos grupos pelos registros linguísticos que utilizam associados à descrição e avaliação dos sujeitos são fatores motivadores da estereotipia.

³ A conotação do termo “minoría” expresso, aqui, não tem cunho quantitativo e/ou estatístico. Diz respeito à subordinação socioeconômica, política ou cultural em relação a outros grupos que não são, necessariamente, maioria, mas assumem uma posição dominante na sociedade.

É nesse viés que os alunos marcados pela heterogeneidade linguística e social veem suas identidades serem reduzidas a um único sintagma nominal que geralmente censura mais do que enaltece a depender das construções orais verbalizadas no espaço da sala de aula.

Bagno (2007, p. 142) esclarece que, no Brasil, é comum os termos não serem relacionados a nenhum falante como também estar quase sempre associado às identidades sociais e regionais do sujeito, há, pois aqueles registros que “aparecem na fala de *todos os brasileiros*, independentemente de sua origem social, regional etc.; e aqueles que aparecem principalmente na fala dos brasileiros de origem social humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade, de antecedentes rurais etc.”.

Registros linguísticos que não são considerados comuns a todos os falantes por aqueles que se colocam na posição de avaliador servem de apoio para sustentar seus pareceres estereotípicos na sala de aula.

Profundamente enraizado nos hábitos e considerado por alguns como uma resposta emocional condicionada, o preconceito varia de cultura para cultura, de comunidade para comunidade, desenvolvendo-se dentro das famílias dos grupos, na comunidade, influenciando os jovens, tolhendo-lhes a espontaneidade e a autenticidade, que devem marcar suas opções (CORONA; NAGEL, 1978, p. 11).

A escola, pois, com um ensino de língua materna retrógrado que Lopes (2013, p. 30) denomina de “colonial” colabora para que essas práticas tornem-se insurgentes, como num círculo vicioso em que as instituições de ensino formam alunos à sua moda e concepção e estes deflagram esses saberes com atitudes que primeiro rotulam, depois segregam.

Lopes (2013, p. 30) numa tentativa de explicar as nuances da língua portuguesa e das diversidades, no século XXI, afirma que

não é mais possível continuar a usar um referencial teórico e suas ferramentas analíticas que explicavam a linguagem, o português e seus usos, típico da modernidade colonial em um mundo pós-colonial, fortemente impactado pelos processos da globalização. [...] Tal superdiversidade é identificada nos processos de migração contínua que afetam várias nações do mundo nos quais as fronteiras passaram a ser porosas, afetando a vida local, assim como nos cruzamentos de fronteiras cibernéticas.

Dessa forma, não mais se concebe numa “sociedade líquido-moderna⁴” a ideia de homogeneidade cultural, “o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” BAUMAN (2005, p. 18).

Lopes (2006, p. 62) reitera que a homogeneidade identitária é uma falácia que não se sustém diante da complexidade e da coexistência de atributos, como “gênero, raça, classe social, sexualidade, idade, etc”, que concorrem na definição de um mesmo sujeito.

⁴ Expressão utilizada por Bauman (2005) para demonstrar o período atual no qual os contornos identitários são maleáveis e instáveis.

A efemeridade identitária é uma constatação irrefragável no campo dos Estudos Culturais e cabe questionar se a escola garante ao sujeito-aluno e ao sujeito-professor a liberdade para que assumam essa fragmentação.

4 NÓS SOMOS O QUE FALAMOS?

Invariavelmente, ouvimos ditos populares que associam as nossas identidades ao que comemos (“Você é o que você come!”), às companhias e às amizades (“Diga com quem tu andas que eu direi quem tu és!”), no entanto, essa pesquisa indica que muitos dos registros orais expressos, também, são associados às nossas identidades sociais, de origem etc.

As turmas do IF Baiano Guanambi são constituídas por alunos eminentemente das cidades e comunidades circunvizinhas, onde observamos que há uma premente diversidade não somente identitária, mas, por consequência, linguística.

Para tanto, em momentos diferenciados, os alunos das quatro turmas da referida instituição foram reunidos e motivados a tratar dos seus processos identitários e como eles se erguem no contexto da sala de aula associados aos gêneros discursivos orais e à fixação estereotípica. Adotaremos, na sequência, nomes aleatórios para resguardar e não comprometer os relatos feitos pelos jovens.

O curta-metragem exibido permitiu que os adolescentes refletissem sobre quem são e quais papéis são requeridos por eles nas circunstâncias comunicativas em que são inscritos no espaço escolar.

O aluno Manoel tem 17 anos e os dados fornecidos no questionário socioeconômico, ao serem mensurados e cotejados com os dos demais colegas, já o destaca dentre os outros. Residente na sede da cidade de Guanambi, afirma que os pais atuam profissionalmente em atividades eminentemente urbanas e que estudou todo o Ensino Fundamental em escola da rede privada de ensino; tais elementos fazem de Manoel um aluno não semelhante aos demais que compõem a turma.

