

Géneros textuales/discursivos: actividades profesionales y formación docente

ORGANIZADORES

Richard Brunel Matias | Vera Lúcia Lopes Cristovão | Eliane Gouvêa Lousada



X SIGET

Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros textuales

Géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Brunel Matias, Richard

Géneros textuales/discursivos : actividades profesionales y formación docente : X SIGET -Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales : géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo / Richard Brunel Matias ; Gouvêa Eliane Lousada ; Vera Lúcia Lopes Cristovão. - 1a ed. - Córdoba : FI copias, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8382-02-9

1. Estudios Literarios. 2. Análisis del Discurso. 3. Análisis de Texto. I. Lousada, Gouvêa Eliane. II. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. III. Título.

CDD 808.03

ISBN 978-987-8382-02-9



**Autoridades de la
Universidad Nacional de
Córdoba**

- **Rector:** Dr. Hugo Oscar Juri
- **Vicerector:** Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira
- **Secretaría General:** Ing. Roberto Terzariol
- **Asuntos Académicos:** DRa. Mirta Spadiliero de Lutri
- **Gestión Institucional:** Ing. Agr. Marcelo Conrero
- **Planificación Institucional Estratégica:** Arq. Santiago Dutari
- **Asuntos Estudiantiles:** Ing. Agr. Leandro Carbelo
- **Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva:** Dr. Hugo Maccioni
- **Extensión y Vinculación:** Ab. Conrado Storani
- **Relaciones Internacionales:** Dra. Miriam Carballo
- **Comunicación Institucional:** Mgter. Gustavo Mathieu
- **Informática:** Ing. Alfredo M. Montes
- **Campus Virtual:** Dra. Celia Cravero
- **Oficina central de gestión en higiene, seguridad y medioambiente laboral:** Esp. Daniel Pontelli

**Autoridades de la
Facultad de Lenguas
UNC**

- **Decana:** Dra. Elena del Carmen Pérez
- **Vicedecano:** Mgtr. Martín Salvador Capell
- **Secretaría de Coordinación:** Dra. Liliana Tozzi
- **Secretaría Académica:** Mgtr. Mariela Bortolón
- **Secretaría de Posgrado:** Dra. Graciela Ferrero
- **Prosecretaría de Ciencia y Tecnología:** Dra. María José Buteler
- **Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales:** Mgtr. Patricia Meehan
- **Prosecretaría de Extensión:** Mgtr. María Josefina Díaz
- **Secretaría de Asuntos Estudiantiles:** Mgtr. Griselda Bombelli
- **Secretaría Administrativa:** Abg. Pablo Pulisich
- **Secretaría Honorable Consejo Directivo:** Abg. Pablo Pulisich
- **Regencia del Departamento Cultural:** Mgtr. Silvina Voltarel

**Comisión Organizadora
del evento**

Presidente:

- Prof. Mgtr. Richard Brunel Matias

MIEMBROS

Facultad de Lenguas - UNC

- Dra. Alejandra Reguera - FL Dra. Bibiana Amado -FL
- Dr. Luis Alejandro Ballesteros - FL
- Mgte. Andrea Gambi.ni - FL
- Mgtr. Silvana Marchiaro - FL
- Mgtr. Valeria Wilke - FL
- Mgtr. María Belén Oliva - FL
- Mgtr. Fanny Bierbrauer - FL
- Mgtr. Natalia Dalla Costa - FL
- Mgtr. Gabriela Díaz Cortez - FL
- Mgtr. Silvia Sosa de Montyn - FL
- Prof. Sonia Regina Silva Tarabini - FL

Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC

- Prof. Fabiana Castagno - FCC
- Dra. María Inés Loyola - FCC
- Esp. Tatiana Rodríguez Castagno -FCC
- Dra. Andrea Boceo - FCC

Facultad de Filosofía y Humanidades -UNC

- Mgtr. Gloria Borioli (FFyH)
- Mgtr. Gloria Borioli (FFyH)

Departamento de Informática - UNC

- Prof. Gisela Hirschfeld -DUI

Facultad de Humanidades y Artes - Escuela de Lenguas - UNR

- Dra. Florencia Miranda - UNR

Facultad de Ingeniería-UNER

- Mgtr. Diana M. Waigandt - UNER

Universidade Estadual de Londrina - Brasil

- Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Universidade de São Paulo - Brasil

- Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Comité Científico

- Acir Mário Karwoski (UFTM - Brasil)
- Adair Bonini (UFSC - Brasil)
- Adair Vieira Gonçalves (UFGD- Brasil)
- Alejandra Reguera (UNC -Argentina)
- Ana Maria de Mattos Guimaraes (UNISINOS - Brasil)
- Ana Paula Beato Canato (UFPR - Brasil)
- Anderson Carnin (UNISINOS - Brasil)
- Antónia Coutinho (UNL - Portugal)
- Antonia Dilamar Araújo (UECE - Brasil)
- Bibiana Amado (UNC -Argentina)
- Benedito Gomes Bezerra (UPE/UNICAP - Brasil)
- Cynthia Agra de Brito Neves (UNICAMP - Brasil)
- Charles Bazerman (University of California Santa Bárbara, USA)
- Débora de Carvalho Figueiredo (UFSC - Brasil)
- Désirée Motta Roth (UFSM - Brasil)
- Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
- Eliane Lousada (USP - Brasil)
- Eliana Merlin D, de Barros (UENP/Cornélio Procópio - Brasil)
- Elvira Lopes Nascimento (UEL - Brasil)
- Estela Moyano (UNGS y UFLO - Argentina)
- Federico Navarro (Universidad de O'Higgins - Chile)
- Florencia Miranda (UNR -Argentina)
- Francieli Matzembacher Pintan (UFSM - Brasil)
- Francisco Alves Filho (UFPI - Brasil)
- Graciela Rabuske Hendges (UFSM - Brasil)
- Isolda Carranza (UNC - Argentina)
- Jacqueline Peixoto Barbosa (UNICAMP - Brasil)
- Javier Martínez Ramacciotti (UNC -Argentina)
- Joaquim Dolz (Universidad de Ginebra - Suiza)
- Juliana Assis (PUC-Minas - Brasil)
- Lídia Stutz (Unicentro)
- Lília SantosAbreu Tardelli (UNESP - Brasil)
- Liliana Anglada (UNC -Argentina)
- Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro - Portugal)
- Luis Alejandro Ballesteros (UNC -Argentina)
- Luzia Bueno (Universidade Sao Francisco ...; Brasil)
- Márcia Rodrigues de Souza Mendonca (UNICAMP - Brasil)
- María InésArrizabalaga (UNC -Argentina)
- Maria Socorro Oliveira (UFRN - Brasil)
- Marta Cristina Silva (UFJF - Brasil)
- Natalia Ávila Rayer (PUC-Chile)
- Natasha Artemeva (Carleton University - USA)
- Orlando Vian Jr. (UNIFESP- Brasil)
- Regina Celi Mendes Pereira (UFPB - Brasil)
- Rodrigo Acosta Pereira (UFSC-Brasil)
- Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC - Brasil)
- Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP - Brasil)
- Solange Aranha (UNESP - Brasil)
- Tania Magalhaes (UFJF - Brasil)
- Terezinha Costa Hubes (UNIOESTE - Brasil)
- Vera Lúcia Lopes Cristovao (UEL - Brasil)
- Vera Lúcia Pires (UFSM - Brasil)
- Viviane Heberle (UFSC - Brasil)

El X SIGET fue co organizado por:

- Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
- Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
- Universidade Estadual de Londrina - Brasil
- Universidade de São Paulo - Brasil
- Grupo de Trabalho Gêneros Textuais - ANPOLL - Brasil

El X SIGET cuenta con:

- **AVAL ACADÉMICO** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas - UNC (RHCD_361_2018)
<https://drive.google.com/file/d/1m8-HMbaFHb9d1RlcDmRqIYT20C8UVwSz/view?usp=sharing>
- **AVAL ACADÉMICO E INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC (RHCD_84_2018)
https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_bjZpSHc1LUdib2dOSjVuYldlYlJ3ZU45c1pr/view?usp=sharing
- **AVAL INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC (RHCD_151_2019)
https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_d1pGQkFwZmZuUEpVeUt6UWFldUZaZDVPdjJ/view?usp=sharing
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología - UNC (RHCD_203_2019)
https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_R1VIODIfcTdmRE9NbjJPU1czZVVEVnh6VjJB/view?usp=sharing
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Artes - UNC (RHCD_0205_2019)
<https://drive.google.com/file/d/18vMWlqjylulhvYf76HDimHNKbT6IF3yE/view?usp=sharing>

El apoyo de:

- ALES (Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales)
- CÁTEDRA UNESCO para la Lectura y la Escritura
- Agencia Córdoba Turismo - Gobierno de Córdoba



X SIGET

Simposio Internacional de
Estudios de Géneros Textuales

16, 17 y 18 de septiembre de 2019

*“Géneros textuales/discursivos,
prácticas de lenguaje
y voces del sur en diálogo”*



Universidad
Nacional
de Córdoba

Índice

13

Prefacio

Maria Izabel Rodrigues Tognato | Lidia Stutz

Simposio Temático

Estudo de gêneros em contextos profissionais: práticas sociais, pesquisa e ensino

16

Resumen del Simposio Temático

Valfrido da Silva Nunes | Maria Inez Matoso Silveira

17

As comunidades discursivas e o papel dos manuais de redação: o caso de uma instituição federal de ensino superior

Rivânia da Paixão de Jesus Carvalho

32

O processo de escrita colaborativa de textos técnicos entre alunos do curso médio integrado do ifal

Sandra Araujo Lima Cavalcante | Maria Inez Matoso Silveira

39

Modos de organização do agir didático com gêneros nas aulas de língua portuguesa

Camila Santos Ferreira | Gustavo Henrique da Silva Lima

Simposio Temático

Estudos dos gêneros textuais /discursivos em espaços sociais diferentes

49

Resumen del Simposio Temático

Deywid Wagner de Melo | Maria Francisca Oliveira Santos

50

As técnicas argumentativas de oradores cristãos do estado de alagoas – Brasil

Max Silva da Rocha

58

Los testimonios orales ante la corte interamericana de derechos humanos como escenarios para la producción de significado social

Natalia Susana Gallina

68

O uso dos argumentos no gênero discursivo votação oral durante o processo de impeachment de 2016 no Brasil

Maria Francisca Oliveira Santos

78

Os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa no Brasil: breve relato de uma experiência

Deywid Wagner de Melo

Simposio Temático

Gêneros textuais/discursivos, escritas profissionais e processos de edição

90

Resumen del Simposio Temático

José de Souza Muniz Jr. | Ana Elisa Ribeiro | Luciana Salazar Salgado

92

Autoria: um complexo enlaçamento que é preciso gerir

Luciana Salazar Salgado

104

¿De qué hablamos cuando decimos “edición literaria”? Una reflexión sobre la variable “género” en un estudio sobre el mercado editorial en provincias argentinas

Jorge Jacobi

114

Correio feminino: uma discussão sobre as noções de gênero e autor

Ana Maria Nápoles Villela | Lílian Arão | Rosane Vicentina Goulart Beltrão

125

O percurso do leitor de uma página a outra

Elizangela Dias

131

O agente comunitário de saúde e a produção do gênero textual relatório em sua atividade profissional: uma prática de letramento

Carlos Henrique da Silva

Simposio Temático

Gêneros textuais/discursivos: aspectos teóricos e metodológicos no ensino de língua portuguesa

140

Resumen del Simposio Temático

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel | Tânia Guedes Magalhães

141

A pesquisa intervencionista e o trabalho com gêneros textuais no ensino da língua portuguesa: contribuições para a formação discente e docente

Dayane Martin Silva | Ana Sílvia Moço Aparício

153

Os gestos didáticos no ensino de gêneros: modos de agir do professor de língua portuguesa

Jéssica Florentino Soares da Silva

Simposio Temático

Os gêneros textuais/discursivos em prol da formação docente em línguas

164

Resumen del Simposio Temático

Lidia Stutz | Maria Izabel Rodrigues Tognato

165

Produção escrita de gêneros de texto: letramentos acadêmicos na formação docente inicial do professor de línguas

Maria Izabel Rodrigues Tognato

175

O gênero textual pecha kucha para disseminar a práxis do estágio supervisionado em língua inglesa

Lidia Stutz

186

Posfácio

Deywid Wagner de Melo | Maria Francisca Oliveira Santos

Apresentação

Trazer o X SIGET para a Universidade Nacional de Córdoba, e para a Faculdade de Línguas, foi um acontecimento ainda cheio de bons ecos e de muitos desafios.

O primeiro a vencer foi o de lidar com as diferenças culturais entre dois países irmãos, como a Argentina e o Brasil, no que diz respeito aos *modus operandi* para a realização de eventos acadêmicos. Este desafio foi vencido, pouco a pouco, quase diluído nos resultados daquilo que foi o X SIGET UNC 2019. Depois de nove edições brasileiras, em diferentes regiões do Brasil, a décima edição desembarcava, nos dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019, na sede de uma das mais antigas e prestigiadas universidades do mundo, trazendo consigo um verdadeiro manancial de saberes, sobretudo de nossos e nossas colegas pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, mas também do Chile, do Uruguai e da Argentina. Em menor escala, contamos com contribuições da Espanha, de Portugal, da Colômbia, da Grécia, da Espanha, do Canadá, de Portugal e dos Estados Unidos. Essa diversidade contribuiu para consolidar a internacionalização do evento.

Cabe recordar que o evento foi coorganizado pela Universidade Nacional de Córdoba (*Facultad de Lenguas y Facultad de Ciencias de la Comunicación*), pela *Universidad Nacional de Rosario*, pela *Universidad Nacional de Entre Ríos*, pela Universidade de São Paulo e pela Universidade Estadual de Londrina. Além disso, contou com o apoio da *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, da *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales* e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), do Brasil.

O SIGET tem sua origem no Brasil, na Universidade Estadual de Londrina, região Sul. Aconteceu pela primeira vez em 2003, pela iniciativa das professoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento. Em seguida, teve ainda mais quatro edições no Sul do Brasil: 2004 em União da Vitória (Paraná) sob a coordenação de Acir Mário Karwoski; em 2005 em Santa Maria (Rio Grande do Sul), na Universidade Federal de Santa Maria, com a organização de Désirée Motta-Roth; em 2007, sob a coordenação de Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo e Fábio José Rauen, o evento ocorreu em Tubarão (Santa Catarina). Finalmente, em 2009, em sua 5ª edição, o evento ocorreu em Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), sob a coordenação de Marcos Baltar.

Foi na segunda década do século XXI que o evento mudou de região no Brasil, tendo sido realizado no Nordeste. Em 2011, na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), sob a organização de Maria do Socorro Oliveira e equipe. O evento continuou crescendo e foi realizado, em 2013, em Fortaleza (Ceará), com a coordenação de Dilamar Araújo, também no Nordeste do Brasil.

Foi preciso aguardar 2015 para que o SIGET chegasse à região Sudeste, tendo sido realizado na cidade de São Paulo e congregando quatro universidades do estado: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Francisco (USF), com a organização geral de Eliane Gouvêa Lousada. Dois anos depois, em sua IX edição, o SIGET foi para Mato Grosso do Sul, tendo sido realizado em Campo Grande, com a contribuição da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Com a grande experiência acumulada, tinha chegado o momento de o SIGET alçar vôos mais distantes. Em 2005, inicia-se o processo com a presença de Charles Bazerman como conferencista no SIGET realizado na Universidade Federal de Santa Maria. Assim, a internacionalização por meio de convites a especialistas em gêneros textuais/discursivos de outros países para apresentarem seus estudos no Brasil começava a ser ampliada. Tal como afirma Lousada (2020), foi no quarto SIGET, em 2007, que se iniciou um maior processo de internacionalização, caracterizado pela presença de conferencistas e convidados do exterior, para que apresentassem suas pesquisas no Brasil. Esse movimento foi se intensificando até

que, a partir da consulta de Richard Brunel Matias (Universidade Nacional de Córdoba) ao Grupo de Trabalho Gêneros Textuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), por meio da intermediação de Vera Lúcia Lopes Cristovão, a décima edição pôde ancorar-se definitivamente *en la cuna de la Reforma Universitaria*. Com isso, a vocação de expansão do SIGET atravessou os territórios físicos de sua nação de origem para instalar suas reflexões sobre gêneros textuais/discursivos em suas relações com os campos das atividades profissionais, formação docente, letramento acadêmico, literatura, mídia, tecnologias digitais e tantos outros, mas em terras argentinas. Foi dessa forma que o X SIGET - Simpósio Internacional sobre estudos de Gêneros Textuais - deu um grande passo rumo a sua internacionalização, sob a temática “Gêneros textuais/discursivos. Vozes do sul em diálogo”. O evento realizou-se com muito sucesso, contando com 43 simpósios, mais de 546 apresentações, de 12 diferentes países, que fomentaram um rico debate em torno dos gêneros textuais/discursivos e suas interfaces com variados campos da Linguística Aplicada.

Após a realização do evento, o segundo desafio foi materializar os resultados do evento, de modo a torná-lo ainda mais visível, comunicando suas reflexões por meio das publicações dele oriundas. Como equipe coorganizadora, realizamos uma chamada para que os artigos acadêmicos das comunicações se transformassem em livros digitais do X SIGET. Sem se configurar como “anais”, a chamada para o e-book teve por objetivo criar um espaço perene para a divulgação de trabalhos apresentados e debatidos no evento. Para tanto, realizamos uma convocatória que mobilizou a equipe de coordenadores de simpósios e os organizadores, de maneira a fazer a avaliação de todos os textos submetidos para publicação, sugerindo modificações ou recusando textos, se necessário. Foi assim que nasceram os cinco *e-books* que compõem a saga do X SIGET, resultado de sua primeira realização fora do Brasil.

O primeiro livro aborda temáticas relativas a *Géneros Textuales/Discursivos. Actividades profesionales y formación docente*, com prefácio de Maria Izabel Rodrigues Tognato (Unespar) e Lidia Stutz (Unicentro) e com posfácio de Deywid Wagner de Melo (UFAL) e Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL e UNEAL), coordenadores de simpósios nesse eixo. O segundo livro traz contribuições na temática de *Géneros textuales/discursivos académicos*, com prefácio de Benedito Bezerra (Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco) e posfácio de Federico Navarro (Universidad de O'Higgins). O prefácio de Florencia Miranda (Universidad Nacional de Rosario) e o posfácio de Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR) ao terceiro livro são convites para textos acerca de *Géneros textuales/discursivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. O quarto livro é composto de artigos referentes a *Géneros textuales/discursivos y Literatura/Medios de Comunicación*, com prefácio e posfácio de María Inés Loyola e Mónica María Viada (Universidad Nacional de Córdoba). Com o prefácio de Ana Cristina Lobo Sousa (Universidade Federal de Rondonópolis) e Anair Valênia (Universidade Federal de Goiás) e posfácio de Marlon Luiz Clasen Muraro (Universidade Presbiteriana Mackenzie), o quinto livro é um convite à leitura de textos de quatro simpósios envolvendo o ambiente digital/as tecnologias digitais e um sobre o mestrado profissional em Letras.

Estes cinco *e-books* almejam consolidar as reflexões e debates realizados na UNC em setembro de 2019, deixando sua contribuição, ainda mais internacionalizada, para o avanço dos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos e seus desdobramentos para a formação de professores, para o letramento acadêmico, para as tecnologias digitais e mídias aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, para as atividades profissionais e para a literatura. De acesso livre, nosso intuito é que cada um desses *e-books* contribua com as pesquisas em desenvolvimento e futuras nos doze países representados pelo SIGET-2019 e pelas demais comunidades acadêmicas que queiram conhecer os novos estudos e pesquisas sobre a temática dos gêneros textuais/discursivos em suas variadas interfaces.

Desejamos a todos uma boa leitura e um bom proveito em suas pesquisas!

Richard Brunel Matias
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Eliane Gouvêa Lousada

Prefacio

No honrado convite de prefaciar este primeiro volume do SIGET, tratamos da temática Gêneros textuais/discursivos em contextos de ensino de línguas e de formação docente, que tem sido amplamente discutida no Brasil e em diferentes países a partir de perspectivas teórico-metodológicas distintas. Nesse viés, este livro reúne dezesseis trabalhos referentes a apresentações realizadas no X SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, intitulado *Gêneros Textuales/Discursivos. Actividades profesionales y formación docente*, em sua primeira edição fora do Brasil, em Córdoba, Argentina, em 2019.

O Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) teve início em 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Estado do Paraná, no Brasil, com as pesquisadoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento, com o título de I Simpósio Internacional de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais.

Estamos na décima edição e todos os eventos foram importantes e trouxeram muitas contribuições. O SIGET avançou na proposta de internacionalização, sendo realizado, pela primeira vez na Argentina, sob a coordenação de Richard Brunel Matias e sua equipe. O X SIGET ocorreu na Universidade Nacional de Córdoba (UNC), na Faculdade de Línguas, com a temática envolvendo as vozes do sul pela proposta de diálogo entre participantes do Brasil e da América do Sul (Argentina, Chile, Uruguai e Colômbia), dos Estados Unidos, do Canadá, de Portugal e da Grécia.

No que concerne à organização textual deste primeiro volume, apresentamos trabalhos referentes a cinco simpósios temáticos, de pesquisadores brasileiros e argentinos. O primeiro simpósio, intitulado “Estudo de gêneros em contextos profissionais: práticas sociais, pesquisa e ensino”, coordenado por Valfrido da Silva Nunes (IFPE- Brasil) e Maria Inez Matoso Silveira (UFAL-Brasil), reúne três contribuições. A primeira, “As comunidades discursivas e o papel dos manuais de redação: o caso de uma instituição federal de ensino superior”, de Rivânia da Paixão de Jesus Carvalho (UFT- Brasil), busca compreender as interações sociais estabelecidas mediante os mecanismos de comunicação, que envolvem a produção de gêneros discursivos do domínio empresarial e oficial. A segunda, “O processo de escrita colaborativa de textos técnicos entre alunos do curso médio integrado do IFAL”, de Sandra Araujo Lima Cavalcante (IFAL/UFAL- Brasil) e Maria Inez Matoso Silveira (UFAL-Brasil), analisa como alunos de uma turma do Curso Médio Integrado de Eletroeletrônica produzem textos envolvendo descrição técnica. A terceira, “Modos de organização do agir didático com gêneros nas aulas de língua portuguesa”, produzido por Camila Santos Ferreira e Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE-UAG-Brasil), procura entender os modos de organização do agir didático do profissional de língua portuguesa em relação ao ensino de gêneros.

Na segunda seção, o simpósio “Estudos dos gêneros textuais/discursivos em espaços sociais diferentes”, coordenado por Deywid Wagner de Melo (UFAL- Brasil) e Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL/UFAL - Brasil), constitui-se de quatro pesquisas. A primeira, “As técnicas argumentativas de oradores cristãos do estado de Alagoas – Brasil”, de Max Silva da Rocha (UFAL/UNEAL- Brasil), apresenta as artimanhas persuasivas de oradores religiosos cristãos em sermão oral utilizado por chefes religiosos ao proferirem um discurso para conquistar a adesão do auditório social. A segunda, “*Los testimonios orales ante la corte interamericana de derechos humanos como escenarios para la producción de significado social*”, de Natalia Susana Gallina (UNC, Argentina), debruça-se sobre testemunhos orais de homens e mulheres em audiências públicas, travando um embate contra o Estado Argentino diante da Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos. A terceira, “O uso dos argumentos no gênero discursivo votação oral durante o processo de *impeachment* de 2016 no Brasil”, de Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL/UFAL- Brasil), apresenta uma análise retórica acerca do uso dos argumentos durante os discursos dos deputados votantes, os quais buscam persuadir diferentes auditórios no processo em julgamento. A quarta pesquisa, “Os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa no Brasil: breve relato de uma experiência”, de autoria de Deywid Wagner de Melo (UFAL - Brasil), descreve a prática com uma sequência didática sobre o gênero documentário.

A próxima seção, expõe cinco estudos do simpósio “Gêneros textuais/discursivos, escritas profissionais e processos de edição”, coordenada por José de Souza Muniz Jr. (CEFET-MG-Brasil), Ana Elisa Ribeiro (CEFET-

MG-Brasil) e Luciana Salazar Salgado (UFSCar-Brasil). O primeiro estudo, “Autoria: um complexo enlaçamento que é preciso gerir”, de Luciana Salazar Salgado (UFSCAR), trata da autoria da perspectiva da mediação editorial como produtos editoriais, frutos de processos nos quais intervêm diversos atores, técnicas e normas que compõem a versão pública de um texto. O segundo estudo, “¿De qué hablamos cuando decimos “edición literaria”? Una reflexión sobre la variable “género” en un estudio sobre el mercado editorial en provincias argentinas”, de Jorge Jacobi (CONICET/UNL- Argentina), busca responder o que se entende por produção literária como recorte de um estudo mais amplo que aborda o período de financiarização do mercado editorial (1977-2019) na Região Central Argentina. O terceiro estudo, “Correio feminino: uma discussão sobre as noções de gênero e autor”, de Ana Maria Nápoles Villela, Lílian Arão e Rosane Vicentina Goulart Beltrão (CEFET- MG- Brasil), evidencia que a alteração midiática não se configura, simplesmente, como uma alocação de conteúdos em outro suporte, como se o livro, objeto dessa análise, representasse apenas uma coletânea de textos de jornais escritos por Clarice Lispector. O quarto estudo, “O percurso do leitor de uma página a outra”, de Elizangela Dias (USP- Brasil), aponta alguns aspectos e características do reclame, que consiste num pequeno sinal gráfico presente nos textos antigos, manuscritos ou impressos. O quinto estudo, “O agente comunitário de saúde e a produção do gênero textual relatório em sua atividade profissional: uma prática de letramento”, de Carlos Henrique da Silva (UFRN-Brasil), descreve a produção do gênero relatório de monitoramento para comprovar a realização das visitas domiciliares do Programa Saúde da Família”

A quarta seção contempla o Simpósio “Gêneros textuais/discursivos: aspectos teóricos e metodológicos no ensino de língua portuguesa” coordenado por Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (UPE- Brasil) e Tânia Guedes Magalhães (UFJF-Brasil). O estudo “A pesquisa intervencionista e o trabalho com gêneros textuais no ensino da língua portuguesa: contribuições para a formação discente e docente”, de Dayane Martin Silva e Ana Sílvia Moço Aparício (UMSCS - Brasil), aborda o trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O segundo estudo, “Os gestos didáticos no ensino de gêneros: modos de agir do professor de língua portuguesa”, de Jéssica Florentino Soares da Silva, versa sobre os gestos didáticos nas práticas de linguagem escolares por meio de gêneros para fortalecer a leitura, a escrita e a oralidade.

A última seção remete ao simpósio “Os gêneros textuais/discursivos em prol da formação docente em línguas”, coordenado por nós, Lidia Stutz (UNICENTRO- Brasil) e Maria Izabel Rodrigues Tognato (UNESPAR-Brasil), apresenta dois estudos. No primeiro, “Produção escrita de gêneros de texto: letramentos acadêmicos na formação docente inicial do professor de línguas”, Maria Izabel Rodrigues Tognato analisa capacidades de linguagem, no gênero resumo acadêmico, produzido por alunos-professores em prol da formação e o letramento acadêmico. No segundo, “O gênero textual *pecha kucha* para disseminar a práxis do estágio supervisionado em língua inglesa”, Lidia Stutz examina apresentações em formato *pecha kucha* produzidas por alunos-professores ao refletirem sobre a prática de ensino de Língua Inglesa.

Os trabalhos apresentados neste volume agregam discussões e contribuições fundamentais aos estudos sobre gêneros textuais/discursivos, enriquecendo o campo de estudos com pesquisas de diferentes áreas e de formação docente, bem como constituindo uma temática importante para o desenvolvimento de pesquisas no Brasil e no mundo. Com isso, agradecemos a todos e todas que contribuíram para a produção deste volume, bem como para a realização do X SIGET, especialmente aos estudiosos e organizadores do evento em Córdoba, na Argentina por toda a dedicação e empenho na acolhida dos participantes e na preparação e organização do ambiente acadêmico e científico para a divulgação das pesquisas. Agradecemos, em especial, à Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e à Faculdade de Línguas pela hospitalidade e apoio à produção deste volume.

Desejamos profícuas leituras e que as valiosas contribuições aqui apresentadas sejam um convite para novas investigações em prol dos estudos de gêneros textuais/discursivos.

Maria Izabel Rodrigues Tognato

Lidia Stutz

Simposio Temático

**Estudo de gêneros em contextos
profissionais: práticas sociais,
pesquisa e ensino**

Resumen del Simposio Temático

Estudo de gêneros em contextos profissionais: práticas sociais, pesquisa e ensino

Coordinadores

Valfrido da Silva Nunes

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
fridoval@hotmail.com

Maria Inez Matoso Silveira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

É notório o crescente interesse pelo estudo de gêneros (“textuais” e/ou “discursivos”), especialmente da esfera acadêmica e do mundo digital. Paralelamente, há de se convir que as pesquisas sobre gêneros em ambientes de trabalho despontam como mais um campo de práticas discursivas que tem despertado a atenção de pesquisadores diversos, seja no Brasil, seja no exterior. A propósito, como afirmam Bawarshi e Reiff ([2010] 2013, p. 165-166), “quem estuda os gêneros dos ambientes de trabalho está interessado nos processos pelos quais os escritores aprendem gêneros e se iniciam na comunidade, como utilizam os gêneros na produção e transmissão do conhecimento e como os gêneros restringem ou possibilitam as ações sociais dos participantes nas organizações profissionais”. Ante isso, este simpósio tem como objetivo reunir e discutir trabalhos que envolvam a intrínseca relação entre os gêneros e as práticas sociais nas comunidades profissionais, seja por meio da pesquisa, seja por intermédio do ensino. Assim, visa-se congregiar estudos que abordem gêneros pertencentes a diversas esferas discursivas (jurídica, da saúde, administrativa, pedagógica etc.), cujo foco se volte para os usos efetivos dos gêneros no mundo do trabalho, destacando o modo como a linguagem organiza as práticas discursivas no seio das instituições. Convém lembrar que a academia brasileira parece ainda não ter uma tradição consolidada de estudos textuais e discursivos relativos ao mundo do trabalho e à dinâmica das profissões. No entanto, sabe-se que as atividades empresariais e laborais (públicas e privadas), cotidianamente, são realizadas com o concurso efetivo da língua escrita, por meio de vários gêneros, os quais servem aos mais diversos propósitos comunicativos nesses domínios discursivos. Portanto, este simpósio constitui-se num espaço legitimado e pertinente para dialogar sobre o modo como os gêneros profissionais são estudados nas academias dos demais países latino-americanos e, quiçá, ao redor do mundo. Sabe-se, também, que os estudos produzidos nessa área têm seguido tendências teóricas e metodológicas diversas, tais como: (i) a tendência sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1953); (ii) a abordagem do Inglês para Fins Específicos (BHATIA, 1993; 2004; SWALES, 1990; 2004); (iii) os Estudos Retóricos de Gêneros (BAZERMAN, 2004; MILLER, 1984); a perspectiva sistêmico-funcional (MARTIN; ROSE 2008; ROSE; MARTIN, 2012); (iv) as correntes sociointeracionista e sociodiscursiva (SCHNEUWLY, 1994); (v) o paradigma das Tradições Discursivas (KABATEK, 2005; 2012), além de estudos genéricos que envolvem outros aspectos linguísticos e funcionais dos gêneros. Em suma, todas essas abordagens teóricometodológicas serão bem-vindas, visto que este simpósio configura-se como um espaço plural de discussões, contribuindo, assim, para o desvelamento de sentidos e para o ensino desses construtos textuais/discursivos nas empresas, nas universidades e nas instituições de educação técnica, profissional e tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: análise de gêneros; contextos profissionais; ambientes de trabalho.

As comunidades discursivas e o papel dos manuais de redação: o caso de uma instituição federal de ensino superior

Rivânia da Paixão de Jesus Carvalho (UFT) *
rivaniacarvalho@bol.com.br

RESUMO

A presente pesquisa consistiu em um estudo de caso que objetivou identificar os elementos que caracterizam uma comunidade discursiva, a partir da aplicação dos critérios definidos por Swales (1990), na comunidade discursiva Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Dessa forma, a análise fundamentou-se nas interações sociais estabelecidas mediante os mecanismos de comunicação que envolvem a produção de gêneros discursivos do domínio empresarial e oficial, bem como a consolidação desses instrumentos por meio do Manual de Redação da Presidência da República, que prescreve, sobretudo, a linguagem dita adequada a ser utilizada pelos membros desta comunidade. Este trabalho, deste modo, evidenciou a influência não apenas dos objetivos comuns, dos mecanismos de participação e intercomunicação, do léxico específico, dos gêneros textuais ou da organização hierárquica, que consistem nos seis critérios estabelecidos por Swales (1990), mas também a influência exercida pelo manual de redação oficial sobre a constituição dessa instituição de ensino como uma comunidade discursiva.

PALAVRAS-CHAVE

comunidade discursiva, gênero textual/discursivo, manual de redação, redação oficial

ABSTRACT

The present research consisted of a case study that aimed to identify the elements that characterize a discourse community, from the application of the criteria defined by Swales (1990), in the discourse community Federal University of the South and Southeast of Pará (UNIFESSPA). Thus, the analysis was based on the social interactions established through the mechanisms of communication that involve the production of discourse genres of the business and official domain, as well as the consolidation of these instruments through the Presidency of the Republic Writing Manual, which prescribes, above all, the proper language to be used by the members of this community. This work, in this way, evidenced the influence not only of common goals, participatory mechanisms and intercommunication, specific lexis, specific genres or hierarchical organization, which consist of the six criteria established by Swales (1990), but also the influence exercised by the official writing manual on the constitution of this educational institution as a discourse community.

KEYWORDS

discourse community, textual/discourse genre, writing manual, official writing

* Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Linguagem e Produção Textual (UnidomPedro) e mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT); atua como Secretária Executiva do Instituto de Engenharia do Araguaia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

INTRODUÇÃO

O domínio discursivo empresarial e oficial, ao que pertencem inúmeros gêneros responsáveis pela realização das comunicações intra e interinstitucionais, origina comunidades que possuem marcas linguísticas que as distinguem de outras e, que, muitas vezes, optam por estabelecer suas próprias normas de redação, por exemplo, com base no que já se convencionou socialmente sobre os gêneros. É o caso dos manuais de redação existentes em diferentes campos de atividades sociais, que, de certa forma, consolidam o reconhecimento dessas instituições como “comunidades discursivas” (SWALES, 1990).

A comunidade discursiva, conforme perspectiva adotada neste trabalho, dentre outras coisas, institucionalizam os gêneros textuais/discursivos, bem como criam novos e os transformam, com vistas a suprirem as suas necessidades de atuação. Além disso, haja vista os seus membros compartilharem objetivos comuns, existe sempre a preocupação dessas comunidades com o padrão da comunicação que é estabelecida no âmbito de suas atividades. Podemos dizer que subjaz nessa preocupação o interesse pelo bem dizer, com a persuasão e a moral praticadas pelas instituições que, segundo Mesquita (2005, p. 25) são “elementos implícita ou explicitamente verificados em quase todas as definições de retórica”.

Nesse viés, não obstante as contribuições de Aristóteles e de seus precursores para o estudo da retórica, vemos que, hoje, cabe-nos mais discutir sobre a influência do que acerca da persuasão propriamente dita. As possibilidades de materialização da ação retórica são inúmeras e estão em constante evolução, se considerarmos, principalmente, o avanço das tecnologias de comunicação e informação. De forma geral, quanto mais coeso discursivamente estiver um determinado grupo de pessoas que compartilham de objetivos comuns, maior será a influência que exercerá sobre a sua audiência. Dentre os elementos de potencialização dessa influência nos deparamos com os gêneros textuais/discursivos que orientam a ação retórica desses grupos que podem ser caracterizados como comunidades discursivas, quando aplicamos os seis critérios propostos por Swales (1990).

Swales (1990, p. 22), em suas pesquisas, encontrou seis aspectos que emergem de diferentes comunidades discursivas: “there are common goals, participatory mechanisms, information exchange, community specific genres, a highly specialized terminology and a high general level of expertise”. Dessa forma, com o objetivo de descrever as Instituições Federais de Ensino Superior (doravante IFES) como comunidades discursivas, esta pesquisa analisou a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no intuito de identificar o enquadramento desta instituição como uma comunidade discursiva e como o Manual de Redação da Presidência da República, pelo qual é instruída, contribui para a ação retórica dos seus membros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A natureza social dos gêneros e sua relativa estabilidade

A sociedade, basicamente, comunica-se por meio de gêneros discursivos que foram convencionalmente criados, no intuito de atender a necessidades específicas, em algum momento histórico. “Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Cada mínima forma de comunicação, ou seja, de enunciado, pode constituir um gênero textual/discursivo, uma vez que se configuram como instrumentos de interação social cuja origem é justificada pela necessidade comunicativa de determinado segmento da sociedade; necessidade esta que está sujeita às constantes transformações sociais e à diferentes finalidades oriundas dos variados campos de atividade humana.

A opção pela concepção de “gênero do discurso”, que adotaremos aqui, já amplia a noção de texto para o plano das ideias, da prática discursiva em que a comunicação não se efetiva apenas pelo atendimento às normas gramaticais, mas também pela ação retórica que se estabelece no texto, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana, embora defendamos que o termo “gênero textual” não seja o contrário disso. E, por isso, utilizaremos ambas as formas, considerando as perspectivas teóricas abordadas que coadunam com o que diz Bazerman (2015, p. 22) quando afirma que

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (BAZERMAN, 2006, p. 31).

É desse papel dos indivíduos, influenciados pela sua bagagem histórica, ideológica e cultural e pelas suas formas de atuação na sociedade, que emana a natureza social dos gêneros, que se apresentam de inúmeras e infinitas formas, seja na modalidade verbal, através da oralidade e da escrita, ou não-verbal, de forma imagética, por exemplo, e que, geralmente, é desconsiderada no ensino da língua e, inclusive, nos manuais de redação. Isso quer dizer que toda forma de expressão é aliada à escolha de um gênero, e, habilidosamente, e na maioria das vezes, inconscientemente, empregamos as normas que se convencionaram como adequadas a determinado contexto, para nos colocarmos, seja em situações formais seja no momento mais íntimo.

Além de toda essa superestrutura¹, os textos que se materializam em forma de gêneros, muitos deles com alto poder coercitivo, “criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas” (BAZERMAN, 2006, p. 21). Os gêneros oriundos

1 A percepção de superestrutura utilizada neste trabalho faz referência à concepção de Bakhtin (2006), na obra “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem”, que no capítulo “A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas”, discute como a palavra enquanto signo ideológico reflete e refrata a realidade em transformação.

dos contextos acadêmico, jurídico e empresarial, por exemplo, como o artigo científico, o mandado de segurança e o memorando, respectivamente, são gêneros que, sobretudo, têm seu conteúdo, seu estilo verbal e sua estrutura institucionalizados, uma vez que “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 construção composicional”. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Dessa forma, haja vista a concepção de gêneros discursivos como formas de interação social, que, segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 127), “constitui assim a realidade fundamental da língua”, e cuja realização envolve também fatores extralinguísticos, as diferentes definições que encontramos sempre esbarram em sua natureza social, transpondo a questão da forma e estrutura, através das quais se apresentam. Bazerman (2006, p. 31), portanto, traz uma definição que representa e corrobora esse argumento, afirmando que gêneros

[...] são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Com isso, “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 118). Ou seja, os processos sociais, o contexto e o domínio discursivo operam, de fato, como os agentes responsáveis pela consolidação da forma e estrutura com as quais se apresentam os gêneros, mas, também e conseqüentemente, pela sua mutabilidade, diferentemente da língua, pois “os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nesse viés, os limites convencionalmente criados e as normas existentes tornam-se fluidos à medida que as comunidades discursivas adaptam-se às transformações da realidade social em que se encontram e às necessidades de padronização até mesmo do código, que pode apresentar certa instabilidade, visto que, “ainda que se domine a gramática normativa e o vocabulário mais adequado à escrita de textos oficiais, há questões gráficas e gramaticais para as quais ainda não há consenso” (SOUSA; FARIAS; FLORENTINO, 2017, p. 14). Motivo pelo qual muitas dessas comunidades discursivas elaboram seus próprios manuais de redação e estilo, como é o caso das instituições federais de ensino superior.

Considerando, portanto, que “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), justifica-se a elaboração desses manuais, que, de certa forma, normatizam a ação individual que se manifesta a partir de uma demanda social. Este

caráter social, por sua vez, leva os gêneros a se organizarem por domínios discursivos representativos de diferentes comunidades discursivas, nas quais poderão desempenhar sua função com propriedade.

As comunidades discursivas

Os diferentes domínios discursivos onde circulam os gêneros caracterizam as inúmeras comunidades discursivas que, embora possam compartilhar de um mesmo domínio, possuem peculiaridades comunicativas que lhes definem como comunidades. Esses domínios, por sua vez, são determinados pela forma como estabelecem seus propósitos comunicativos, pelo teor das informações que produzem e pela estrutura dos documentos que origina.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), domínios discursivos “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”. Nesse sentido, diferentes contextos sociais, portanto, exigirão o conhecimento de determinados gêneros; pois, conforme Azeredo (2012, p. 86), “é no manejo deles que se revela e se confirma o conhecimento efetivo de uma língua”. Uma vez que os gêneros, conforme a teoria bakhtiniana, são relativamente estáveis, as comunidades discursivas podem adaptá-los de acordo com as suas necessidades comunicativas. Para Swales (1990), essas comunidades, por sua vez,

[...] são verdadeiras redes sociorretóricas que atuam em torno de um conjunto de objetivos comuns, e os seus membros detêm uma familiaridade com gêneros particulares que lhes permite usá-los em causas comunicativas para atender a certos objetivos (BIASI-RODRIGUES et al, 2009, p. 23).

Dessa forma, os gêneros textuais/discursivos abordados neste estudo, pertencentes ao domínio discursivo empresarial e oficial, compreendem os textos produzidos pelas instituições públicas e privadas, tais como o edital, o ofício, a declaração, o memorando, a ata, dentre outros, que, de acordo com a sua origem, será concebido como comercial ou oficial: o primeiro decorrente das instituições privadas, o segundo das públicas. A redação oficial, contudo, muitas vezes, serve como parâmetro também para as empresas privadas, que, em geral, utilizam como referência os padrões governamentais para orientar o seu processo de padronização documental.

O domínio discursivo, portanto, “não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Com base nos princípios fundamentais da Constituição Federal Brasileira (1988), que consistem na legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, surgem os gêneros textuais/discursivos empresariais e oficiais e, conseqüentemente, os manuais de redação que estabelecem modelos e fórmulas para auxiliar na produção de

documentos dessa esfera, aos quais, de acordo com Nascimento et al. (2013), dá-se o nome de gêneros formulaicos.