Manoel se destaca pela forma persuasiva com a qual se expressa e, dentre os colegas, é sempre referenciado como um sujeito estudioso. Ao assistir ao filme, Manoel não se hesita e utiliza dos seus conhecimentos sobre as práticas sociais da língua e afirma que naquele ambiente “ninguém fala errado, as pessoas falam diferente”. No entanto, na sequência, Manoel desdobra-se em concepções estereotípicas sobre o uso dos gêneros discursivos orais. A metodologia adotada na pesquisa foi favorável neste momento, os sujeitos são impelidos a responder espontaneamente recorrendo minimamente às memórias com “discursos prontos” ou “politicamente corretos”.

Manoel acrescenta que um dos fatores que influenciam o uso de registros linguísticos de (des)prestígio urbano é a condição social e afirma que: “quem é pobre, fala mais errado”. O discente reconhece que é um bom aluno e, pois, não “fala errado”. Nessa perspectiva é possível perceber que Manoel, embora apresente vários fatores convergentes com os demais colegas, esquiva-se da caracterização mencionada, i.e., o sujeito, diante dos demais e utilizando do princípio da alteridade, reconhece o outro como diferente e não vê em si as adjetivações “pobre” nem “aquele que fala ‘errado’”.

Pereira (2002) menciona que um dos princípios da estereotipia é a homogeneização. Os avaliadores sempre recorrem a propriedades similares imputado-as a um grupo extenso de pessoas, sem considerar as circunstâncias individuais e sociais que as diferenciam.

Manoel, ao se eximir de toda a complexidade que ele atribui à pobreza e a seus falantes, recorre não somente a si, mas ao outro. Bakhtin (1997), pautado no princípio do dialogismo, explica que o sujeito não se reconhece nem existe sem o outro, o ser humano é inconcluso, sua existência depende da interação com o outro e com o mundo exterior, até mesmo para reconhecer-se a partir do que não é.

O acabamento do eu vem de fora, é o outro que nos completa, pois só ele, pela posição que ocupa – exotopia – pode ver o que não vemos pelo excedente da visão. Porém o lugar de onde vejo o outro e de onde ele me vê não é fixo, não é qualquer lugar. É sempre um lugar social, valorado, que significa. BAKHTIN *apud* OLIVEIRA (2006, p.38)

O discurso de Manoel também é construído a partir do princípio da exotopia, ou seja, ela carrega em si muito mais do que a concepção individual do sujeito, mas, acima de tudo, a concepção que os meios de comunicação divulgam e é solidificada no imaginário das pessoas, ainda que estas sejam os próprios docentes.

Para cotejar as opiniões dos alunos com a dos seus professores, os docentes foram convidados a responder a um questionário virtual e, posteriormente, também participar de um grupo focal. Na entrevista digitalizada, 23 professores deram seus pareceres e 14 participaram das discussões insurgidas durante o segundo momento da pesquisa.

Na entrevista escrita, 48% dos professores, ao serem questionados sobre a postura adotada frente às manifestações linguísticas orais desprestigiadas, afirmaram que corrige o aluno prontamente. Esse numerário foi confirmado durante o grupo focal com os professores que, ao serem questionados sobre o mesmo assunto, afirmaram, inicialmente, que corrige para a promoção e desenvolvimento do aluno ou que não corrigem em nenhum momento. No entanto, a metodologia adotada possibilita ao pesquisador coletar dados a partir da espontaneidade e naturalidade dos sujeitos pesquisados. Isso permitiu que os professores ora se contivessem mais, ora expressassem o que realmente pensam e como se comportam diante de determinadas circunstâncias discursivas.

Sobre as correções e como elas ocorrem em sala de aula, a professora, aqui, denominada de Cláudia afirma:

Cláudia: Eu não corrijo não. Não corrijo! Não tenho o hábito de corrigir. Por exemplo, quando eu trabalhava no médio, agora eu saí do ensino médio, mas agora eu trabalho com o ensino superior, e aí a forma como você lida com o aluno do superior; a gente espera que o aluno seja mais maduro. Eu até faço resenha, né? Vamos supor: eles, né? Acha engraçado, aí eles riem também, aí não tem essa questão da timidez não, tipo assim, eu repito a coisa errada, eles acham engraçado, riem, veem que errou, lógico, né? Uma piada pra poder até relaxar. Agora, no médio, eu não corrigia muito por medo do aluno se sentir mesmo, é... mais tímido, intimidado. Eu não corrijo!

Nota-se que a professora certifica que não corrige os alunos no início e ao final do seu discurso, muito embora, ao relatar como se comporta diante dessas situações, a docente assume que faz gracejos e utiliza das manifestações linguísticas desprestigiadas para “relaxar”.

Nesse momento, dúvidas quanto à pronúncia de algumas palavras é rechaçada pela professora; e o assunto é tratado com gracejos e chistes. Atitudes como essa e similares desmerecem não somente os traços linguísticos dos sujeitos, mas também as suas identidades, imputando-lhes a condição de invisibilidade e inauditismo. Silva (2012, p. 92-93) interpreta situações em que o discurso é capaz de gerar e conduzir comportamentos fazendo um paralelo com a perspectiva austiniana que coloca a identidade e a diferença como performatividade, i.e., a repreensão e a maneira jocosa à qual a fala é submetida, o professor pode tirar o viço e promover o silenciamento dos sujeitos.

Considerando o poder que o discurso exerce sobre os constructos identitários e linguísticos, os professores foram questionados virtualmente sobre o comportamento dos alunos diante de correções e de atitudes que vão de encontro à pluralidade e ao respeito às diferenças, 35% dos docentes entrevistados afirmaram que o aluno tende a permanecer silente, por aparentar ter receio de se expressar e ser tolhido do próprio ato comunicativo. Silva explica que

ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. SILVA (2012, p. 93)

O discurso dos professores e o dos alunos convergem-se. De um lado, o professor não se dá conta de que sua atitude produz não só o silenciamento, mas desencadeia comportamentos que indicam depressão e exclusão.

No grupo focal, os alunos pareciam ter ciência de como pensam e se comportam seus professores diante dessas situações tão comuns no espaço da sala de aula. Manoel, sempre falante, replica o seu argumento inicial embasado em teorias linguísticas e afirma que “quem fala correto, é mais respeitado”. Manoel mostra-se preocupado com a manutenção da autoimagem. Sobre isso, Pereira alega que

qualquer ameaça à autoimagem pode levar as pessoas a avaliarem aos outros de uma forma negativa porque esta avaliação faz com que o percebido se sinta melhor, podendo concluir, portanto, que a adoção de padrões estereotipados e preconceituosos deve ser entendido como recurso de autoafirmação. PEREIRA (2002, p. 121)

A queda da autoestima e o conseqüente silenciamento do adolescente que “fala errado” resultam de um comportamento coletivo que naturaliza a crença na homogeneidade da língua em um contexto escolar marcado pela presença de múltiplas identidades.

Em outra turma, não mais a de Manoel, os relatos caminham pelo mesmo percurso. A aluna denominada aqui de Sara pontua sua percepção sobre as diferenças entre os sujeitos rurais e urbanos e afirma que “há diferenças entre o povo da roça e da cidade, quando eles vão ao banco, a gente percebe isso”.

Sara, neste momento, refere-se, de maneira generalizada, ao comportamento das pessoas que não têm afinidade e não são conhecedoras das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial, aquelas que saem da zona rural e se dirigem ao perímetro urbano, mas não conseguem acompanhar a dinamicidade dos movimentos que concernem os centros comerciais.

Observa-se, pois, que Sara tem em seu imaginário uma representação fixa e estereotipada dos sujeitos rurais, isso fica mais evidente quando a aluna acrescenta que: “aqui na escola, quando a gente fala errado ou faz alguma coisa errada, a gente ouve logo: ‘só podia ser mesmo da roça’”.

As pessoas refletem diferentes concepções estereotípicas. Sara, ao ser provocada sobre a representação que faz das identidades de origem rural, remete-se instantaneamente à ideia do homem do campo inserido em um ambiente eminentemente urbano e tecnológico – o banco.

Além disso, o termo “roça” que, objetivamente, significa uma propriedade agrícola no português brasileiro, assume, no discurso de Sara, uma categorização depreciativa, i.e., o sujeito que pratica alguma atividade vexatória é automaticamente julgado e caracterizado como provindo do meio rural.

Essa forma de avaliar e fixar estereótipos é particular de cada sujeito e dos fatores que o levaram a criar uma ideia pré-concebida do indivíduo que pertence ao out group. Esse conceito de atribuir o comportamento do sujeito ao ambiente agrícola ou campestre é formado, segundo Pereira (2002, p. 155), “a partir de contatos e experiências pessoais entre o percebido e alguns membros do grupo objeto da estereotipização” ou ainda “a partir do contato com outros agentes de socialização [...] mesmo sem que o percebido tenha encontrado a oportunidade de estabelecer contatos com qualquer membro do grupo alvo de estereotipização”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas conduzidas a partir das observações em salas de aula e dos depoimentos dos alunos e dos professores indicaram que as práticas pedagógicas ainda se encontram contrárias aos avanços das políticas públicas educacionais que tratam a sala de aula como um ambiente heterogêneo por excelência. Os relatos dos discentes e dos docentes encontram-se na contramão do processo de democratização do acesso à escola, que levou a uma alteração do perfil socioeconômico dos alunos, especialmente da escola pública.