Uma vez que estes gêneros discursivos “possuem um alto grau de estabilidade e coação” (BAKHTIN, 2003, p. 284), possuem características lexicais, gramaticais e formas de organização particulares, e sua produção restringe-se aos sujeitos que compõem ou que visam a comunicação com instituições empresariais ou governamentais, atuando, deste modo, como instauradores de relações de poder. “Assim, em comunicações empresariais contemporâneas, as preferências estilísticas por um estilo direto, orientado para a ação, concreto, que use um vocabulário limitado são tão pronunciadas que podem ser ditadas nos manuais de estilo empresarial” (BAZERMAN, 2015, p. 168). Para além das comunidades do domínio discursivo empresarial, esses manuais estão presentes no meio acadêmico, jornalístico, dentre outros, e, de certa forma, contribuem para a consolidação dessas instituições como comunidades discursivas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A comunidade discursiva analisada

O objeto deste estudo de caso consistiu na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), instituição federal de ensino superior do estado do Pará, de estrutura multicampi, com sede no município de Marabá e presente nos municípios de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. A universidade conta com aproximadamente 700 servidores públicos, dentre técnicos administrativos em educação e professores do magistério superior. A UNIFESSPA disponibiliza mais de 40 cursos de graduação, na modalidade presencial, 18 programas de Pós-Graduação lato e stricto sensu, além de desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuem para o desenvolvimento econômico e social do Pará e do país (UNIFESSPA, 2019).

Com vistas a caracterizar a UNIFESSPA como uma comunidade discursiva utilizamos a sua página da internet² para acesso a documentos como editais e organograma, bem como para identificação de possíveis peculiaridades lexicais, que traduzem as suas ações. Além disso, a coleta de dados, contou, também, com o conhecimento da pesquisadora que por ser membro da comunidade discursiva analisada, há dois anos, já possui relativa familiaridade com os mecanismos de interação social existentes nessa comunidade, principalmente devido ao cargo que exerce de Secretária Executiva, que, dentre outras atividades, é responsável pelo gerenciamento de informações nos diferentes níveis hierárquicos da organização.

Tendo em vista o estudo de caráter exploratório-descritivo, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 188) tem “por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas”, foram consideradas ambas as fontes de dados. Com isso, de posse das

² Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/>.

informações empíricas, verificou-se, mediante a análise dos critérios propostos por Swales (1990), traduzidos por Biasi-Rodrigues et al (2009, p. 24), de que forma a UNIFESSPA é concebida como uma comunidade discursiva, tendo em vista os mecanismos de interação social que lhe constituem, considerando, inclusive, o Manual de Redação da Presidência da República (MRPR) e sua contribuição para a consolidação da UNIFESSPA, como comunidade discursiva.

ANÁLISE DOS DADOS

Objetivos públicos comuns

Os objetivos compartilhados pelos membros da comunidade UNIFESSPA estão sustentados pelo enquadramento jurídico desta instituição. Visto ser uma instituição de ensino superior pública federal brasileira, além das legislações várias às quais a UNIFESSPA está submetida, dispõe também de alguns instrumentos criados em seu âmbito, com a finalidade de não perder de vista o seu objetivo basilar que está alicerçado no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre tais instrumentos podemos citar o Regimento Geral, o Regimento Acadêmico, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os objetivos públicos comuns compartilhados por todos os órgãos do Serviço Público Federal perpassam os princípios dispostos no art. 37 da Constituição - legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência – segundo Brasil (1988), que fundamentarão os atributos que caracterizarão a redação oficial preconizada pelo MRPR, “sendo a publicidade, a impessoalidade e a eficiência princípios fundamentais de toda a administração pública, devem igualmente nortear a elaboração dos atos e das comunicações oficiais”. (BRASIL, 2018, p. 17). A ênfase dada a estes três princípios, portanto, sintetiza a finalidade da redação oficial compartilhadas pelas diferentes comunidades discursivas pertencentes à esfera da administração pública.

Mecanismos de participação

Por ser uma autarquia, ou seja, uma entidade da administração pública indireta, com personalidade jurídica de direito público, seus membros são selecionados por concurso público de provas ou de provas e títulos, com a finalidade tanto de aferir os conhecimentos prévios do candidato quanto de recrutar tendo em vista a concorrência que, geralmente, apresenta-se consideravelmente alta nesses concursos, principalmente quando se trata de oferta de trabalho nas instituições públicas federais.

Embora a comunidade acadêmica UNIFESSPA seja constituída também pelos seus discentes, vamos considerar a comunidade discursiva aqui apenas o seu quadro funcional composto por docentes e técnicos-administrativos, visto serem os responsáveis pelo funcionamento dessa entidade. Estes, por sua vez, como vimos, são membros cuja capacidade técnica foi previamente constatada para exercer suas respectivas funções,

mediante candidatura voluntária às vagas divulgadas via editais por esta comunidade discursiva.

Com isso, percebe-se que essencialmente ao servidor que ingressa no serviço público, nas formas previstas em lei, cabe a apropriação da redação oficial, com o mister de regular as ações individuais de comunicação, já que, conforme afirma o MRPR “apesar de a ação administrativa ser exercida por intermédio de seus servidores, é resultado tão-somente da vontade estatal” (BRASIL, 2018, p. 20). Nesse sentido, embora a comunidade discursiva UNIFESSPA esteja submetida às normas do MRPR, a defesa ao “pluralismo de ideias e de pensamento” defendida por esta universidade como um de seus princípios, por exemplo, pode ir de encontro a essa “vontade estatal”, que, por sua vez, é capaz, inclusive, de atravessar a autonomia atribuída por lei às IFES. Deste modo, ao mesmo tempo que este manual contribui para consolidar esta instituição como uma comunidade discursiva, mediante o poder coercivo que exerce sobre a intenção do servidor ao produzir a redação oficial, também contribui para delinear os objetivos comuns compartilhados no âmbito da comunidade discursiva por meio dos “movimentos dialógicos de engajamento, refutação ou interpelação” (RODRIGUES, 2005)³ realizados pelos servidores em relação ao discurso construído pelo MRPR, que estabelecem entre si uma relação de interlocutor e autor, respectivamente.

Os mecanismos de intercomunicação

O terceiro critério compreende os mecanismos próprios capazes de promover a interação entre os membros. “Esses mecanismos têm a função de viabilizar a troca de informações e facilitar o engajamento dos membros da comunidade nessa troca” (BIASI-RODRIGUES et al, 2009, p. 24). A partir desse argumento, podemos identificar na comunidade em estudo alguns mecanismos, em sua maioria eletrônicos.

Além dos sítios eletrônicos que possuem a unidade sede e os seus institutos, que servem de instrumento de comunicação não apenas no âmbito da comunidade, mas para toda a sociedade, a UNIFESSPA dispõe do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC), que é um dos mais utilizados pelos servidores, visto que através dele realiza-se a comunicação diária, por meio de memorandos eletrônicos, que, mediante a disponibilidade de internet, são de envio e recebimento imediatos; além dos memorandos, também há a tramitação de processos e realização de requisições diversas, de caráter administrativo, que permitem a interação entre os membros, mesmo estando em espaços geográficos distintos.

Embora com menor frequência, tendo em vista a gestão eletrônica de documentos, a comunicação também pode ocorrer por meio de documentos e processos físicos. Neste

³ Rodrigues (2005, p. 178) defende que a relação dialógica entre autor e interlocutor é construída “com três movimentos dialógicos básicos: o movimento de engajamento do leitor ao discurso do autor, o movimento de refutação da possível contrapalavra do leitor e o movimento de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor”. A relação aqui estabelecida deu-se entre a autoria do MRPR e o servidor como interlocutor, que, por meio da produção dos seus atos oficiais revelará a sua concordância, contrariedade ou simplesmente a sua obediência ao que é dado como a linguagem adequada.

caso, o envio destes processos entre as unidades fora de sede é feito via malote. O malote consiste em um serviço exclusivo da empresa dos Correios, cujo contrato viabiliza “o serviço de coleta transporte e entrega de correspondências agrupadas” (CORREIOS, 2019).

Outros sistemas permitem, ainda, o compartilhamento de informações mais específicas, de forma direcionada aos setores competentes por gerenciá-las, cujas nomenclaturas lhe autodefinem, como é o exemplo do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), do Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e de Projetos (SIGPP), do Sistema Integrado de Gestão Eletrônica de Documentos (SIGED), do Sistema de Administração dos Sistemas (SIGAdmin), do Sistema Integrado de Gestão de Eleições (SIGEleição) e do Sistema Integrado de Gestão de Eventos (SIGEventos). Além destes, disponíveis na plataforma digital da UNIFESSPA, há outros sistemas gerenciados pelo governo federal, como é o caso do Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP) e do Sistema de Planejamento e Gerenciamento de Contratações (PGC), que, conforme determinação da hierarquia superior devem ser utilizados, a fim de integrar as informações orçamentárias no âmbito do governo federal, bem como de contribuir para a transparência das instituições públicas.

Tendo em vista a amplitude da comunidade discursiva UNIFESSPA, seu enquadramento jurídico e sua organização multicampi, no estado do Pará, tais mecanismos são de fundamental importância uma vez que viabiliza o compartilhamento de informações, a interação entre os membros, dá celeridade aos processos e, sobretudo, os princípios da publicidade, economia e sustentabilidade se concretizam.

Os gêneros textuais/discursivos

Em uma comunidade discursiva a interação se efetiva, de fato, por meio dos gêneros textuais/discursivos, que surgem como o quarto critério de análise, responsável por constituir “uma rede interativa de comunicação e representam o meio pelo qual as atividades da comunidade são validadas fora do seu ambiente” (BIASI-RODRIGUES et al, 2009, p. 26). São instrumentos que permitem que tanto os próprios membros quanto o público externo reconheçam a comunidade pelo gênero utilizado para determinada finalidade.

Na comunidade discursiva em estudo, por exemplo, só é possível a comunicação mediante a utilização dos gêneros textuais que, de modo geral, circulam nos mecanismos de intercomunicação discriminados anteriormente. Dentre eles podemos citar os memorandos físicos e os memorandos eletrônicos, que surgem de uma necessidade da instituição dar celeridade ao trâmite de informações e de ser sustentável, incluindo-se aí também os boletins de serviço e portarias eletrônicas, outros dois gêneros que mesmo na sua versão impressa ainda são amplamente utilizados e são determinantes para a execução das políticas da comunidade. Os gêneros como os ofícios, os editais e as resoluções, por sua vez, exercem também o papel de ser a ponte entre a comunidade e o público externo, vez que comunicam e transmitem diretrizes sobre determinados procedimentos à sociedade.

Esses gêneros são facilmente reconhecidos pela comunidade ou fora dela porque, conforme Bakhtin (2003, p. 262) “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 construção composicional”. Tais construções convencionalmente criadas pela sociedade são consolidadas na comunidade discursiva UNIFESSPA por meio do Manual de Redação da Presidência da República que visa padronizar a comunicação oficial no âmbito do serviço público federal, e que, por ser referência, acaba servindo como base para a elaboração de manuais dos estados e municípios brasileiros.

Dessa forma, além da constatação da existência de inúmeros gêneros textuais que contribuem para o processo de interação dos membros da comunidade, estes instrumentos estão todos sistematizados em manuais, por vezes, próprios, ou o da Presidência da República, que de certa forma, corroboram e potencializam o “alto grau de estabilidade e coação” (BAKHTIN, 2003) que possuem esses gêneros. Evidencia-se neste último manual, que serve de referência para a comunidade em estudo, que tal estabilidade e influência coativa são predominantes em todos os aspectos dos gêneros, seja no conteúdo temático, no estilo verbal ou na sua estrutura composicional, tendo em vista, dentre outras coisas, a prescrição de atributos estabelecidos neste documento que traz como pontos característicos da redação oficial a “clareza e precisão; objetividade; concisão; coesão e coerência; impessoalidade; formalidade e padronização; e uso da norma padrão da língua portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 16).

Com isso, não basta apenas formatar o documento adequadamente como também deve-se utilizar a linguagem oficial, que é aquela instruída pelo manual e que é extensivamente trabalhada nesse documento, pois segundo o MRPR (BRASIL, 2018, p. 16) “os atos oficiais, aqui entendidos como atos de caráter normativo, ou estabelecem regras para a conduta dos cidadãos, ou regulam o funcionamento dos órgãos e entidades públicos, o que só é alcançado se, em sua elaboração, for empregada a linguagem adequada”. O funcionamento da comunidade discursiva UNIFESSPA, portanto está atrelado à utilização da linguagem adequada que deve ser utilizada na elaboração dos seus documentos.

A utilização dessa linguagem, por sua vez, pressupõe certa influência que o serviço público federal deve exercer tanto sobre os cidadãos quanto sobre os órgãos e entidades públicas que é justificada pela ação retórica aí imbricada. O manual de redação, dessa forma, além de orientar a respeito da redação de documentos oficiais, como, por exemplo, a instrução normativa, certificado, diploma, requerimento, ata, além dos já citados anteriormente, essencialmente, potencializa a noção de comunidade discursiva, permitindo maior aderência dos seus membros aos objetivos e propostas do grupo.

O léxico específico

O quinto critério, de certo modo, relaciona-se com o anterior, visto que os atributos de redação oficial estabelecidos pelo Manual de Redação da Presidência da República direcionam para a linguagem dita adequada e, conseqüentemente, para a restrição de

palavras empregadas nos diferentes gêneros textuais. Outrossim, a nomenclatura dos próprios gêneros textuais/discursivos, bem como dos mecanismos de intercomunicação já caracterizam a comunidade discursiva, visto que, dificilmente, um não membro da comunidade conseguiria compreender o significado da sigla SIPAC, por exemplo, e a sua função.

Na comunidade discursiva UNIFESSPA o uso de abreviações e denominação dada às atividades da instituição são os que mais evidenciam a especificidade do léxico. Começando pelo termo UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), todos os órgãos que compõem a sua estrutura, comitês, programas, projetos e grupos em geral, são conhecidos pelas suas siglas, conforme exemplos a seguir: CONSUN (Conselho Superior Universitário); CONSAD (Conselho Superior de Administração); CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão); CRCA (Centro de Registro e Controle Acadêmico); NAIA (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica); IEA (Instituto de Engenharia do Araguaia); PROGEP (Pró-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas); PIAPA (Programa Institucional de Apoio à Produção Acadêmica) (UNIFESSPA, 2015). A apropriação das siglas e nomenclaturas possibilitam, no decorrer do tempo, uma sensação de pertencimento aos membros da comunidade, uma vez que essa familiarização permite uma interação mais eficaz entre eles.

As denominações dadas às diferentes ações desenvolvidas no âmbito da comunidade acadêmica exercem similar influência, tornando a comunicação mais fluída entre os membros, como por exemplo, a “calourada”, que é o evento realizado para recepção dos novos discentes; a “colação de grau”, que é a cerimônia realizada para certificação oficial do estudante concluinte; a “MUCANPA”, que é a Mostra Universitária da Canção Paraense, evento cultural organizado pela UNIFESSPA, com a finalidade de evidenciar a cultura paraense; e o “Tapiri”, que é o nome dado aos espaços de convivência da UNIFESSPA. Esses termos, de acordo com Biasi-Rodrigues et al (2009, p. 24) “que servem para os eventos comunicativos de determinada comunidade, talvez não tenham significado para outros grupos”, ou seja, para outras comunidades discursivas, mesmo que possuam, por exemplo, o mesmo enquadramento jurídico, como é o caso das demais universidades federais brasileiras.

O léxico, portanto, contribui para a ação retórica por meio da preferência que é dada à utilização de determinadas palavras, a fim de se alcançar determinados objetivos, bem como para o processo de compreensão e engajamento entre os membros da comunidade discursiva, na medida em que se apropriam desses termos específicos. Além disso, os próprios gêneros textuais/discursivos elencados no critério anterior compõem a gama do léxico que circula no Serviço Público Federal, ao qual as IFES estão vinculadas, estabelecendo, conseqüentemente, por meio dos diferentes níveis hierárquicos de sua estrutura, o contato com essas terminologias.

A organização hierárquica

É no organograma da UNIFESSPA que vemos ilustrada a sua estrutura organizacional constituída por conselhos, reitoria, pró-reitorias, campus e unidades acadêmicas. Em relação à amplitude dessa estrutura e a concepção de universidade como comunidade acadêmica, em que os discentes também possuem ampla participação na sua performance, é discutível o fator apontado por Swales 1998 (apud Biasi-Rodrigues et al, 2009, p. 25),

[...] que seria a necessidade de se esclarecer os mecanismos que permitiriam identificar a abrangência do termo ‘comunidade discursiva’. Se as instituições têm vários níveis de ‘comunidades’, qual seria a comunidade em, por exemplo, uma universidade: a universidade como um todo ou os centros, ou os departamentos?

Problemática esta que levou Swales (1998, p. 197 apud Biasi-Rodrigues et al, 2009, p. 26) a desenvolver a “teoria de comunidade discursiva”; argumentando a respeito da noção de

[...] comunidade discursiva local e comunidade global, Swales propõe o conceito de comunidade discursiva de lugar como um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e têm uma noção estável dos objetivos do grupo, ao mesmo tempo que percebem a possibilidade de haver mudança nos objetivos (BIASI-RODRIGUES et al, 2009, p. 26).

Diante disso, se formos pensar nesses diferentes departamentos que constituem a organização hierárquica da universidade teríamos que analisá-los individualmente, a partir de cada critério, a fim de considerarmos como diferentes comunidades discursivas. No entanto, a pesquisa demonstra que todas essas divisões da organização da comunidade, embora compartilhem objetivos específicos, definidos pela natureza das suas atividades fins, este são apenas partes de um todo, de um objetivo comum, conforme apresentado na análise do primeiro critério.

O primeiro critério também relaciona-se com este último na medida em que a compartimentalização da comunidade tanto é feita com base nos objetivos comuns, que envolve a missão, a visão, os valores e os princípios da universidade, e com base nos mecanismos de participação, visto que a forma de ingresso exige algum conhecimento prévio do candidato, que envolve o seu nível de qualificação, e que, conseqüentemente irá alocá-lo em posições hierárquicas distintas, no âmbito do setor de atividade que lhe compete. Para além disso, no caso da comunidade discursiva UNIFESSPA, existem ainda os cargos de direção (CD) e as funções gratificadas (FG), que são atribuídos pelo Reitor da universidade, mediante o desempenho favorável do servidor, no exercício de suas atividades.

A atribuição destes cargos de chefia é dada, geralmente, aos servidores mais

experientes, que são recompensados financeiramente para gerenciar equipes de trabalho com objetivos específicos, de acordo com a natureza da sua atividade que somada a dos demais membros da comunidade discursiva contribui para o alcance do objetivo global. Este aspecto também exercerá influência sobre os valores e princípios que são compartilhados entre veteranos, líderes e novatos, estabelecendo o clima organizacional e a identidade da comunidade que podem ser assentidos ou rejeitados pelos novos membros ou pelos próprios veteranos e subordinados, acarretando conflitos que demandarão maior capacidade de articulação seja nos enunciados escritos ou orais, com a finalidade de se evitar que os interesses particulares se sobreponham ao objetivo público comum do qual compartilha a comunidade discursiva.

Na esteira dos gêneros discursivos, o MRPR estabelece a sua relação com a organização hierárquica das diferentes comunidades discursivas que constituem a esfera da atividade pública federal, na medida em que determina a autoria do texto, como podemos ver da definição do gênero discursivo “mensagem”, que ganha um sentido próprio no MRPR, quando afirma que “a Mensagem é o instrumento de comunicação oficial entre os Chefes dos Poderes Públicos, notadamente as mensagens enviadas pelo Chefe do Poder Executivo ao Poder Legislativo para informar sobre fato da administração pública” (BRASIL, 2018, p. 41). Nesse viés, além da redação oficial ser atribuída aos servidores públicos, o endereçamento e a autoria do gênero textual/discursivo também será fator determinante de sua escolha. O gênero, neste sentido, atua como um instrumento que contribui para a demarcação dessa autoridade que fala, consubstanciada pelo manual de redação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da concepção de comunidades discursivas percebe-se que os gêneros discursivos só existem no âmbito dos diferentes domínios discursivos que originam grupos que compartilham de propósitos comuns e, na tarefa de concretizá-los, elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados. A interação verbal, aspecto inerente à existência humana, é resultante da construção socio-histórica e ideológica do indivíduo, que se organiza através da afinidade de interesses e, neste processo, desenvolve-se socialmente, através das experiências compartilhadas, que lhe constituem como ser humano.

As diferentes esferas de atividade humana, dessa forma, exigem essa interação, que embora tenha a sua origem na expressão individual é materializada e efetivamente exercida a partir da influência dos discursos outros que se apresentam em forma de gêneros textuais/discursivos, que dispõem, dentre outros aspectos, de estruturas composicionais que são, convencionalmente, frutos dessa interação. A relevância dada ao estudo dos gêneros é, portanto, devido ao seu caráter social e, conseqüentemente, ao seu poder de construção de seres conscientes do seu papel na sociedade e atuantes na defesa dos seus direitos.

As comunidades discursivas, dessa forma, são consideradas como grupos que exercem determinadas ações retóricas, com vistas a alcançar determinado objetivo. Tais ações foram analisadas neste estudo por meio dos gêneros textuais/discursivos que são

produzidos na esfera administrativa de uma universidade pública federal, que, além dos aspectos visíveis, evidenciou outras questões que contribuem para o engajamento e para o processo de interação entre os membros, que, ao invés de persuadir, exercem influência sobre as escolhas linguísticas do locutor para atingir sua audiência. Tal influência é corroborada, por tanto, pelos manuais de redação oficial que, no âmbito de determinado domínio discursivo, oferece um leque de opções de concretização da enunciação, estabelecendo critérios de tema, estilo e estrutura para a utilização dos gêneros textuais adequados às distintas situações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo, São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. A interação verbal. In: _____. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y. Vieira. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2006, p. 114-132.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2006. 2. ed. p. 19-46.
- BAZERMAN, Charles. Retórica da ação letrada. São Paulo: Parábola Editorial. 1. ed. 2015.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio Cesar; SOUSA, Socorro Cláudia T. Gêneros textuais comunidades discursivas: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Manual de Redação da Presidência da República. Gilmar Ferreira Mendes e Nestor José Forster Júnior. 3. ed. rev., atual. e ampl. – Brasília: Presidência da República, 2018.
- CORREIOS. Sobre o Serviço. 2019. Disponível em: <<https://www.correios.com.br/solucoes-empresariais/malote>>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, SP: Parábola, 2008. 295 p.
- MESQUITA, A. P. Obras Completas de Aristóteles. I 1: Introdução Geral, Lisboa, INCM, 2005.

Disponível em: < https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles_-_retorica2.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Gêneros do universo oficial/empresarial: para além dos manuais de redação. Revista de Gestão e Secretariado, São Paulo: Sindicato das Secretárias(os) do Estado de São Paulo. vol. 1, núm. 2, jul.-dez., 2010, p. 123-142. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=435641686007>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUSA, Tamires Ramalho de; FARIAS, Luciana Cabral; FLORENTINO, Cristiano. O manual de redação institucional como facilitador do trabalho de revisão: uma análise sobre os institutos federais de ensino e seus documentos oficiais de padronização da escrita. Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio, [S.l.], n. 31, p. 10-31, nov. 2017. ISSN 2358-3231. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n31p10-31>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SWALES, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990. Disponível em: <https://kupdf.net/download/swales-j-1990-genre-analysispdf_5964dbcd0d60af392be317_pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Histórico. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Consun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Organograma UNIFESSPA. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Consun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2019. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Comissão de Elaboração. 2018.

O processo de escrita colaborativa de textos técnicos entre alunos do curso médio integrado do ifal

Sandra Araujo Lima Cavalcante (IFAL/UFAL)
sandraleda@oi.com.br

Maria Inez Matoso Silveira (UFAL)
mimatoso@uol.com.br

RESUMO

Este artigo trata do piloto de uma pesquisa-ação em que alunos de uma turma do Curso Médio Integrado de Eletroeletrônica, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Arapiraca, produzirão textos do tipo descrição técnica, baseados na abordagem de escrita como processo, enquanto atividade sociocognitiva interacional, conforme postula Koch (2014), também utilizando para isso as técnicas da escrita colaborativa. Trata-se de um trabalho que se ancora em estudos desenvolvidos por Storch (2005), Felipeto (2019), Vass (2002), entre outros pesquisadores que têm trabalhos relacionados a mesma técnica de produção, e se valerá das contribuições da Linguística Textual, especialmente da noção de tipo textual, que será voltada à descrição com base em Adam (2019); de gênero textual, com respaldo em Schneuwly e Dolz (2004), e demais autores que desenvolvem pesquisas sobre as duas noções.

PALAVRAS-CHAVE

Gêneros textuais profissionais; escrita colaborativa; processos de escrita; Curso Médio Profissional Integrado

ABSTRACT

This article deals with the pilot of an action research in which students of a class of the Integrated Middle School of Electroelectronics, of the Federal Institute of Alagoas (IFAL) - Arapiraca, will produce texts of the technical description type, based on the writing as a process approach, as an interactional socio-cognitive activity, as postulated by Koch (2014), also using the techniques of collaborative writing. This work is anchored in studies developed by Storch (2005), Felipeto (2019), Vass (2002), among other researchers who have works related to the same production technique, and will use the contributions of Textual Linguistics, especially the notion of textual type, which will focus on the description based on Adam (2019); of textual genre, supported by Schneuwly and Dolz (2004), and other authors who develop research on both notions.

KEYWORDS

Professional textual genres; collaborative writing; writing processes; Integrated Professional High School

INTRODUÇÃO

A interação por meio da escrita sempre foi considerada um desafio vencido por poucos. Aqueles que escrevem com desenvoltura conseguem se inserir em contextos sociais favorecidos e, assim, adquirem maiores chances de oportunidade na vida acadêmica e profissional. Para tanto, cresce cada vez mais a responsabilidade da escola em direcionar o indivíduo pelos caminhos da produção e compreensão do texto escrito, considerando especialmente os gêneros mais frequentes no cotidiano dele e as tipologias que contribuem para a composição desejada.

Nesse sentido, é importante buscar metodologias que favoreçam a produção escrita visada pela escola e além dela. Em se tratando deste trabalho, apresentamos o desenho de uma experiência de produção escrita a ser desenvolvida com alunos do Ensino Médio Integrado em Eletroeletrônica¹ do Instituto Federal de Alagoas – Campus Arapiraca. Trata-se de uma prática cujo objetivo é o de verificar como os alunos, em dupla, negociam para chegarem à produção de um texto que contemple de fato a tipologia textual solicitada pelos professores das disciplinas técnicas do Curso de Eletroeletrônica. Além disso, serão discutidos os procedimentos de cooperação a ser empregados durante o processo de escritura em ato, a fim de também verificar como a escrita colaborativa pode contribuir para a efetivação do texto descritivo da área técnica, uma vez que a negociação realizada entre pares pode permitir o imediato *feedback* entre os discentes, facilitando o processo de escrita e, conseqüentemente, a efetivação do texto.

O desenvolvimento deste artigo consta de três partes. Na primeira, apresentamos e discutimos características do processo de produção textual, funções e propósito do texto enquanto atividade interacional. Na segunda parte, expomos teorias sobre a escrita colaborativa e discutimos, de forma breve, sobre as características e funções dos gêneros textuais, e da tipologia descritiva. Por fim, tecemos algumas considerações.

PRODUÇÃO ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO

O texto é o resultado de um processo interlocutivo, seja falado ou escrito, está inserido em uma esfera discursiva e, conforme Marcuschi (2008), é uma unidade dotada de sentido. A respeito, Koch (2014) acrescenta:

as ações verbais passam a ser vistas como ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente (KOCH, 2014, p.20).

No texto escrito, ao dialogar com o leitor distante, o autor visualiza os seus prováveis interlocutores à proporção que vai realizando o evento comunicativo. Geraldi (2001) afirma que ao aceitar a interação verbal como fundante do processo de ensino e aprendizagem, o professor se desloca continuamente de planejamentos rígidos e, dessa forma, passa a contribuir significativamente com o avanço do aluno na prática da produção escrita.

Considerando ser o texto uma estrutura de atos do discurso ligados entre si, conforme postula Adam (2008), é importante que a produção escrita seja concebida sob essa ótica. Para tanto, é necessário que durante o processo de construção do texto o

¹ No Brasil, o Ensino Médio Integrado é onde o aluno assiste aula das matérias tradicionais e das disciplinas técnicas concomitantemente ao Ensino Médio.

sujeito consiga “relacionar/articular ideias, estabelecer comparações, dar sequências a um pensamento, estruturar o texto em partes, fazer uso de elementos coesivos, fazer uso de sinais de pontuação, etc.” (COSTA; RIBEIRO, 2013, p. 176). Além disso, durante o processo de escrita, o conhecimento gramatical é ativado, no intuito de organizar a linguagem e, por conseguinte, os sentidos do texto, contribuindo para a formação de um todo coerente.

Newman e Myhill (2016) apontam para o fato de as demandas da escrita aumentarem à medida que o domínio de escrever cresce, envolvendo com isso a compreensão metalinguística, as escolhas que os sujeitos fazem compondo o texto. Tais exigências precisam visar à intenção sociocomunicativa de um contexto específico e “pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal”(ANTUNES, 2009,p. 209); a essa informação Marcuschi (2007) acrescenta as atividades linguísticas que, segundo o autor, variam muito, a depender do contexto, dos interactantes, da necessidade e do meio em que elas são realizadas.

Além disso, o processo de produção textual também pode acontecer quando o aluno, durante a aula, escreve as explicações e informações passadas oralmente pelo professor. Dessa forma, há o que Marcuschi (2007, p.46)) denomina *retextualização*, porque se trata “de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido...”

Quase sempre as ações de retextualização acontecem sem que os sujeitos se deem conta disso. Na sala de aula, por exemplo, as práticas de retextualização da fala do professor (explicações e explanação do conteúdo) para a escrita são praticamente dependentes do aluno, ou seja, acontecem conforme a necessidade e interesse do discente que se dispõe a essa tarefa. Trata-se de um procedimento muito dependente da compreensão que o aluno tem da fala a ser retextualizada e de como escrever o que ouve, de forma que facilite principalmente a própria compreensão durante consulta ao material escrito. A respeito, Marcuschi (2007) salienta:

[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (MARCUSCHI, 2007, p. 47).

Em se tratando do ensino-aprendizagem, o processo de retextualização da fala do professor para a escrita do aluno se realiza, de fato, quando este compreende as informações e explicações expostas pelo docente a fim de anotá-las de forma consciente, organizada e, principalmente, ciente do objetivo de comunicar.

ESCRITA COLABORATIVA: GÊNERO TEXTUAL E TIPOLOGIA DESCRITIVA

Estudos sobre a relevância do trabalho com a escrita colaborativa têm se ampliado e enfatizado a importância dessa prática em sala de aula. Segundo Storch (2005), os

alunos devem ser encorajados a participar de atividades que promovam a interação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, por meio de pequenos grupos e de pares de trabalho. No processo de escrita colaborativa os alunos têm responsabilidade conjunta com a produção textual, o que pode promover um senso de copropriedade e, assim, motivá-los a “contribuir para a tomada de decisão sobre os aspectos da escrita: conteúdo, estrutura e linguagem” (STORCH, 2005, p. 154). Além disso, uma pesquisa realizada por Vass (2002) permitiu compreender como o diálogo pode contribuir para o processo da escrita em dupla, e de que forma acontece o envolvimento dos alunos, durante conversa, para lidar com a produção escrita em sala de aula.

Partindo dessa observação, é importante que também se pense no trabalho com o texto em sala de aula como uma atividade interativa, construída tanto pelas díades formadas quanto a partir das orientações do professor, e assim escrever para reproduzir não apenas um padrão de linguagem, mas também efeitos de sentido (GUEDES, 2009). Em situação de escrita colaborativa escolar, quando o sujeito se engaja, com um colega, na resolução de problemas, além de ter oportunidade para conversar, pode ser mais livre para assumir riscos intelectuais (Sánchez 2009); junte-se a essa observação o caráter intersubjetivo da escritura a dois, citado por Calil (2016):

O caráter intersubjetivo da escritura a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever do seu interlocutor. Para “convencer” o outro sobre a necessidade de escrever x ou y, é necessário apresentar argumentos. Estes argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicitar o modo como pensam quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito (CALIL, 2016, p. 550).

Às palavras de Calil, Daiute e Dalton (1992) acrescentam que quando os alunos discordam examinam seus próprios pensamentos e o de outras pessoas; portanto, têm mais probabilidade de esclarecer, refinar e expandir seus pensamentos do que quando trabalham sem questionar; havendo ainda a possibilidade de o sujeito desenvolver o entendimento quando trabalha em par.

Desse modo, escrever colaborativamente significa compartilhar ideias e conhecimentos adquiridos, além de refletir e opinar sobre as propostas expostas pelo outro, de forma a contribuir consideravelmente para a construção textual e, por conseguinte, obter bom desempenho nesse quesito. Com efeito, “o formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita” (FELIPETO, 2019, p. 135). Assim, sob a perspectiva da Linguística Textual, a produção escrita por díades pode contribuir para a definição, descrição e esclarecimento do que venha constituir-se, de fato, como um gênero do trabalho utilizado por estudantes do Curso Médio Integrado em Eletroeletrônica do IFAL e, por extensão, também por técnicos dessa área.

A propósito dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) apontam que o gênero pode ser considerado um *megainstrumento* de suporte e referência para os aprendizes

nas atividades de comunicação. É por meio de práticas escolares que priorizam a intenção comunicativa de cada gênero trabalhado, marcado pelo discurso, linguagem, e também pelo estilo, que os discentes podem se conscientizar da existência de instrumentos que caracterizam a comunicação, seja ela oral ou escrita. Partindo desse princípio, é possível citar os gêneros do trabalho, para Bawarshi e Reiff (2013) pesquisadores voltados a esses gêneros estão interessados nos processos pelos quais os escritores aprendem sobre eles e se iniciam na comunidade, bem como utilizam os gêneros na produção e transmissão do conhecimento, além da forma como restringem ou possibilitam as ações sociais dos participantes nas organizações profissionais.

Ressaltamos também a importância de um ensino que priorize a descrição, uma tipologia que, segundo Adam (2019, p. 68), “dispõe de uma longa história” e tem a intenção de transmitir para o leitor as impressões e as qualidades de algo ou alguém. Quanto a estrutura e o discurso, segundo Neis (1986), a descrição depende do tipo de texto em que está inserida, a exemplo do manual de uso de uma máquina; quanto a função, varia de acordo com a finalidade do texto enunciativo que a engloba. Em se tratando deste trabalho, vale salientar o que nos interessa: a descrição escrita de equipamentos e processos em sala de aula e no laboratório de Eletroeletrônica do Curso Médio Profissional Integrado do IFAL, em Arapiraca.

Nesse sentido é importante assegurar aos textos dos alunos uma organização linguística, discursiva e estilística que atenda aos critérios da tipologia descritiva, de modo que os escritos tornem-se claros e, dessa forma, também acessíveis àqueles que, mesmo não sendo profissionais da área, interessam-se por conhecer equipamentos e procedimentos adotados por profissionais técnicos em eletroeletrônica.

Sendo assim, é relevante para os alunos do Curso Médio Integrado de Eletroeletrônica do IFAL o ensino da produção escrita que contemple os requisitos necessários à clareza da informação sobre equipamentos e procedimentos utilizados por um técnico profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio desse trabalho, pretende-se realizar um estudo investigativo que contribua para o desenvolvimento e avanço da produção de textos técnicos escritos nos Cursos Técnicos Integrados do IFAL – Arapiraca. No caso da descrição técnica, esta será de certa forma vista não só como um tipo de texto, mas também como algo próximo a um gênero textual muito presente nos documentos técnicos das atividades profissionais na indústria e nos serviços das engenharias, em que há necessidade de utilização e controle de equipamentos, situações e procedimentos técnicos.

As ações aqui mencionadas serão pautadas em aspectos que envolvem a observação da prática de professores das disciplinas técnicas e os procedimentos de aproximação e aprendizagem dos alunos com a produção textual escrita. Para essa

finalidade contaremos com a participação de duas turmas do Ensino Médio Integrado em Eletroeletrônica do IFAL Arapiraca, que descreverão, por escrito, procedimentos técnicos orientados pelos professores durante as aulas das disciplinas técnicas, bem como equipamentos do Laboratório de Eletroeletrônica, com os quais têm aulas práticas, e suas respectivas funções.

Para a construção do trabalho aqui apresentado serão utilizados processos interpretativos que visam identificar e compreender de que forma a escrita colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento e avanço da produção de textos técnicos escritos no Curso Médio Integrado em Eletroeletrônica do IFAL.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADAM, Jean-Michel. Textos: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante [et al]. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAWARSHI, Anis S. & REIFF, Mary Jo. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra... [et al.]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- CALIL, Eduardo. Os sentidos das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *Alfa*, São Paulo, 60 (3): 531-555, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4>.
- COSTA, Iara Bemquerer; RIBEIRO, Josélia. Avaliação. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (org.) A tessitura da escrita. São Paulo: Contexto, 2013.
- DAIUTE, Colette; DALTON, Bridget. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? In: Educational Research and Development Center Program. April, 1992.
- FELIPETO, Sônia Cristina Simões. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *Alfa*, São Paulo, v.63, n.1, p.133-152, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-6>.
- GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. Aprender e ensinar com textos. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação à produção textual: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. As tramas do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.
- NEIS, I. A. Elementos da tipologia do texto descritivo. In: FÁVERO, L.; PASCHOAL, M. S. Z. Linguística Textual/Texto e Leitura. Série Cadernos PUC n.22, São Paulo: EDUC, 1986. Adaptado por Nílvia Pantaleoni. Disponível em: <https://nilviapantaleoni.wordpress.com/2014/11/24/elementos-de-tipologiado-texto-descritivo/>. Acesso em: 30. dez. 2019.
- NEWMAN, Ruth & MYHILL, Debra. Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80 177-187, 2016,
- SÁNCHEZ, Alfonso Bustos. Escritura Colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al analisis del proceso de co-autoría. *RIED*, v. 12: 2, pp 33-55, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- STORCH, Neomy. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173, 2005.
- VASS, Eva. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 102-110, 2002.

Modos de organização do agir didático com gêneros nas aulas de língua portuguesa

Camila Santos Ferreira (UFRPE-UAG) *
camila_santos15@outlook.com

Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE-UAG)
ghlima.prof@gmail.com

RESUMO

Cientes de que o ensino de língua tem uma grande importância no contexto escolar, por buscar desenvolver diferentes habilidades nos alunos, consideramos que os gêneros textuais têm assumido um papel importante nesse processo. Desse modo, esta pesquisa analisou os modos de organização do agir didático do profissional de língua portuguesa em relação ao ensino desses gêneros. Para isso, tivemos como colaboradoras duas professoras de língua portuguesa. Foram realizadas observações de uma sequência de ensino com gênero de cada professora, com o objetivo de caracterizar o agir didático docente no que se refere ao ensino de gêneros. Tais observações foram registradas em áudio e vídeo para posterior análise. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo, que consistiu na observação de duas sequências de ensino com gênero. O corpus também foi constituído por entrevista semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 2010) e questionário (MOREIRA; CALEFFE, 2008), instrumentos que já foram aplicados no primeiro momento da coleta. Com a aplicação de questionários, foi possível traçar o perfil das profissionais e, por meio da entrevista, pudemos verificar aspectos importantes sobre o posicionamento das professoras em relação ao ensino dos gêneros textuais e suas bases teóricas. Após a coleta dos dados, a análise foi feita à luz dos estudos de: Bakhtin (1997), Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004), Marcuschi (2002, 2008), Lima (2016), Schneuwly e Dolz (2004) e Schneuwly (2009). Foi possível verificar algumas semelhanças entre o agir didático das professoras, seja em relação a forma de decomposição do gênero, como a escolha de utilizar o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula, seja em função das ferramentas de ensino utilizadas por elas, como o uso de Datashow, lousa, lápis de quadro e notebook.

PALAVRAS-CHAVE

ensino; gêneros textuais; agir didático; aula

RESUMEN

Consciente de que la enseñanza de idiomas es de gran importancia en el contexto escolar, ya que busca desarrollar habilidades distintas en los estudiantes, se considera que la enseñanza de géneros textuales ha contribuido al desarrollo comunicativo, social y crítico del estudiante. Por lo tanto, existe la preocupación de saber cómo se lleva a cabo esta enseñanza de géneros textuales en el aula, y para ello, esta investigación analizó la acción didáctica del profesional de la lengua portuguesa en relación con la enseñanza de estos géneros. Para ello, tuvimos como colaboradores dos profesores de lengua portuguesa. Se hicieron observaciones de una secuencia de enseñanza con género de cada maestro, con el objetivo de caracterizar la acción didáctica con respecto a la enseñanza de géneros. Estas observaciones fueron grabadas en audio y video para su posterior análisis. Por lo tanto, esta es una investigación de campo, que consistió en la observación de dos secuencias de enseñanza con género. El corpus también estuvo constituido por entrevistas semiestructuradas (LUDKE y ANDRÉ, 2010) y cuestionario (MOREIRA y CALEFFE, 2008), instrumentos que ya se aplicaron en el primer momento de la recolección. Con la aplicación de cuestionarios, fue posible rastrear el perfil de los profesionales y, a través de la entrevista, fue posible verificar puntos importantes sobre la posición de los docentes relacionados con la enseñanza de géneros textuales y sus bases teóricas. Después de la recopilación de datos, el análisis se realizó a la luz de los estudios de: Bakhtin (1997), Dolz, Noverraz y Scheuwly (2004), Marcuschi (2002, 2008), Lima (2016), Schneuwly y Dolz (2004) y Schneuwly (2009). Fue posible verificar algunas similitudes entre la acción docente de los docentes, ya sea con respecto a la forma de descomposición de género, como la elección de utilizar los conocimientos previos de los estudiantes en el aula, o debido a las herramientas de enseñanza utilizadas por ellos, como Uso del espectáculo de datos, pizarra, lápiz de marco y cuaderno.