Negligenciar a fala do aluno ou mesmo tratá-la com comicidade desconsidera-se não somente o sujeito, mas os elementos que constituem a sua história, como a família e as identidades que remetem ao lugar de onde o sujeito veio. Concepções linguísticas pautadas no preconceito e na invisibilidade dificultam as relações de interação e impõe limites para que o indivíduo se comunique oralmente.

A estereotipia que vincula local de origem a registros linguísticos (des)prestigiados ainda é comum e difundida pela mídia que não hesita em associar sotaques produzidos em laboratórios teatrais a locais áridos para tornar identidades marcadas pelo descaso do poder público como cômicas aos olhos de um grupo que se encontra na direção dos valores culturais.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Cláudia Adjuto de Araújo de. MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso. DELPHINO, Rosângela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-178.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORONA, Lúcia C. Guimarães. NAGEL, Lízia Helena. **Preconceitos e estereótipos em professores e alunos**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Um ponto de partida: falamos mais do que escrevemos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paixa. **Fala e escrita**. Pernambuco: Autêntica, 2007. p. 31-56.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.
- PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73 a 102.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 5, N. 2, ano 2013

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

- 1) **Linguagem em Foco** é a revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará e recebe artigos científicos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua materna, línguas estrangeiras, gêneros textuais, leitura, escrita e novas tecnologias, tradução, terminologia e lexicologia bilíngue, análise do discurso, estudos críticos da linguagem que revelem competência discursiva e consciência crítica, com discussões derivadas do estudo interdisciplinar da linguagem, e que tragam contribuições novas para a área de Linguística Aplicada.
- 2) Serão publicados dois números por ano, sendo um com temática específica e outro com artigos de temas miscelâneos relacionados à Linguística Aplicada.
- 3) As partes em que a revista se estrutura são as seguintes: *artigos científicos* (entre 7 a 10) relacionados por uma temática determinada. Para cada número, esta seção monográfica será coordenada pelo responsável da proposta, aprovada previamente pelo corpo editorial. A revista publicará também *resenhas, entrevistas, resumos de teses defendidas, publicações recentes* e qualquer informação relacionada à atividades de pesquisa.
- 4) Os artigos podem ser apresentados em alguma das seguintes línguas: *português, inglês, espanhol e francês*.
- 5) Os artigos propostos terão que ser necessariamente originais e inéditos. Não poderão ser artigos já publicados em outras revistas ou livros, nem estar em processo de revisão em outra revista.
- 6) Para a sua aceitação, os artigos deverão ajustar-se às normas de edição da revista.
- 7) Os artigos serão apresentados segundo a seguinte estrutura:
 - a) **TÍTULO** (Fonte 16, letras em caixa alta); Autor/es (Fonte 12);
 - b) **Resumos em português e inglês** (entre 100 e 150 palavras);

- c) **Palavras-chave** (máxima 4) em português e inglês;
 - d) **Texto do artigo** (fonte 12, espaço 1,5 cm entre linhas);
 - e) **Citações** diretas e indiretas e **Referências bibliográficas** conforme as normas da ABNT;
 - f) As **tabelas, gráficos ou ilustrações** deverão vir no corpo do texto no lugar correspondente;
 - g) As **notas** devem vir em rodapé da página.
 - h) Breve perfil acadêmico e profissional do(s) autor(es) e e-mails (3-4 linhas)
 - i) Em folha anexa, nome, endereço completo, titulação do(s) autor(es).
- 8) Todas as propostas recebidas serão analisadas pelo Conselho Editorial e pela comissão organizadora do número, que analisará os artigos sem a identificação do autor.
 - 9) A aceitação de originais para publicação será comunicada aos seus autores. Caso necessário, também serão comunicadas as modificações ou revisões necessárias para sua publicação.
 - 10) Os artigos que sejam resultados de projetos de pesquisa e que tenham humanos como participantes deverão indicar o número do processo de aprovação no Comitê de Ética da instituição ao qual está vinculado.
 - 11) O autor se compromete a enviar a versão final do artigo, com as devidas correções ou ajustes, no prazo determinado pela organizador do número da revista.
 - 12) A publicação de artigos na revista *Linguagem em Foco* não será renumerada.
 - 13) A responsabilidade sobre o conteúdo dos artigos é dos seus autores, os quais deverão obter a autorização correspondente para a reprodução de qualquer referência (textual ou gráfica) de outros autores e/ou fontes. A revista *Linguagem em Foco* não será responsável pela opinião e juízos de valor expostas pelos autores.
 - 14) Envio de artigos: os artigos deverão ser enviados por email: posla@uece.br (a ser substituído pelo da própria revista em breve)