PALABRAS CLAVE

enseñanza; géneros textuales; acto didáctico; clase

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), no período de agosto de 2018 a julho de 2019. No presente artigo, apresentamos um recorte dos nossos dados a fim de listar alguns possíveis modos de organização do agir didático com gêneros dos professores de língua portuguesa. Para tanto, iniciaremos com uma breve discussão sobre a noção de gênero, a qual é seguida de algumas bases teóricas que situam o nosso posicionamento em relação ao ensino de gêneros na escola. Na sequência, apresentamos os aportes metodológicos da pesquisa e, por fim, analisamos alguns dados a fim de caracterizar os modos de organização do agir didático com gêneros de duas professoras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE GÊNERO

Segundo Bakhtin (2003), cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de relativamente estáveis de enunciados, os quais se denominam gêneros do discurso, esses são infinitos, porque há possibilidades da multiforme atividade humana e, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso. Assim, os gêneros surgem de acordo com a necessidade dos usuários.

Já para Marcuschi (2002), os gêneros são considerados como fenômenos históricos, vinculados à vida social e cultural, e estão presentes nas atividades vivenciadas do dia-a-dia. Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, se caracterizam como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Ainda segundo o autor, os gêneros circulam e são produzidos em diferentes instâncias discursivas, as quais são denominadas por Marcuschi (2008) de domínios discursivos, esses atuam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.

Os gêneros, hoje, operam relações ligadas ao contexto social e histórico, mas nem sempre foi assim. Na antiguidade clássica, por exemplo, quando se tratava de gêneros, referia-se apenas aos gêneros literários, mas, com o passar dos anos, essa concepção foi sendo ampliada, de modo que, hoje, entendemos que qualquer texto, oral escrito, pertence a algum gênero. Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma que, atualmente, o estudo de gêneros textuais não é novo, mas está na moda, em perspectiva diferente da aristotélica, a expressão “gênero” vem sendo atualmente usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação. É importante destacar aqui que a produção desses gêneros, em diferentes contextos sociais, ocorre por meio de

* Graduada do Curso de Letras da UFRPE/UAG. Bolsista do PIBIC - Programa de Iniciação Científica CNPq/UFRPE. Trabalho desenvolvido sob orientação do Professor Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE-UAG), vice-líder do grupo de pesquisa Texto, Escrita e Sala de Aula - (TEcSA).

suportes, chamado de “lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174).

É preciso considerar que os gêneros textuais são universais, ou seja, cada cultura e sociedade produz seus gêneros específicos e, como eles se constituem de práticas sociais, é possível que haja variações de ordem cultural. Tais questões de ordem teórica e prática aqui apontadas devem ser consideradas como argumentos em defesa do ensino de gêneros na escola.

A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO NA ESCOLA

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o ambiente escolar é um espaço aberto para a comunicação ocorrer, e gerar ocasiões de produção/recepção de textos. Dessa forma, esses autores defendem que o trabalho com os gêneros na escola tem grande importância para o desenvolvimento da expressão oral escrita e oral dos alunos, de modo que eles possam agir linguisticamente em diferentes situações da vida social.

Defendemos, aqui, que é de suma importância o ensino sistemático de gêneros nas escolas, uma vez que eles podem viabilizar o entrelaçamento entre práticas de linguagem escolares e práticas de linguagem que ocorrem fora da escola, aliando-se, portanto, a uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua. Assim, considerando a grande importância que esses e outros pesquisadores na área de educação e de linguagem têm dado ao ensino de gêneros textuais em sala de aula, a nossa preocupação reside em saber como este objeto de ensino está sendo trabalhado nas aulas de língua portuguesa.

Neste estudo, tomamos como objeto de análise uma sequência de ensino de cada professora. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Um objeto de ensino (no caso, o gênero) é sempre e necessariamente desdobrado em toda situação de ensino, ele se torna presentificado ao ser colocado no ambiente de ensino. Todos os elementos que fazem parte da aula do professor passam a ser o objeto de posse, a ser objeto de ensino. Sob esse viés, a sequência didática é vista como um dispositivo de ensino em que o professor cria meios para ensinar e o aluno, assim, construir a aprendizagem. O nosso objetivo era o de compreender os modos de organização do agir didático de duas professoras da educação básica. Segundo Silva (2013, p.17):

O agir didático: e refere a uma dimensão do agir docente, mais especificamente, ao agir do professor no processo de transposição didática interna, isto é, na situação de transformação do objeto a ser ensinado ao objeto efetivamente ensinado. É um agir que tem como foco o ensino aprendizagem dos alunos e, para tanto, focaliza a ação dos professores na decomposição do objeto de ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos alunos. (SILVA, 2013, p.17 *apud* LIMA, 2016, p. 25).

Assim, é preciso levar em consideração o que o professor realiza de fato em sala de aula, tentando entender o planejamento de aula, quais foram suas intenções para o ensino daquele gênero em específico. A sequência dessas atividades também tem relevância, sendo um dispositivo fundamental para o ensino de gêneros em sala de aula. Consideramos, ainda, que fatores externos influenciam o ensino, ou seja, as condições de trabalho dos profissionais refletem no agir didático em sala de aula.

Segundo Schneuwly (2009), o ato de ensinar consiste em transformar os modos de pensar, de falar e de agir dos alunos, com o auxílio de instrumentos materiais e semióticos. Trata-se de um trabalho que tem a mesma estrutura de qualquer trabalho, contudo, a especificidade do trabalho de ensino, segundo o autor, contempla os modos de pensar, de falar, de agir; ele tem um meio ou instrumento: signos ou sistemas semióticos; ele tem um produto: modos (de pensar, de falar e de agir) transformados. O professor, como um agente que leva o ensino para seus alunos em sala de aula, faz o uso de instrumentos semióticos para efetuar esse ensino. O objetivo em si não é mudar os modos de comportamento do aluno, como pensar, falar ou agir; o docente apenas cria condições para efetivar esse ensino.

METODOLOGIA

A compreensão do fenômeno aqui proposto ocorrerá a partir não só da observação das vivências dos professores em situações de trabalho (sala de aula), mas também por meio da percepção que eles possuem acerca do trabalho desenvolvido em sala. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), as práticas de linguagens tratam de dimensões tanto sociais como cognitivas no campo da linguagem, numa situação de comunicação particular.

Para tal pesquisa, lançamos mão de alguns instrumentos de coleta, tais como questionário, observação e entrevista. O presente estudo foi realizado com a colaboração de duas professoras que atuam nos anos finais do ensino fundamental, nas redes de ensino de dois municípios do agreste meridional de Pernambuco, a saber: Garanhuns e Caetés¹. A escolha das professoras levou em consideração os seguintes critérios: a) professores que participam, com frequência, de eventos científicos, projetos e/ou programas de formação continuada sobre o ensino de língua; b) docentes que afirmam trabalhar na perspectiva de gêneros textuais; c) professores que têm disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa. Por questões éticas, denominamos a professora da rede de Garanhuns de PL1 e a professora da rede de Caetés de PL2. A adesão à pesquisa foi feita de forma voluntária, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A coleta de dados ocorreu por meio de uma pesquisa de campo. E para isso utilizamos como aporte teórico Beaud e Weber (2007):

¹ Esse projeto é uma continuidade de pesquisas anteriores, realizadas entre os anos de 2016 e 2018, no âmbito deste Programa de Iniciação Científica, que analisaram os currículos e as coleções de livros didáticos mais adotadas pelos municípios de Garanhuns e Caetés.

Fazer pesquisa de campo é ter vontade de se agarrar aos fatos, de discutir com os pesquisados, de compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem essa sede de descobrir, sem essa vontade de saber, quase que destrinchar, o campo tornar-se uma formalidade, um exercício escolar, chato, sem interesse. (BEAUD e WEBER, 2007, p. 15).

Tal pesquisa contemplou as seguintes etapas: a) aplicação de um questionário; b) entrevista com as professoras sobre os critérios utilizados por elas para a escolha do gênero a ser explorado nas aulas. A entrevista semiestruturada foi feita com as docentes na primeira fase da pesquisa, a qual foi gravada e posteriormente transcrita para fins de análise. Segundo Lüdke e André (2010):

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE; ANDRÉ, 2010, p. 33).

A terceira etapa de coleta consistiu na observação de uma sequência de ensino de gênero de cada professora, com o objetivo de caracterizar os modos de organização do agir didático docente no que concerne ao ensino de gêneros. Tais observações foram registradas em áudio e vídeo, com o auxílio de uma mini filmadora digital e um aparelho de celular. Essa coleta ocorreu entre o período de maio a junho de 2019, sendo observadas uma sequência de ensino de gêneros de cada professora. A sequência ministrada por P1 foi de 5 aulas e a de P2, de 6 aulas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O questionário teve como objetivo traçar um perfil mais detalhado das professoras participantes desta pesquisa, de modo que as informações obtidas nos auxiliaram a compreender melhor algumas formas de agir docente na sala de aula sobre a atuação em sala de aula no que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, em especial, o trabalho com gêneros textuais como objeto de ensino. Assim, informações coletadas pelo questionário de PL1 apontam para alguns possíveis modos de organização do agir didático dessa professora. PL1 informou que costuma desenvolver uma sequência de ensino com por mês. Ela também afirmou que, ao ensinar gêneros, utilizava, além do livro didático, outros recursos, como textos xerocados, slides e vídeos. Os gêneros previstos por PL1 para o ano letivo estavam em conformidade com os gêneros propostos pelo currículo da rede municipal de Garanhuns-PE, para o 9º ano do ensino fundamental

e de acordo tanto com o livro Aprova Brasil². A segunda colaboradora, aqui denominada de PL2, é da rede municipal de Caetés-PE. Tal profissional afirmou que costumava desenvolver uma sequência de ensino com gêneros nas suas aulas toda semana. Para esse ensino, além do livro didático, ela fez referência a outros recursos ou materiais, tais como: textos paradidáticos, revistas, jornais, HQs, textos da web e etc.

Com a entrevista, pudemos ter acesso ao planejamento das professoras. Tal procedimento nos permitiu ter acesso a questões pertinentes ao agir didático das duas professoras, tais como a escolha do gênero os possíveis modos de fazer de cada docente, bem como os objetivos de aprendizagem pretendidos. Os gênero que a professora PL1 pretendia trabalhar era Cartum e Charge, para poder verificar as diferenças e singularidades presentes em ambos os gêneros, um dos objetivos dessa professora era levar os alunos a se tornarem críticos, para assim entender os demais espaços sociais além da escola. O gênero que PL2 pretendia trabalhar era a autobiografia e a justificativa dela por essa escolha foi a necessidade de atender ao que propõe a Base Nacional Curricular Comum, a BNCC.

A professora PL2 tinha como objetivo ao trabalhar esse gênero que os alunos refletissem sobre quem eles são, levando em consideração a histórias deles, e, dessa forma, motivá-los à escrita. Para atingir tais objetivos a professora pretendia trabalhar com pesquisa sobre o gênero, e futuramente após a produção escrita fazer a publicação desse gênero em um blogue. Com a análise das aulas observadas, foi possível observar que havia semelhanças e diferenças nos modos de organização do agir didático das duas professoras. E, para ilustrar melhor isso, utilizamos o quadro síntese a seguir, que pontua as semelhanças entre o agir didático com gêneros das duas professoras. Os pontos observados foram a apresentação do gênero, o uso de recurso teórico durante o ensino desses gêneros, a análise do gênero, a elaboração de atividades sobre o gênero, a produção do gênero e a socialização dessas atividades. Vejamos:

Quadro 1 – SEMELHANÇAS ENTRE O AGIR DIDÁTICO DAS PROFESSORAS

MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO COM GÊNEROS	SEQUÊNCIAS DE ENSINO										
	PL1					PL2					
	AULA					AULA					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6
Apresentação do gênero	X					X					
Uso de recurso teórico sobre o gênero ensinado		X					X				

² O APROVA BRASIL é um Projeto de intervenção direcionada, pois trata de forma específica as habilidades e competências avaliadas em exames nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA), estaduais e municipais. Informações disponíveis em: <http://aprovabrasilacaopar.com.br/#how-it-work>. Acesso em 29/12/2019

Análise do gênero		X	X				X	X			
Elaboração de atividades sobre o gênero		X	X				X	X			
Produção do gênero										X	X
Socialização das atividades produzidas										X	X

Adaptado de Lima (2016).

Conforme o quadro acima, foi possível notar que houve semelhanças na apresentação dos gêneros, pois ambas mobilizaram o conhecimento prévio dos alunos na apresentação do gênero a ser ensinado, bem como fizeram o uso de Datashow para introduzir esse gênero aos alunos. O que diferenciou é que a PL1 faz o uso de material xerocado, enquanto a PL2 não faz. Para que os alunos adquirissem o conhecimento teórico, as professoras levaram em *slides* um pequeno referencial que tratava de pontos importantes que estavam presentes no gênero a ser ensinado, como estrutura e características, por exemplo.

Pudemos perceber que houve um alinhamento entre o gênero selecionado pela professora PL1 para o trabalho em sala e o que propõe o currículo oficial da rede de ensino de Garanhuns. Já a PL2, por motivos de implantação da BNCC no Colégio, precisou se adequar à nova realidade e, com isso, ela adicionou um novo gênero a lista que ela disse que iria trabalhar durante o ano letivo, que, no caso, foi a autobiografia. Em relação a análise do gênero na sala de aula, as duas professoras fizeram o uso do *slide* para apresentar o gênero e mostrar exemplos, isso ocorreu na 2° e 3° aula.

A elaboração de atividades por parte da professora PL1 se deu com atividades xerocadas e escrita na lousa, já a professora PL2 utilizou apenas o slide e a lousa. A produção textual do gênero ocorreu nas últimas aulas no caso da professora PL1, isso a versão final, pois os alunos já vinham trabalhando nessa escrita em casa, no caso da PL1 os gêneros em foco não tiveram a produção escrita, pois o objetivo era responder o simulado do livro Aprova Brasil com foco em leitura. Já a docente PL2 focou na produção de escrita do gênero. A socialização da produção escrita com a PL2 ocorreu nas duas últimas aulas com a apresentação da leitura do gênero para turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, traçamos o perfil das professoras participantes a partir da aplicação de um questionário. A segunda parte foi a entrevista com as professoras sobre os critérios utilizados por elas para a escolha do gênero a ser explorado nas aulas e a importância do ensino de gêneros em sala de aula.

Foi possível verificar, através da aplicação de questionários e entrevistas, que

as professoras envolvidas na pesquisa tratam do ensino de gêneros textuais como um instrumento fundamental para o meio educacional, ambas buscam sempre estar atualizadas sobre esse ensino e costumam recorrer a materiais extras para o ensino do mesmo. A terceira fase da pesquisa, a observação de uma sequência de ensino com gênero de cada professora, possibilitou que percebêssemos algumas semelhanças no agir didático das professoras, seja em relação a forma de decomposição do gênero, como a escolha de utilizar o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula, ou seja em função das ferramentas de ensino utilizadas por elas, como o uso de Datashow, lousa, lápis de quadro e notebook.

Ao final desta pesquisa, esperamos ter ampliado o estado da arte sobre o tema e contribuir para que políticas públicas de formação docente sejam implementadas pelas autoridades competentes, com vistas ao processo de apropriação e elaboração de materiais didáticos sobre o ensino de gêneros e, por conseguinte, o desenvolvimento de capacidades de linguagem que são imprescindíveis para que os alunos possam atuar em diferentes práticas sociais de linguagem. Com isso damos ênfase a Região do Agreste Meridional pernambucano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes 2003, p. 261-306
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. Introdução. *In: Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-16.
- BRASIL. Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/i> Acesso em: 15 de dez. de 2019.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- LIMA, Gustavo Henrique da Silva. O que eu ensino quando ensino gênero? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. Tese de Doutorado (Letras). Recife: PPGL/UFPE, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista, e análise documental. *In: Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2010. p. 25-44.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, A.*

- P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In: _____*. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 147-224.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. Elaboração e uso de questionários. *In: Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 95-133.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.
- SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009. pp.29-43.
- SILVA, Carla Messias. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

Simposio Temático

**Estudos dos gêneros textuais /
discursivos em espaços sociais
diferentes**

Resumen del Simposio Temático

Estudos dos gêneros textuais/discursivos em espaços sociais diferentes

Coordinadores

Deywid Wagner de Melo (UFAL)
Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL/UFAL)

Este simpósio busca reunir trabalhos centrados nos estudos dos gêneros textuais/discursivos, quer sejam da modalidade oral, quer sejam da modalidade escrita da língua, relacionados aos contextos sociais que envolvem ambientes profissionais, educacionais ou da vida cotidiana do ser humano, pois os gêneros textuais/discursivos são demandados socialmente e materializam as intenções discursivas dos sujeitos conforme o propósito comunicativo pretendido. As abordagens metodológicas podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa, de acordo com as pesquisas já realizadas ou em processo que serão apresentadas neste Simpósio. Os autores com os quais se busca dialogar são Bazerman (2007), Bathia (1993), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), entre outros. Entretanto, sabe-se que há perspectivas para o estudo dos gêneros textuais/discursivos, conforme Marcuschi (2008), quais sejam: sócio-histórica e dialógica (Bakhtin), comunicativa (Gülich, Bergman e outros), sistêmico-funcional (Halliday), sociorretórica etnográfica voltada ao ensino de língua (Swales, Bathia), interacionista e sociodiscursiva voltada ao ensino de língua (Bronckart, Dolz, Scheneuwly), análise crítica (Fairclough, Kress), e sociorretórica/sócio-histórica e cultural (Miller, Bergmaan, Freedman), havendo, portanto, uma diversidade de conceitos de gêneros textuais/discursivos. Por esse motivo, não se adota um conceito específico de gênero, ficando condicionado à linha teórica à qual se filia cada trabalho, favorecendo, assim, uma variedade teórica para ampla discussão no Simpósio. Considerando, ainda, que a todo o momento o sujeito busca interagir com o outro por meio de textos/discursos que, por sua vez, apresentam-se por meio dos gêneros, entende-se texto como “um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10), bem como se entende discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...] é socialmente constitutivo [...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem” (FAIRCLOUGH, 2002, p. 91). Por fim, à luz das teorias dos autores citados e de outros, busca-se evidenciar a importância dos gêneros textuais/discursivos na complexidade das relações humanas. Nesse sentido, este Simpósio buscar reunir pesquisadores de gêneros textuais/discursivos que desenvolvam trabalhos centrados em quaisquer das linhas de estudo apontadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais/discursivos, ambientes profissionais e educacionais, modalidades oral e escrita da língua.

As técnicas argumentativas de oradores cristãos do estado de alagoas – Brasil

Max Silva da Rocha *
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL)
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
msrletras@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo analisar as artimanhas persuasivas de oradores religiosos cristãos do Estado de Alagoas, Brasil. Toma como base analítica (corpus) textos religiosos configurados no gênero sermão oral, em que chefes religiosos proferem um discurso procurando conquistar a adesão do auditório social. Segue uma linha qualitativa, observando os dados processualmente. Embasa-se nos referenciais teóricos de Aristóteles (2011), Abreu (2009), Fiorin (2017), Meyer (2007) Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Reboul (2004), entre outros. As análises evidenciaram que os argumentos buscaram ganhar a adesão e, sobretudo, persuadir o auditório social.

PALAVRAS-CHAVE

Discurso religioso cristão; Argumentos; Persuasão

ABSTRACT

This work has as main objective to analyze the persuasive antics of Christian religious speakers from the State of Alagoas, Brazil. It takes as an analytical base (corpus) religious texts configured in the oral sermon genre, in which religious leaders give a speech seeking to win the adherence of the social audience. A qualitative line follows, observing the data procedurally. It is based on the theoretical frameworks of Aristotle (2011), Abreu (2009), Fiorin (2017), Meyer (2007) Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014), Reboul (2004), among others. The analyzes showed that the arguments sought to gain adherence and, above all, to persuade the social audience.

KEYWORDS

Christian religious discourse; Arguments; Persuasion

INTRODUÇÃO

A Retórica sempre esteve presente, com acentuada ou pouca expressividade, em todas as áreas envolventes do ser humano, já que os indivíduos sempre tentam, de algum modo, persuadir alguém durante algum momento da vida. No que respeita ao caráter persuasivo, na Antiguidade Clássica, a Retórica era considerada pelos

* Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor colaborador do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas, campus Palmeira dos Índios (UNEAL).

gregos como uma Teoria da Argumentação, da persuasão através dos discursos, já que é por meio da argumentação que o discurso se relaciona direta ou indiretamente ao do outro, com o intuito de obter o fim desejado, como, por exemplo, o de persuadir. É no princípio persuasivo que se entende a Retórica neste estudo, haja vista o caráter discursivo do gênero Sermão Oral.

A Retórica centra-se em analisar como acontece a persuasão, não se voltando, dessa maneira, à ideia de os argumentos serem fatos verdadeiros ou falsos, mas como se dá essa adesão por parte do auditório. Nesse sentido, tem-se a Retórica como a arte de persuadir pelo discurso (REBOUL, 2004). Ressaltam-se também os argumentos ligados à Retórica, que foram classificados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014): os quase lógicos, os que fundamentam a estrutura do real, os que fundam a estrutura do real e os que dissociam noções. Neste trabalho, dá-se ênfase aos quase lógicos, por terem sido os mais recorrentes no excerto analisado.

Os argumentos quase lógicos se apresentam como incontestáveis numa argumentação. A precisão no momento da argumentação soa como se esses argumentos fossem exatos, visto que são considerados mais fortes do que os de qualquer oponente. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 220) atestam que os argumentos quase lógicos estão classificados em dez tipos: contradição e incompatibilidade, o ridículo e seu papel na argumentação, identidade e definição na argumentação, a regra de justiça, argumentos de reciprocidade, argumentos de transitividade, a inclusão da parte no todo, a divisão do todo em suas partes, argumentos de comparação e argumentação pelo sacrifício.

Quanto ao gênero discursivo Sermão Oral, Segundo Rocha (2020), é proferido a portas abertas nas denominações religiosas cristãs e direcionado para todos quantos estão ali presentes ou passando naquele exato momento. É algo público, e todos podem ouvir, tanto os membros, quanto os não membros da denominação. Marcuschi (2008, p. 195), em seu quadro acerca dos gêneros e dos domínios discursivos, classifica o Sermão como um gênero discursivo do domínio religioso cristão pertencente à oralidade.

O Sermão¹ Oral é um gênero discursivo e como tal é caracterizado por alguns elementos que lhe são basilares, pois se realiza cotidianamente na vida de pessoas que são adeptas à Religião Cristã; por apresentar um conteúdo temático embasado nas ideologias cristãs; por apresentar um estilo voltado a uma argumentação face a face; por apresentar uma forma composicional pautada no sistema retórico com exórdio, narração/ confirmação e peroração; por ser um propagador de vivências históricas, sociais e políticas do universo cristão; por estar associado às instituições organizacionais que representam funções sociais; e, finalmente, por ser materializado na modalidade oral.

1 Para um melhor entendimento do gênero discursivo Sermão Oral, ver os seguintes trabalhos: Rocha e Santos (2018a; 2018b).

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RETÓRICA

Remontando à Grécia Antiga, havia a necessidade de uma comunicação consistente e, desse modo, os estudiosos da época procuraram criar uma forma de diálogo que pudesse ser ensinada às pessoas. Esse ensino seria iniciado, primeiramente, nas escolas. Os primeiros professores de Retórica tinham a função de ensinar o bem falar para os alunos. Destaca-se, *a priori*, um dos primeiros docentes a fazer uso da oratória, Górgias Leontinos. A Retórica tem fundamento e/ou natureza jurídica e não literária como muitas pessoas pensam. Nesse sentido, infere-se que a arte do bem falar estava ligada às situações predominantemente jurídicas, como, por exemplo, um tribunal, pelo caráter histórico e social da época (REBOUL, 2004).

Entende-se que a arte de persuadir pelo discurso (REBOUL, 2004) foi um dos principais recursos de comunicação da Antiguidade, por conta da eloquência dos retores, bem como do meio social e político vigente na época. Era uma sociedade que acreditava na Retórica como uma arte de falar em público, com os recursos provindos da oralidade. Era uma concepção centrada na razão e no raciocínio, além do uso da demonstração defendida pelos lógicos. Nesse sentido, as características políticas eram demonstradas por meio de calorosos debates filosóficos, por meio dos quais os oradores retratavam a cultura grega e o cotidiano deles. Era por meio de tais debates que a democracia grega se sustentava, razão de haver a necessidade de bons argumentos para a efetivação do discurso e a vitória do debate em detrimento ao adversário.

A partir do século XIX, aparece a Nova Retórica com Chaim Perelman, ao lado de Lucie Olbrechts-Tyteca, que deu à Retórica uma nova concepção. A publicação da obra Tratado de argumentação: a nova retórica deu uma nova perspectiva de estudar a Retórica. O foco de estudo não é mais a oralidade e sim a estrutura da argumentação, pois “o campo da argumentação é do verossímil, do provável, na medida em que esse último escapa às certezas do cálculo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 1).

A Retórica, numa perspectiva anterior à publicação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), centrava-se mais na oralidade e cultuava essa modalidade de língua como meio de manipulação, tratando *ethos*, *pathos* e *logos* de maneira separada. Atualmente, a Retórica se volta não somente a textos orais como escritos, configurando-se como “a análise dos questionamentos que são feitos na comunicação interpessoal e que a suscitam ou nela se encontram” (MEYER, 2007, p. 27), mas também visualizando os citados aspectos (*ethos*, *pathos* e *logos*) como elementos constitutivos.

Agora, com a Nova Retórica, teorizada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), esses meios de persuasão são interligados. O *ethos* é tido como aquele que fala ou produz o discurso; o *pathos* é o auditório ou o telespectador que constrói um modelo de comportamento e integra-se à verdade do retor com suas paixões; o *logos* é a disposição dos argumentos, encadeados em ordem lógica e convincente, estruturando o discurso e, por sua vez, a persuasão.

A METODOLOGIA UTILIZADA E A ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho segue os passos da abordagem qualitativa, pois se volta ao estudo da apreensão do conhecimento em processo e não na sua aquisição apenas como produto. Segundo Flick (2009, p. 20), “as ideias centrais que conduzem a pesquisa qualitativa diferem daquelas empregadas na pesquisa quantitativa”. Enquanto a primeira dá ênfase no percurso gerador dos dados, a segunda procura enfatizar apenas o resultado final. Nesse sentido,

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Esses princípios norteadores da pesquisa qualitativa apresentados por Flick (2009) permitem ao pesquisador enquadrar o objeto teórico e metodologicamente, a fim de determinar as descobertas e os possíveis questionamentos levantados. Além desses fatores, surge a necessidade de o pesquisador se filiar a uma corrente teórica, neste caso, a análise retórica, para só assim realizar as análises do objeto em estudo.

Dessa maneira, os critérios da abordagem qualitativa mostram se as descobertas estão fundamentadas no material empírico ou se os métodos utilizados pelo pesquisador foram selecionados e aplicados de forma adequada, tanto na relevância das descobertas quanto na reflexividade dos procedimentos (FLICK, 2009, p. 24).

Em se tratando do *corpus*, o pesquisador foi a campo e, com a devida autorização dos informantes, gravou em áudio 5 (cinco) sermões orais, produzidos por 5 (cinco) líderes e/ou chefes religiosos de instituições cristãs. Os nomes dos informantes e das denominações religiosas não foram mencionados neste trabalho por motivos éticos, garantindo a preservação das identidades dos colaboradores.

Dos 5 (cinco) sermões transcritos escolheu-se, com base nas pretensões teóricas e metodológicas, apenas 1 (um) Sermão Oral para ser apreciado neste estudo. Mesmo escolhendo apenas um, foi selecionado apenas um fragmento do sermão escolhido. A temática tratada no Sermão foi sobre “a paz”. A seguir, tem-se o momento retórico analisado:

Querido hoje eu quero falar um pouquinho a respeito de paz... paz... é uma coisa que todos nós queremos todos nós precisamos... o indivíduo pode ter um caminhão de dinheiro... se ele não tiver paz não adianta nada... ele pode:: estar com um baita de um emprego né... ser um executivo aí ganhando muito dinheiro... se não tiver paz não resolve nada... pode tá na melhor casa... se não tiver paz... ele pode tá fazendo uma viagem internacional dos sonhos... se ele não tiver paz no coração... a gente precisa de paz pra poder trabalhar bem pra poder se relacionar corretamente com os nossos filhos... com o nosso cônjuge... com os nossos pais a gente precisa de paz pra poder estudar e ir bem na faculdade... a gente precisa de paz pra poder dirigir no trânsito... a gente precisa de paz paz de espírito paz de alma... né... as vezes tem campanhas aí né paz no trânsito... a gente precisa de paz... né... quando um país está em guerra a gente vê o tamanho do sofrimento das pessoas... bomba pra tudo quanto é lado... prédios destruídos gente sofrendo... gente angustiada... GUERRA que seria o antônimo de PAZ... nossa... é a ausência de paz é:: desesperador... leva ao sofrimento angústia...

Fonte: *corpus* deste trabalho.

O orador apresenta a necessidade de se ter paz no dia a dia para poder realizar as atividades humanas e relacionar-se bem socialmente. Inicialmente, o orador enuncia: “*querido hoje eu quero falar um pouquinho a respeito de paz*”. Com essa introdução, visualiza-se a projeção de um *ethos* marcado pela expressão nominal “*querido*”. Assim, essa imagem de si não é neutra, mas com intenção persuasiva, buscando persuadir o auditório.

Ao continuar a exposição do Sermão Oral, o orador ressalta a importância da paz para todas as pessoas, incluindo-se também. Define o que é, para ele, a paz: “*paz... é uma coisa que todos nós queremos todos nós precisamos*”. Nesse momento, o orador recorre ao argumento (quase lógico) da definição para definir e indicar que a paz é uma necessidade para as pessoas.

Ao dizer isso, o orador transmite para o auditório a ideia de que não é possível viver sem paz, por isso é que há a necessidade de possuí-la, caso alguém do auditório ainda não a tenha. Além do argumento da definição, ele recorre ao apelo para mostrar a necessidade de algo – neste caso da paz – para o auditório. O orador vai construindo o Sermão Oral a partir das artimanhas persuasivas, despertando sentimentos no auditório social.

Em seguida, o orador continua mostrando a importância da paz para a vida dos que compõem o auditório, com a seguinte sequência argumentativa: “*paz... é uma coisa que todos nós queremos todos nós precisamos... o indivíduo pode ter um caminhão de*

dinheiro... se ele não tiver paz não adianta nada... ele pode:: estar com um baita de um emprego né... ser um executivo aí ganhando muito dinheiro... se não tiver paz não resolve nada... pode tá na melhor casa... se não tiver paz...”.

Nesse momento do Sermão Oral, o orador busca persuadir o auditório por meio do lugar da ordem², em que o anterior é mais importante do que o posterior. Nesse sentido, é preciso primeiro ter a paz e estar bem consigo mesmo para somente depois ganhar dinheiro, conquistar um bom emprego, e quem sabe ser um executivo. Caso a paz não esteja em primeiro lugar, as conquistas (emprego, dinheiro etc.) talvez não tenham serventia, pois a pessoa não estará em condições de usufruir de tais bens e conquistas.

Ao argumentar acerca da busca constante de paz, o orador evidencia o cuidado, o zelo pela pessoa. Assim, infere-se que o orador indica que primeiro deverá vir a pessoa, depois virão as demais coisas porque o lado humano é obviamente mais importante do que as coisas.

Ao assumir esse posicionamento, o orador evoca o lugar retórico de pessoa³ para argumentar. É o que se pode ver no seguinte fragmento: *“o indivíduo pode ter um caminhão de dinheiro... se ele não tiver paz não adianta nada... ele pode:: estar com um baita de um emprego né... ser um executivo aí ganhando muito dinheiro... se não tiver paz não resolve nada...”.*

O cuidado com o ser humano evidencia que o discurso utilizado pelo orador prioriza as condições de vida de uma pessoa, apontando a paz como algo obrigatório para uma boa qualidade de vida. Além disso, valoriza primeiro o lado humano e só depois as demais coisas que são complementares às pessoas. A argumentação parece mostrar-se cuidadosa com as pessoas, passando a ideia de zelo, proteção.

Ao término da fala sobre a paz e as conquistas materiais, o orador passa agora a tratar da paz e dos relacionamentos familiares e até mesmo sociais. Segundo o orador, a paz precisa estar presente em muitos locais específicos. Ele argumenta: *“...a gente precisa de paz pra poder trabalhar bem pra poder se relacionar corretamente com os nossos filhos... com o nosso cônjuge... com os nossos pais...”.*

Reflexões pormenorizadas deste fragmento indicam o uso do argumento (quase lógico) da inclusão das partes no todo. O orador continua a argumentação, abordando a necessidade do bom relacionamento com os filhos, depois com o cônjuge e, finalmente, com os pais. Para que isso aconteça, é imprescindível ter paz. Nesse sentido, aparecem as partes (filhos, pais, cônjuge) e o todo (família). O argumento quase lógico foi colocado com intenções persuasivas, iniciando do menor até o maior.

Paralelamente, o orador apresenta o seguinte posicionamento em relação à falta

² “O lugar de ordem afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades etc.” (ABREU, 2009, p. 90).

³ “O lugar de pessoa afirma a superioridade daquilo que está ligado às pessoas. Primeiro as pessoas, depois as coisas! é o slogan que materializa esse lugar” (ABREU, 2009, p. 94).

de paz: “...quando um país está em guerra a gente vê o tamanho do sofrimento das pessoas... bomba pra tudo quanto é lado... prédios destruídos gente sofrendo... gente angustiada...”. O orador apresenta as características de um país em que a paz não está presente, acarretando em graves consequências.

Para argumentar, o orador faz uso do argumento (quase lógico) da divisão do todo em suas partes. O orador apresenta o todo (guerra) e vai mostrando as partes que constituem esse todo (sofrimento das pessoas, bomba para tudo quanto é lado, prédios destruídos, gente sofrendo, gente angustiada). O uso do argumento evidencia a necessidade de o auditório buscar a paz; caso contrário, poderá ser alvo dos mesmos sofrimentos (guerra, destruição) já mencionados pelo orador.

No final, o orador mostra a dualidade entre guerra e paz: “*GUerra que seria o antônimo de PAZ... nossa... é a ausência de paz é:: desesperador... leva ao sofrimento angústia...*”. O orador coloca a paz e a guerra em sentidos opostos, frisando que, quando a paz não está presente, o sofrimento da guerra impera. Para argumentar desse modo, o orador mobiliza o argumento (quase lógico) da definição, ao dizer que a “*GUerra seria o antônimo de PAZ*”. Nesse sentido, o orador define o que para ele significa a guerra.

Portanto, a ação retórica foi encadeada de maneira persuasiva pelo orador do Sermão Oral. O uso dos argumentos encadeados propicia as tentativas de persuasão. Cada argumento, cada lugar retórico, cada projeção do *ethos* revela a presença dos componentes persuasivos no discurso em análise. O objetivo do orador é conquistar a adesão do auditório a que se dirige a argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os postulados teórico-metodológicos da Nova Retórica contribuem de forma significativa para a análise do gênero discursivo Sermão Oral, porque mostram como se organiza a disposição dos argumentos no citado gênero. Um dos impactos esperados neste trabalho caracteriza-se pelo repensar dos gêneros discursivos orais do domínio religioso cristão, os quais vão além da esfera discursivo-religiosa, indo para outras esferas do conhecimento, pois, por meio da linguagem, qualquer retor (*ethos*) poderá persuadir, por meio dos elementos da linguagem o seu auditório social (*pathos*).

Quanto ao gênero discursivo Sermão Oral, destacou-se que possibilita a troca comunicativa entre os interlocutores (retor/auditório). Viu-se também que o Sermão é um gênero de cunho religioso, cujo discurso é oral e o principal gênero veiculador da mensagem da religião cristã, cuja influência foi dominante, por muitos séculos nas mais diversas sociedades. Acredita-se que a relevância da temática se deu pelo fato de o gênero discursivo Sermão ainda não ter sido estudado à luz da Retórica, na modalidade de língua oral, em denominações cristãs no agreste alagoano, o que justificou o desenvolvimento deste trabalho.

É importante frisar que outros estudos virão, uma vez que estudar um gênero discursivo como o Sermão Oral é abrir possibilidades para futuras investigações de um gênero específico do domínio religioso cristão, que, às vezes, é pouco explorado no espaço acadêmico, em se tratando da modalidade de língua oral. Além disso, evidencia-se a necessidade de explorar os gêneros orais, haja vista as lacunas nessa modalidade de língua. Compreende-se que, com esse trabalho, visualiza-se a possibilidade de realizar outros estudos nessa área. Embora se tenham muitos estudos situados no domínio religioso cristão, ainda é visível a necessidade de se estudar o gênero Sermão, na modalidade oral, em denominações religiosas cristãs, neste caso, no agreste alagoano.

Por meio da análise, este trabalho buscou, a todo instante, dar uma contribuição no que diz respeito à compreensão Retórica do gênero discursivo Sermão Oral. Percebeu-se, durante este estudo, que o gênero Sermão Oral apresenta elementos retóricos, que contribuem para a persuasão do auditório. Os resultados indicam que aparecem os quase lógicos e lugares da argumentação. Pode-se afirmar, dessa maneira, que o gênero discursivo Sermão Oral é retórico e visa à persuasão do auditório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2009.
- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEYER, Michel. A retórica. São Paulo: Ática, 2007.
- PERELMAN, Chain; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação: a nova retórica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- REBOUL, Oliver. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROCHA, Max Silva da. As práticas argumentativas de oradores religiosos cristãos do agreste alagoano. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- ROCHA, Max Silva da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Análise retórica do gênero discursivo sermão oral. Polifonia, Cuiabá/MT, v. 25, n.37.1, p.88-106, janeiro-abril de 2018.
- ROCHA, Max Silva da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Aspectos da argumentação e da recategorização metafórica no gênero sermão oral. Revista a Cor das Letras, Feira de Santana/BA, v. 19, n. 2, p. 34-45, maio-agosto de 2018.

Los testimonios orales ante la corte interamericana de derechos humanos como escenarios para la producción de significado social

Natalia Susana Gallina (UNC)
nataliagallina@unc.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo, examino los testimonios orales de hombres y mujeres que entablan una demanda contra el Estado Argentino ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos. Las herramientas conceptuales para el estudio del género discursivo desde una perspectiva fundada en las prácticas sociales (Carranza, 2012) provienen principalmente del análisis del discurso en situación (Fairclough, 2003; Kress, 1989). El corpus de estudio está conformado por datos naturales recogidos, entre los años 2011 y 2013, de audiencias públicas ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Trabajos realizados en contextos institucionales similares, como los de Harris (2005), Matoesian (2005), Ehrlich y Sidnell (2006), entre otros, sirven de antecedentes para el presente estudio en el que indago acerca de cómo un grupo de declarantes en calidad de supuestas víctimas producen narrativas de abusos de derechos humanos como una forma de resistencia, de lucha contra la impunidad y de demanda de cambio social. Este estudio revela que los declarantes representan una violencia institucional difusa que, generalmente, no se atribuye a un sujeto en particular y que afecta sus vidas y la de todo su grupo familiar. Además, pone de manifiesto el modo en que los testimonios orales construyen posiciones de sujeto para los ciudadanos argentinos y para el Estado Nacional. Este trabajo reconoce la dimensión social del género discursivo examinado y su relación dialéctica con una práctica institucional, una ocasión social y un contexto socio cultural determinado.

PALABRAS CLAVE

testimonio oral; Corte Interamericana de Derechos Humanos; posición de sujeto y práctica institucional

ABSTRACT

In this paper, I examine the oral testimonies of men and women who file a lawsuit against the Argentine State before the Inter-American Court of Human Rights of the Organization of American States. The conceptual tools for the study of the discursive genre under examination are drawn from a theoretical framework of discourse studies (Fairclough, 2003; Kress, 1989) based on social practices (Carranza, 2012). The corpus is made up of natural data collected, between 2011 and 2013, from public hearings before the Inter-American Court of Human Rights. Previous studies carried out in similar institutional contexts (Ehrlich and Sidnell, 2006; Harris, 2005; Matoesian, 2005) serve as background for the present study in which I inquire about how a group of alleged victims give testimony of human rights abuses as a form of resistance, fight against impunity and demand for social change. This study reveals that the victims represent a diffuse institutional violence that is usually not attributed to a particular subject and that affects their lives and that of their entire family. In addition, it highlights the ways in which oral testimonies construct subject positions for Argentine citizens and for the National State. This work recognizes the social dimension of the discursive genre examined and its dialectical relationship with an institutional practice, a social occasion and a specific socio-cultural context.

KEYWORDS

oral testimony; Inter-American Court of Human Rights; subject position and institutional practice

* Natalia S. Gallina es Doctora en Ciencias del Lenguaje. Se desempeña como Profesora Asistente en la Cátedra de Lingüística II de la Facultad de Lenguas, UNC. Ha formado parte de equipos de investigación en dicha institución desde el año 2008. En la actualidad, es miembro del grupo de investigación "Prácticas comunicativas en contextos institucionales y organizacionales" dirigido por la Mgtr. Débora M. Amadio con aval de SECyT. Su campo de investigación es el análisis del discurso en situación.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento algunos de los resultados arribados en una investigación más amplia en torno a las prácticas comunicativas de los organismos de derechos humanos de la Organización de los Estados Americanos (OEA): la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH en adelante) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Comisión IDH). En esta ocasión, me centro en el discurso testimonial de los declarantes en calidad de las presuntas víctimas ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en particular, en la práctica social e institucional de testimoniar ante una corte judicial. El foco está puesto en el análisis de los elementos ideacionales en los testimonios orales de hombres y mujeres que entablan una demanda contra el Estado Argentino. Las herramientas conceptuales para el estudio del género discursivo de la declaración testimonial provienen de una perspectiva fundada en las prácticas sociales (Carranza, 2012). Estas herramientas han sido aplicadas en el campo de los estudios del discurso en situación (Fairclough, 2003; Kress, 1989) y han resultado ser fructíferas para dar cuenta de cómo los aspectos centrales de una ocasión social moldean y se manifiestan en los elementos constitutivos de un género discursivo. Desde una conceptualización del género discursivo como un escenario para la producción de significado social, sostengo que es posible dar cuenta de forma acabada de las configuraciones relativamente estables de un género discursivo (en términos de contenido, forma y estilo) y de sus efectos de sentido al considerar a) la actividad en la que este se constituye y b) el acontecimiento social e institucional en el que se inscribe.

De lo expresado en el párrafo anterior es posible deducir que para dar cuenta de los elementos ideacionales de las declaraciones testimoniales examinadas en este trabajo considero necesario integrar sus características textuales más salientes con a) la actividad de brindar testimonio o de testimoniar en calidad de víctima y con b) las condiciones de producción y de recepción que establece el acontecimiento judicial de la audiencia pública ante la Corte IDH en un espacio temporal y espacial bien determinado. Solo así es posible dar cuenta de cómo los productores textuales en tanto agentes sociales reproducen y/o actualizan un género discursivo que se inserta en un complejo entramado ritual de prácticas profesionales y de la vida cotidiana.

Al concebir el testimonio oral de las presuntas víctimas ante la Corte IDH como una forma de acción social moldeada por diferentes niveles de contexto, considero insatisfactorias las perspectivas del género discursivo que ignoran y/o minimizan su dimensión institucional y cultural. Es por ello que el presente estudio adopto la noción de práctica, proveniente del campo de la sociología y exitosamente incorporada a los estudios del discurso por Fairclough (1992, 2001) para identificar formas de actuar relativamente estables que son compartidas por los miembros de un grupo social en una coyuntura espacio temporal. Las herramientas heurísticas que provienen de la concepción del género discursivo fundado en las prácticas sociales permiten situar la formación y la actualización del género discursivo de declaración testimonial en el cruce entre los géneros de la vida cotidiana y los géneros de la actividad profesional al interior de una institución judicial transnacional.

ANTECEDENTES

Los antecedentes para este estudio se encuentran en las investigaciones previas sobre las declaraciones testimoniales en contextos judiciales. En una primera etapa, estos estudios se centraron en la formulación de preguntas por parte de los participantes institucionales (abogados defensores, demandantes o jueces) o en la formulación de respuestas por parte de los participantes no institucionales (las presuntas víctimas, los testigos legos, los acusados) y los peritos). En esta línea de investigación, Matoesian (2005) identificó una estrategia interrogativa de coerción desplegada por los abogados litigantes con el objetivo de obtener una respuesta perjudicial para un testigo en el ámbito del juicio penal. Sidnell (2004) y Ehrlich y Sidnell (2006, 2008), por su parte, identificaron un conjunto de estrategias de respuesta empleadas por un testigo político de elite con el efecto de evadir atribuciones de responsabilidad.

Trabajos más afines a este estudio, en cambio, han reconocido la multilateralidad de la interacción cara a cara y su influencia en la coconstrucción de la declaración testimonial. Estudios en esta línea (Cotterill, 2003; Serra y Carranza, 2009) han identificado diferencias notables entre los testimonios orales en los que intervienen testigos expertos o peritos y los testimonios orales en los que participan testigos legos. En particular, Carranza (2006), ha mostrado que no es posible dar cuenta de los mecanismos que se ponen en juego en las declaraciones testimoniales solo sobre la base de la asimetría de los roles situacionales de interrogador y testigo. Resulta indispensable integrar otros aspectos sociales del contexto de producción y recepción de la declaración testimonial que con frecuencia han sido dejados de lado. Otra línea de investigación prominente acerca de la declaración testimonial ha constatado que en el discurso testimonial la narración se pone al servicio de la argumentación. Harris (2005), por ejemplo, ha identificado múltiples formas en que el modo narrativo y el modo argumentativo del discurso convergen en las declaraciones testimoniales.

Si bien se han realizado valiosos aportes al estudio de la declaración testimonial en contextos judiciales locales y nacionales, todavía sabemos muy poco acerca de esta práctica comunicativa social e institucional en contextos judiciales transnacionales. En una coyuntura histórica en la que los organismos regionales de derechos humanos han tomado cierto protagonismo en la defensa de los derechos humanos, considero pertinente indagar acerca de las características más salientes de las declaraciones testimoniales de las presuntas víctimas de violaciones de derechos humanos en Argentina en el marco institucional de las audiencias públicas ante la Corte IDH. Vale destacar que esta corte supranacional tiene competencia para juzgar la responsabilidad internacional de los estados nacionales de los países de la OEA ante la violación de los derechos humanos consagrados en la Convención Americana.

EL CORPUS

El corpus de estudio para este trabajo abarca una selección sistemática de datos naturales de carácter público. En particular, incluye cuatro testimonios orales producidos entre los años 2011 y 2014 en la interacción cara a cara entre los declarantes en calidad de presuntas víctimas y sus interlocutores institucionales en cuatro audiencias públicas sobre Argentina ante la Corte IDH. Los textos que integran este corpus fueron seleccionados a partir de los criterios de temporalidad, participación y tópico. Fueron producidos dentro de un marco temporal de cuatro años (desde 2011 hasta 2014). Fueron producidos por ciudadanos argentinos en calidad de presuntas víctimas de violaciones a sus derechos humanos y por parte de agentes del Estado Nacional Argentino que ejercen su defensa ante la Corte IDH. Y, por último, versan sobre los derechos a la vida y a integridad personal, y a las garantías judiciales de los cuales el estado es garante. Los cuatro testimonios analizados fueron recogidos de las video filmaciones de las audiencias públicas disponibles en el sitio web oficial de la Corte IDH. Fueron descargados, almacenados y transcritos para los fines de esta investigación.

Acerca de las declaraciones testimoniales de las presuntas víctimas, es preciso señalar estas se insertan en una serie de textos encadenados secuencialmente que se inscriben en los diferentes géneros discursivos característicos del acontecimiento social e institucional de la audiencia pública ante la Corte IDH. Esta serie se inicia con la presentación de una demanda y con la exposición de los argumentos que la fundan por parte de los abogados litigantes. Luego, continúa con la presentación de las pruebas donde aparece la declaración de los peritos y de las presuntas víctimas. Por último, se presentan los alegatos finales de las partes. Esta serie de textos encadenados finaliza con una sentencia judicial por parte de los jueces de la Corte IDH que tiene carácter de definitiva e inapelable para el estado.

Los declarantes en calidad de presuntas víctimas seleccionados para este estudio conforman un grupo heterogéneo de dos hombres y dos mujeres de entre 30 y 50 años de edad con características socio-demográficas diferentes. Estos participantes no institucionales son recibidos por los jueces durante el transcurso de la audiencia con el objetivo de brindar testimonio oral bajo juramento. Sus intervenciones son elicitadas por los participantes institucionales y tienen valor de evidencia. Por ende, se espera que sean valoradas por el tribunal a la hora de dictar la sentencia.

Una de las características más salientes de las declaraciones testimoniales de las presuntas víctimas es su fragmentariedad. Estas intervenciones se inician y finalizan a partir de las intervenciones de su interlocutor que guía el desarrollo de la interacción. Esto se evidencia en muchos casos en el relato de la víctima que se desarrolla por episodios que se inician a partir de las preguntas del interlocutor. Otra característica es la coconstrucción de la declaración testimonial. Puesto que las preguntas e intervenciones de sus interlocutores institucionales delimitan el contenido de la contribución de los declarantes, es necesario reconocer el carácter de colaborativo (además del carácter adversativo) de la declaración testimonial.

ELEMENTOS IDEACIONALES

En este estudio he realizado una distinción analítica entre la declaración testimonial como producto y como proceso. A continuación, presento los resultados obtenidos acerca de la primera dimensión (dimensión textual), sin desatender las relaciones entre estas dos dimensiones o ejes analíticos. En tanto producto, considero las declaraciones testimoniales de las presuntas víctimas como textos en relación con otros textos y no como productos aislados de las cadenas textuales en las que se inscriben y de la tradición del género discursivo a la que pertenecen. Hecha esta aclaración, una de las características más salientes de las declaraciones testimoniales analizadas es el predominio del modo narrativo del discurso. Todas las declaraciones analizadas se caracterizan por presentar un relato pormenorizado y detallado de una serie de acontecimientos sucedidos en el territorio nacional argentino que se supone constituyen el interés del juicio. En particular, presentan una reconstrucción de experiencias personales en un tiempo pasado que funciona a modo de evidencia y como un aporte a la justicia. Una peculiaridad de estas narrativas es la representación de una violencia institucional difusa que, generalmente, no se atribuye a un sujeto en particular y que afecta la vida del protagonista y de su grupo familiar. En estas narrativas el antagonista no es un solo individuo identificable sino todo un sistema político y judicial que impide que el protagonista pueda alcanzar una vida digna.

En el análisis de los componentes ideacionales de las declaraciones testimoniales es importante destacar la relación entre texto y contexto. Estas no solo representan un conflicto en un mundo diegético, sino que se producen en el marco de un conflicto en la interacción en curso. Son interpretables no solo a partir del conflicto que representan sino también a partir de la situación conflictiva en la que se constituyen. Un contenido común que las atraviesa es la insatisfacción de los declarantes respecto del rol del Estado Argentino en la protección de los derechos humanos consagrados en la Convención Americana. Los recursos lingüísticos y los componentes textuales identificados, en su mayoría, son los característicos del relato de experiencia personal vicaria. En las declaraciones testimoniales examinadas, predominan las cláusulas narrativas de acciones discretas ordenadas temporalmente que avanzan el relato y, en ocasiones, se observan también segmentos narrativos de acciones habituales o contractuales que funcionan a modo de evaluación de las acciones discretas.

El siguiente fragmento sirve para ejemplificar las tendencias identificadas. Este fragmento es parte de la declaración testimonial de Stella Maris Fernández, declarante en calidad de presunta víctima, en la audiencia “Mendoza vs Argentina” realizada el 30 de agosto de 2012. Esta audiencia versa sobre la supuesta violación a la vida y a la integridad de más de diez adolescentes argentinos reclusos en unidades penitenciarias en la provincia de Mendoza, Argentina. La declarante, Stella Maris, es la madre de uno de los jóvenes fallecidos en condiciones poco claras en una unidad penitenciaria. Este fragmento se produce como un turno de respuesta a la pregunta que le formula la comisionada que la representa en el litigio. Aquí, la declarante narra el momento en que se entera que su hijo ha muerto.

Stella Maris Fernández— me dijeron que- vino una vecina que visitaba a su hijo que estaba en el mismo pabellón que él. cerca de las tres de la tarde o más. y me dijeron que mi hijo había muerto. y yo supe recién estando en el penal ((lagrima)) porque inmediatamente salí corriendo. no creyendo y diciéndole que estaba equivocada. e: salimos y llegamos allá al penal. con mi hija y: me atendió una señora que era una asistente social. y ella me dijo que mi hijo había muerto que: se había ahorcado y yo le dije no puede ser porque ese mismo día él- siempre nos escribíamos una carta. cuando nos visitábamos igual nos escribíamos una carta- y con otra visita que era la que estaba en ese día. este joven que vive cerca de mi casa. me había escrito una carta el día lunes. esto pasó el día martes. el día lunes a la noche él me hizo una carta y: había tenido la visita de Claudia Cesaroni el día viernes. entonces e: el día martes yo no podía aceptar ni voy a aceptar jamás que mi hijo se mató. porque él decía que siempre la esperanza de él era salir un día y: amaba la vida ((suspira)). y él siempre decía que: que un día Dios le iba a dar una oportunidad. y creíamos en eso

En este relato, Stella Maris es quien realiza la mayor parte de acciones discretas. Ella es la protagonista quien, a partir de la información que le brinda una vecina, se moviliza junto con su hija hacia la unidad penitenciaria donde se encontraba alojado su hijo y desafía la explicación que le brinda una funcionaria pública. En esta trama, la asistente social de la unidad penitenciaria puede ser considerada como un miembro del grupo antagonista en tanto ofrece información que es considerada falsa, y contribuye a ocultar la verdad sobre lo sucedido. El conflicto que aquí se plantea es la muerte de un joven cuya integridad debería haber sido protegida por el Estado Argentino que tenía a cargo su custodia. Este relato presenta una temporalización anacrónica o estructura narrativa compleja. Rompe con la estructura lineal puesto que parte del momento de máxima tensión, cuando la protagonista se entera de la muerte de su hijo, y luego salta hacia el pasado para introducir eventos previos. Las cláusulas narrativas de acciones discretas son “vino una vecina”, “me dijeron que mi hijo había muerto”, “salí corriendo”, “llegamos allá, al penal”, “me atendió una señora que era una asistente social”, “me dijo que mi hijo se había muerto que se había ahorcado” y “le dije no puede ser”. El recuento de las acciones de David, hijo de Stella, los días previos a su muerte justifican la reacción de la protagonista ante afirmación de la asistente social. El nexo entre temporalidad y causalidad se hace explícito a partir del empleo de las conjunciones subordinantes: ‘porque’, que introduce el recuento de las acciones de David los días previos y ‘entonces’, que introduce la incredulidad de la madre ante la versión del suicidio. La coda, “no voy a aceptar jamás que mi hijo se mató”, conecta el mundo diegético con el mundo de la interacción en curso y muestra que los hechos narrados permiten llegar a una conclusión irrefutable en esta audiencia.

En este fragmento, el empleo del discurso representado proyecta una caracterización positiva de David como un joven con fe y optimista. El siguiente caso “él decía que siempre, la esperanza de él era salir un día, y amaba la vida y él siempre decía que un día Dios le iba a dar una oportunidad” representa una acción de decir que se presenta como habitual y que proyecta la imagen de un joven que no resulta propenso al suicidio por sus convicciones religiosas y por los lazos de afecto que lo unen con su familia, en particular con su madre. La representación del duelo de voces entre Stella

Maris y la asistente social proyecta además una polarización de la que se desprende una evaluación diferenciada. Por un lado, la asistente social, no identificada por su nombre, es evaluada negativamente como un obstáculo para acceder a la verdad. A ella se le atribuye una versión de los hechos carente de fundamentos y de pruebas que es evaluada como falsa. Por el otro, el discurso que se atribuye a Stella Maris proyecta una imagen positiva de sí misma como una persona razonable y coherente. A ella se le atribuye un discurso razonado que se infiere verdadero.

Este relato de experiencia personal que emerge en la declaración testimonial de una presunta víctima conlleva una visión particular de las acciones del pasado que tiñe todos los niveles del texto y guía a la audiencia en la asignación de la culpa. Un aspecto central de todos los testimonios analizados es la caracterización de la víctima que consiste básicamente en determinar sus atributos particulares. Los efectos de caracterización son importantes puesto que es sabido que pueden influir en el fallo de los jueces. Es importante señalar que la caracterización de las presuntas víctimas que se proyecta a partir de las declaraciones testimoniales a menudo desafía las tendencias reduccionistas en términos de victimización. En las declaraciones examinadas se construye una imagen compleja de la víctima que sin dejar de lado su vulnerabilidad, proyecta la imagen del superviviente que no abandona sus sueños de una vida digna.

FUNCIÓN DE LA DECLARACIÓN TESTIMONIAL

Brevemente abordaré la acción de testimoniar y sus efectos en el marco institucional del evento jurídico transnacional de la audiencia pública ante la Corte IDH. En este evento, como es costumbre, los testigos son recibidos y despedidos por los participantes institucionales como visitantes externos a la institución. Es decir, su participación en el evento institucional es evidentemente parcial y acotada. La secuencia interaccional en la declaración testimonial inicia con la formulación de una pregunta por parte de los abogados de parte que el testigo en calidad de presunta víctima responde. Un patrón identificado en las declaraciones testimoniales es que, con frecuencia, los abogados del Estado Argentino no suelen interrogar a los declarantes en calidad de víctimas. De aquí que en los testimonios analizados predominen las preguntas abiertas y que los turnos de los declarantes sean relativamente largos. Sin embargo, al finalizar cada declaración testimonial, los agentes del estado suelen evaluar la declaración testimonial brindada con el efecto de limitar su alcance al destacar su naturaleza emocional y subjetiva. Los objetivos comunicacionales de los participantes en la interacción en curso claramente se inscriben en el texto, en tanto que los testimonios de las víctimas se ponen al servicio de apoyar una posición argumentativa y de solicitar una sentencia a favor de las víctimas. Por ende, las declaraciones testimoniales tienen principalmente una función argumentativa al aportar evidencia que permite defender una posición argumentativa.

El género discursivo de la declaración testimonial también construye posiciones de sujeto bien diferenciadas para cada tipo de participante en la actividad en curso. En

primer lugar, la posición de sujeto que se habilita para las presuntas víctimas se caracteriza por la desconfianza y el escepticismo hacia el estado nacional. Estos sujetos llevan años reclamando justicia en el ámbito nacional sin obtener una respuesta judicial eficiente, rápida y sencilla. En segundo lugar, la posición de sujeto que se habilita para los abogados de las víctimas se caracteriza por sostener la necesidad de limitar los poderes del estado y expandir los derechos de la ciudadanía. Desde este lugar, a menudo se afirma que la confianza en las instituciones estatales ha sido quebrada y, en consecuencia, se requiere la intervención de un arbitro transnacional. En tercer lugar, la posición de sujeto que se habilita para los agentes del Estado Argentino que asumen la defensa se caracteriza por una lucha para mantener sus poderes y su independencia. Desde aquí, se proyectan los ideales de autonomía y soberanía nacional que se conjugan con un compromiso por defender la democracia y el estado de derecho. Desde esta posición, frecuentemente se cuestiona el hecho de tener que rendir cuentas ante una instancia supranacional por un reclamo social que, se alega, puede ser resuelto en el ámbito nacional.

Por último, es importante notar que las audiencias públicas ante la Corte IDH son transmitidas y retransmitidas a través de diferentes medios de comunicación. Por ende, las declaraciones testimoniales están en el dominio público y llegan a una audiencia remota que trasciende los límites temporales y espaciales del acontecimiento social en el que se producen. La posibilidad de que ciudadanos comunes puedan contar sus experiencias y de que estas sean escuchadas por un gran número de personas permite visibilizar violaciones a los derechos humanos al interior de un estado. En mi opinión, la transmisión de la experiencia de un grupo de ciudadanos en un estado nacional puede iluminar su funcionamiento real más allá de la retórica del estado de derecho.

DISCUSIÓN

En este estudio, he indagado acerca de la naturaleza y función de las declaraciones testimoniales de las presuntas víctimas coproducidas en la interacción cara a cara ante la Corte IDH. El análisis de los testimonios orales en tanto productos textuales ha revelado la prevalencia del modo narrativo del discurso. A diferencia de lo que Harris (2005) ha caracterizado en términos de hibridación del modo narrativo y argumentativo del discurso, considero que las declaraciones testimoniales se caracterizan por la utilización de la narrativa de experiencia personal, la cual evidentemente no es exclusiva de este género discursivo, sino que es compartida por muchos otros. Si bien la función de las declaraciones testimoniales es argumentativa, sus características textuales y componentes estructurales más recurrentes son aquellos de las narrativas de experiencia personal.

Al considerar la declaración testimonial como proceso, he considerado los requerimientos que emanan del contexto situacional y de cultura para cada rol de participante. Estos requerimientos condicionan las dinámicas interaccionales y los patrones lingüísticos y discursivos identificados en los textos. Siguiendo a Kress (1989:37), “todo género construye posiciones o roles que son ocupados por los participantes”. El análisis

de la declaración testimonial fundado en las prácticas sociales permite acceder a esta identidad que un productor textual reclama para sí. Las posiciones de sujeto identificadas en las declaraciones testimoniales analizadas manifiestan la naturaleza colaborativa y conflictiva de la declaración testimonial. En particular, revela que la repetición de ciertas acciones por parte de las presuntas víctimas se pone al servicio del cuestionamiento del orden político y social, al visibilizar una aparente contradicción entre la proclamación del estado garante de derechos y la representación de múltiples violaciones a los derechos humanos fundamentales.

CONCLUSIÓN

En este trabajo, he presentado un análisis del género discursivo declaración testimonial con el objetivo de mostrar la utilidad de una perspectiva teórica fundada en las prácticas sociales. En primer lugar, esta perspectiva me ha permitido indagar en profundidad acerca de la relación entre género y ocasión social e institucional. En particular, he podido dar cuenta de cómo la declaración testimonial está moldeada por aspectos salientes del contexto de producción y recepción y de cómo su forma y contenido están condicionados por su función en la actividad en curso. En segundo lugar, me ha permitido identificar posibilidades y restricciones en la instanciación de un género discursivo en relación con diferentes grupos de productores textuales junto con los efectos de sentido que se desprenden de ellas. Por último, me ha brindado las herramientas heurísticas para visibilizar significados sociales que moldean la práctica de brindar testimonio y que son reproducidos o transformados en ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRANZA, I. E. (2012). Los géneros en la vida social: La perspectiva fundada en las prácticas sociales. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp.97-120). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana Verveurt.
- COTTERILL, J. (2003). *Language and power in court*. Palgrave: New York.
- EHRlich, S. y SIDNELL, J. (2006). I think that's not an assumption you ought to make: Challenging presuppositions in inquiry testimony. *Language in Society*, 35 (5), 655– 676.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

- HARRIS, S. (2005). Telling stories and giving evidence. The hybridisation of narrative and non-narrative discourse in a sexual assault trial. En J. Thornborrow and J. Coates (Eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp. 215-237). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- KRESS, G. (1989) (reprinted 1990). The linguistic expression of social meaning: discourse, genre and text. En Gunther Kress, *Linguistic Processes in Sociocultural Practice* (4-37). Oxford, UK: Oxford University Press.
- MATOESIAN, G. (2005). Nailing down an answer: participation of power in trial talk. *Dicourse & Society*, 7(6), 733-759.
- SERRA, M. y CARRANZA, I. E. (2009). ¿Todos iguales ante la ley? Recursos y ventajas del testigo técnico. *Actas IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Córdoba. Recuperado de: www.lenguas.unc.edu.ar/aledar

O uso dos argumentos no gênero discursivo votação oral durante o processo de impeachment de 2016 no Brasil

Maria Francisca Oliveira Santos
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/Arapiraca)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL)
mfosal@gmail.com

RESUMO

O gênero discursivo votação oral pertence à área social de domínio político, que consiste, normalmente, na articulação decisiva de um orador, que assume um ethos com a função de proceder, decididamente, com uma assertiva ou não, à escolha de uma ação posta em julgamento. Nesse caso, o pathos limita-se a aceitar a decisão que tenha sido tomada por esse ethos. Tendo em vista o acontecimento do referido gênero durante o processo de impeachment no Brasil em 2016, este trabalho tem como principal objetivo realizar uma análise retórica acerca do uso dos argumentos durante os discursos dos deputados votantes, estes buscando persuadir diferentes auditórios (homogêneo e heterogêneo) durante a proferição de cada voto a favor ou contra o processo em julgamento. Assim, foram selecionadas amostragens, providas da câmara dos Deputados Federais, durante a votação oral do pedido de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Metodologicamente, seguiu-se a abordagem qualitativa trabalhando com as informações de modo processual. Embasa-se nos pressupostos teóricos de Abreu (2004), Aristóteles (2011), Amossy (2018), Fiorin (2002), Marcuschi (2003), Meyer (2007), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Reboul (2004), entre outros. Percebeu-se que os oradores procuraram direcionar os discursos para diferentes tipos de auditório social, o qual se constitui em homogêneo e heterogêneo. Dessa maneira, foi possível perceber que o gênero discursivo votação oral é um gênero que visa à persuasão do auditório.

PALAVRAS-CHAVE

Domínio político; Votação oral; Argumentação

ABSTRACT

The discursive genre oral voting belongs to the social area of political domain, which usually consists of the decisive articulation of a speaker, who assumes an ethos with the function of proceeding, decisively, with an assertion or not, to the choice of an action put in judgment. In this case, pathos is limited to accepting the decision that has been made by that ethos. Bearing in mind the event of the aforementioned gender during the impeachment process in Brazil in 2016, this work has as main objective to carry out a rhetorical analysis about the use of arguments during the speeches of the voting deputies, these seeking to persuade different audiences (homogeneous and heterogeneous) during the casting of each vote for or against the trial. Thus, samples were selected from the Chamber of Federal Deputies during the oral vote on President Dilma Rousseff's impeachment request. Methodologically, the qualitative approach was followed, working with information in a procedural way. It is based on the theoretical assumptions of Abreu (2004), Aristotle (2011), Amossy (2018), Fiorin (2002), Marcuschi (2003), Meyer (2007), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014), Reboul (2004), among others. It was noticed that the speakers tried to direct the speeches to different types of social audience, which is homogeneous and heterogeneous. In this way, it was possible to perceive that the discourse genre oral voting is a genre that aims to persuade the audience.

KEYWORDS

Political domain; Oral voting; Argumentation

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, aparecem pontuações acerca dos estudos retóricos, considerando-os fundamentais para a busca do sentido em gêneros discursivos orais, em busca do qual as análises percorrem rumo à textualidade genérica. Desse modo, entram em destaque observações sobre os aspectos relacionados à argumentação e ao auditório argumentativo no gênero votação oral; além de outras especificidades que tornam o tecer retórico, nos gêneros discursivos, bem mais respaldados quanto à aceitação de ideias e propostas veiculadas em seus discursos.

Quanto às questões relacionadas à argumentação, buscam-se fundamentos em Paulinelli (2014), Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014), Fiorin (2002), além de outros. Esse percurso é feito a fim de que seja evidenciada mais atenção ao manejo argumentativo dos estudos retóricos, centrando-se na Antiga e Nova Retórica, para que delas não sejam esperadas teorizações discursivas com propostas ideológicas e sociais, o que somente poderá aparecer se for seguido o caminho da retórica discursiva (AMOSSY, 2018).

Quanto à argumentação para a Antiga Retórica, tem -se a Retórica como a faculdade que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão, alegando que, nenhuma outra arte tem essa função uma vez que esta tem sobre o próprio objeto, que lhe é intrínseco, a faculdade de instruir e de persuadir, a exemplo da Medicina, que legisla sobre o que é pertinente à saúde e à doença e todas as outras. Pode-se definir a retórica como a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de propósito para criar a persuasão. Nenhuma outra arte possui tal função (ARISTÓTELES, 2011, p. 44).

A Nova Retórica promulga a adesão dos espíritos na prática da verossimilhança, conduzindo os retores, isto é, aqueles que se propunham conversar entre si, acerca de um assunto questionado ou posto para discussão, para o que perseguiram com o uso das técnicas argumentativas, as quais apareciam com a finalidade principal de conseguir o assentimento do outro na exposição do que os retores procuravam propor. Assim, a Retórica é considerada, para esse momento, como “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 220)

Buscando ainda a proposta de definição da Retórica, para encontrar nela o que é alusivo a questões políticas e ideológicas (foco do *corpus* analisado), citam-se Meyer (2007) e Reboul (2004). Para o primeiro, a Retórica é concebida num gancho de construção entre logos, ethos e pathos, evidenciando ser impossível mencionar um desses elementos sem que logicamente sejam chamados os outros, razão por que isso vai propiciar que seja negociada a diferença entre os indivíduos acerca de um assunto proposto; para o segundo, a atenção se volta exclusivamente para o discurso, pois por meio desse discurso se diz instituído. Isso é o que mostram os dois autores, respectivamente, a seguir: “Assim sendo, a Retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada” (MEYER, 2007, p. 25); para o outro, é “a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2004).

No sentido de discorrer sobre a Retórica que se volta a questões discursivas, pelo fato de o *corpus* analisado ser pertencente ao âmbito político, o chamado gênero discursivo votação oral, tomou-se como suporte as considerações de Amossy (2018), por sugerir a execução de uma retórica discursiva, podendo ser possível agregar às técnicas argumentativo-retóricas as contribuições alusivas ao contexto social e político muito evidente no gênero em estudo.

Com o suporte do que fora até agora enunciado, considera-se, neste trabalho, a votação oral, gênero discursivo da esfera política, o qual, pela sua natureza composicional, exhibe vários oradores na função de *ethé*, que delegam acerca da permanência ou não de determinado membro político no poder ou no comando das ações, com diversos juízos de valor, tendo um auditório universal que, não somente terá que convencer pelo uso de lógicos e consistentes argumentos, mas também de persuadi-lo, por destaque de emoções fortes, fazendo aceitar, sem implicações sociais, a sua decisão que se manifesta pela enunciação de um simples sim, ou o seu contrário. Assim, o trabalho prossegue com ênfase no auditório, entendido por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014, p.25), como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”.

ACERCA DO AUDITÓRIO

As discussões que surgem acerca de auditório apontam para a preparação por parte do orador de conjuntos argumentativos que se voltem com as proporções devidas ou para um auditório de características universais, ou para outro tipo denominado particular, ou mesmo para o próprio sujeito. Nesse sentido, no gênero votação oral, verifica-se um acordo entre as partes envolvidas no evento comunicativo, o que envolve certa parcimônia entre orador e auditório para escuta dos argumentos apresentados no jogo argumentativo.

Considerando que o presente estudo analisa os diversos auditórios em gênero discursivo oral, o orador deve ter clareza na explicação das suas aspirações, ideias, dos pensamentos, propósitos, pois, não conhece, muitas vezes, o seu auditório, sendo este quem define todo seu discurso, podendo ser idealizado, pelo menos imaginariamente. Assim, esse orador procura proceder à elocução dos seus pronunciamentos e intentos, com um dos objetos centrados no convencimento e na persuasão do que enuncia, pois, conforme Amossy (2018, p.52), respectivamente, o auditório “constitui uma entidade variável que o locutor determina quando escolhe, por alvo de sua empreitada, a persuasão de um indivíduo, de um grupo ou de um público vasto”, sendo, o elemento condutor da enunciação do orador, pois “possui um papel capital na medida em que ele define o conjunto das opiniões, das crenças e dos esquemas de pensamento no qual a fala, que visa a levar à adesão, pode se apoiar”.

ACERCA DA ADAPTAÇÃO AO AUDITÓRIO

A construção do auditório feita pelo orador passa por uma instância concreta, que exhibe marcas linguísticas, os chamados índices de alocação, formados por designações nominais explícitas, descrições do auditório e pronomes pessoais. Os primeiros aparecem nos discursos quando são usados nomes próprios ou vocativos, o que define o alocutário com precisão; os segundos (descrições do auditório) com extensão mais ou menos considerável, constituem verdadeiras descrições, dizendo respeito a uma segunda pessoa do singular; os últimos, os pronomes pessoais, “trata-se dos pronomes, antes de tudo, das segundas pessoas do singular e do plural, aos quais é preciso associar os possessivos correspondentes” (AMOSSY, 2018, p.61).

Existe ainda a adaptação da argumentação do orador a um auditório com constituição homogênea, formado por um público a quem esse orador se dirige com a exibição de valores e de objetivos comuns ou, pelo menos, aproximados, pois é, conforme Amossy (2018, p.63), “unicamente ao compartilhar uma visão de mundo, uma doutrina, um programa que se pode falar de um auditório homogêneo e não compósito”.

Quanto ainda ao auditório homogêneo, trata-se, na realidade, de uma dimensão de caráter objetivo e de uma ficção, identificada quando orador confere ao grupo coerência e unidade. Esse tipo de auditório exhibe dois tipos de situação: a revelada por um auditório que tem os mesmos pontos de vista do orador; a destacada por um auditório que tem posições diferentes das do orador. Esses dois tipos de situação permitem que o orador elabore estratégias de persuasão, com o apoio de opiniões compartilhadas, com a mira no seu público como um todo indivisível (AMOSSY, 2018).

Os pontos teóricos abordados elucidam as análises do gênero discursivo votação oral quando o orador (retor) exerce o ofício da elocução, seja com *auditório homogêneo*, que tenha pontos de vista iguais aos apontados pelo orador, ou deles diferentes, seja com *auditório heterogêneo*, quando designado por categorias nominais segundo a posição que cada grupo ocupa no espaço da referida elocução.

ANÁLISE RETÓRICO-DISCURSIVA DO GÊNERO VOTAÇÃO ORAL/ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho seguiu uma linha qualitativa, que procura interpretar o objeto de análise não em dados quantitativos, mas seguindo uma análise processual, estando o pesquisador em contato com a própria natureza. Procedeu-se à escolha de um grande evento discursivo, acontecendo ser o *impeachment* em que se envolveu a presidente Dilma Rousseff. Esse termo constitui uma punição de caráter administrativo-público, significando em português impedimento, indicando “o afastamento, no regime presidencialista, do presidente ou governador, por Crime de responsabilidade, em processo levado a efeito pelo Legislativo” (SANTOS, 2001, p.115). Esse evento discursivo teve o pedido de abertura em 17 de abril de 2015, na Câmara dos Deputados em uma sessão extraordinária, foi

aprovada com um total de 367 votos. Houve ainda 137 votos contra a abertura do processo, 7 abstenções e 2 votos anulados por ausência.

Para a análise processual do gênero, foram escolhidos 6 pronunciamentos de deputados votantes com afirmativas de voto e igual número com negativas, isto é, igual número de votantes a favor e contra a permanência no cargo como presidente do Brasil. Do total de pronunciamentos, foram retirados para este trabalho, dois pronunciamentos transcritos segundo as normas de Marcuschi (2003).

Quanto ao gênero denominado *votação oral*, pertence à área social de domínio político, que consiste, normalmente, na articulação decisiva de um orador, que assume um ethos com a função de proceder, decididamente, com uma assertiva ou não, à escolha de uma ação posta em julgamento. Nesse caso, o pathos limita-se a aceitar a decisão que tenha sido tomada por esse ethos.

ANÁLISE A – GÊNERO DISCURSIVO VOTAÇÃO ORAL

Estendendo-se o processo de votação ao conhecimento de toda a sociedade brasileira pelas redes sociais, o orador (o deputado votante) cria no seu imaginário um auditório virtual, com suas elocuções que são ouvidas e interpretadas a distância pelas ondas virtuais eletrônicas. O excerto do gênero aparece a seguir:

senhor presidente... em respeito a constituição... em respeito a grande maioria da população da minha querida cidade São Mateus em respeito da grande maioria da população do norte do estado do espírito santo... em respeito a grande maioria da população capixaba... e para que o nosso país enco::ntre novamente o rumo:: do desenvolvimento...eu voto SIM...
senhor presidente...

Fonte: *corpus* desta pesquisa (2020).

Pela leitura do fragmento, depreende-se que o orador, movido pelo seu conhecimento específico de mundo e dele portador das suas posturas ideológicas, organiza toda sua explanação, portando no seu imaginário o *auditório virtual* constituído por aqueles que estão ouvindo a distância, por meio das ondas sonoras, os quais são heterogêneos em idade, classe, postura ideológica, além de outros fatores.

Por outro lado, dirige-se ao auditório presencial, constituído pelos parceiros comunicativos do jogo da votação (os outros deputados), pois podem formar um auditório homogêneo; nesse caso, segundo Amossy (2018, p. 64), o que pode depreender o surgimento de duas linhas de situação: “aquela em que o orador tem diante de si um

auditório homogêneo que compartilha seus próprios pontos de vista e aquela em que ele se dirige a um auditório homogêneo com posições diferentes das suas.”

No entanto, o seu discurso de votação dirige-se a um auditório heterogêneo, representado, inicialmente, pelos cumprimentos magistras ao presidente da banca, que o chama “senhor presidente” (vocativo que define o alocutário com precisão), e daí rende homenagem ao documento maior da nação que é a Constituição Brasileira, quando enuncia: “em respeito à constituição”, passando depois a caracterizar cada um dos elementos que vai constituir os grupos do seu auditório virtual, como *população de São Mateus, norte do Estado do Espírito Santo e população capixaba*. Em todos esses casos, o auditório se acha descrito, pois para a primeira designação o orador especifica “a grande maioria da população da minha querida cidade de São Mateus”; para o segundo grupo usou expressões repetitivas “grande maioria da”, designando-o como “grande maioria da população do norte do Estado do Espírito Santo...” e, finalmente, para o último grupo, veio a caracterização “a grande maioria da população capixaba”, o que mostra uma ascendência do raciocínio, deslocando-se do menor para o maior, constituindo o argumento da inclusão das partes para o todo, para o que Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014, p. 264) consideram a inclusão da parte no todo, pois “os argumentos derivados da inclusão da parte no todo permitem formular o problema de suas relações com os lugares da quantidade [...]”.

Prosseguindo na análise do fragmento, o orador raciocina em termos de a nação prosseguir em ritmo de desenvolvimento como não estava na gestão da presidente vigente. Assim, expõe a finalidade do seu voto, ao declarar: “... para que o nosso país enco:ntre novamente o rumo:: do desenvolvimento”. Com esse pronunciamento, usa decididamente o performativo “eu voto”, realmente caracterizado por sua enunciação, por convenção, ter efeito; ser executado por quem de direito e ser exibida de maneira integral (FIORIN, 2002, p.171). Após isso, o orador se voltou à descrição nominal explícita feita no início do seu pronunciamento, enunciando “senhor presidente”.

Pela análise feita do gênero discursivo votação oral, considerando o orador em relação ao seu auditório, percebe-se haver um caráter relativo quando na sua classificação em homogêneo e heterogêneo, pois há uma relação de proximidade entre os dois de tal maneira que podem aparecer no mesmo jogo discursivo. Assim, o fragmento exhibe um auditório homogêneo presencial, se se considerar que os votantes podem ter ideias iguais ou divergentes às do designado para votar; um heterogêneo, considerando-se os diferentes alocutários construídos pelo votante e todos aqueles que, a distância, diferentemente, estão envolvidos na decisão daquele que representa sua comunidade distrital.

ANÁLISE B – GÊNERO DISCURSIVO VOTAÇÃO ORAL

A segunda análise envolve uma votação oral de um orador (o deputado votante) que apresenta seu voto caracterizado por elocuições, envolvimentos intelectuais e morais,

expressão de sentimentos e ideias, cuja emissão da palavra de caráter negativo é decisória para a permanência no cargo político da presidente Dilma Rousseff.

senhor presidente demais deputados e deputadas aqui presentes...
 primeiro eu oro pra que Deus abençoe a nossa querida nação brasileira...
 segundo: pelo meu querido estado do piauí... pelo desenvolvimento do
 meu querido estado do piauí... pela democracia... pelo estado democrático
 de direito... e em respeito ao::s milhares e milhares de brasileiros e
 brasileiras que votaram em di::lma: elegendo ela: a primeira presidenta
 MULHE::R ... EU VOTO: NÃO

Fonte: *corpus* desta pesquisa (2020).

Configura-se o auditório, num primeiro momento, como homogêneo por todos estarem no mesmo espaço discursivo (Câmara dos Deputados Federais), ocuparem cargos políticos, escolhidos pelo povo por meio do voto e estarem unidos pelo mesmo objetivo, qual seja a votação do *impeachment* de uma presidente. “O orador e seu auditório compartilham, portanto, inicialmente, os mesmos valores; eles se unem na esperança de fazer triunfar a mesma causa” (AMOSSY, 2018, p.66). Esse auditório apresenta, por um lado, votantes (deputados do parlamento) que podem comungar das mesmas decisões políticas, ou delas serem diferentes, mesmo ocupando a mesma esfera discursiva, representada pela condição de ser Deputado Federal em um país democrático.

Para a proferição do seu voto, o orador dirige-se a um auditório virtual de linha heterogênea, por ser representado por grupos evocados de maneira social, diferentemente na qualidade, na quantidade e mesmo na importância. Assim, aparecem decididamente vocativos como em “senhor presidente demais deputados e deputadas aqui presentes...” em que os alocutários são definidos com precisão, partindo do todo “Senhor presidente” para as partes “demais deputados e deputadas aqui presentes”, efetivando a divisão do todo em suas partes, como já acontecera na análise anterior.

Prosseguindo com a sua votação, o orador utiliza marcadores de situação no tempo ou espaço, segundo os quais há uma indicação da ordem representada, em primeiro lugar, pela invocação de Deus, usando o argumento de autoridade, para abençoar a nação brasileira querida, como em: “...primeiro eu oro pra que Deus abençoe a nossa querida nação brasileira..”, pois esse argumento “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p.348). Em seguida, invoca “pelo meu querido estado do Piauí...”, ao tempo em que introduz as modificações desse estado “pelo desenvolvimento do meu querido estado do Piauí”

A seguir, nas suas alocações discursivas acerca do seu auditório heterogêneo,

o orador invoca os sentimentos a fim de que fiquem unidos “pela democracia... pelo estado democrático de direito...” conferindo-lhe o sentido democrático que deve circular no processo decisório do *impeachment*. Em seguida, faz uma descrição acerca de uma quantidade considerável de mulheres, mas aquelas e somente aquelas que “votaram em Dilma”, de cujo processo eleitoral saiu Dilma como a primeira presidente mulher, efetivando o argumento pragmático que é “aquele que permite um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 303).

Desse modo, por o votante (deputado votante) ter o direito licitamente de proferir o voto, por o evento comunicativo realizar-se em potencial, e as condições ambientais permitirem a execução do ato de votar, o votante (Deputado Federal) fez uso correto do performativo, ao enunciar: “eu voto não”, efetivando, pois, o voto pela permanência da presidente em exercício.

Enfim, o gênero votação oral exhibe um orador que, não somente se dirige ao auditório homogêneo, como também ao heterogêneo: o primeiro por apresentar um auditório com ideais iguais ou mesmo diferentes entre si; o último, por apresentar grupos diferentes em que aparecem argumentos de autoridade, do todo para as partes e do pragmatismo, pois se o povo votou em uma mulher para ocupar o cargo de Presidente da República e, não tendo a história registrado outra mulher no referido cargo, então ela representa ser a primeira presidente do Brasil, razão da sua permanência no cargo que até então exercia à frente da República Federativa do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Retórica é para Antiguidade, a exemplo de Aristóteles, “a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de propósito para criar a persuasão” (ARISTÓTELES, 2011, p. 44), e para a Nova Retórica com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014, p.1) como: “O campo da argumentação é do verossímil, do provável, na medida em que esse último escapa às certezas do cálculo”, bem como para seus seguidores, como Meyer (2007, p. 25) que enuncia a Retórica como sendo a “negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”, observa-se em todas as construções de definição o percurso da argumentação com objetivos persuasivos, com a existência de um acordo entre os participantes do processo, com aquisição persuasiva e com o uso de técnicas argumentativas.

No entanto, não se veiculam às observações feitas, análises que se voltem a um contexto discursivo, na linha de Amossy (2018, p.41), que considera ser a análise argumentativa ligada a um *corpus*, que é um elemento possível de análise desde a “conversação cotidiana ao texto literário, passando pelo discurso político, pelas mídias e pela internet”, com propostas antagônicas ou não, pois poderá haver o discurso argumentativo, com a proposição de questões cujo orador poderá não ter a intenção

de solucionar. No caso das análises feitas, havia dois discursos para um mesmo tipo de gênero, a votação oral que se propunha decidir sobre a permanência ou não de uma presidente à frente do seu ministério.

Referindo-se ainda às análises, enfatizaram-se o orador, o logos e o auditório, sendo o último mais bem explorado, embora sejam todos evocados por ocasião da efetivação do gênero discursivo. Assim, foram tomados dois pronunciamentos do *impeachment* de 2016 da presidente Dilma Rousseff do gênero votação oral: um que enuncia sim e outro, não.

Quanto ao entendimento do auditório no gênero analisado, votação oral, foram feitas pontuações que apontam para a existência não somente do auditório homogêneo quanto do heterogêneo. Desse modo, a primeira análise, a que envolve um pronunciamento afirmativo, apresentou, em um momento, *um auditório homogêneo*, por o retor (orador) encontrar-se face a face a parlamentares da mesma esfera política, os quais, podem defender ou não os mesmos ideais; em outro, *heterogêneo*, pela caracterização dos grupos do seu auditório.

Quanto à segunda análise, a que envolveu o pronunciamento pela permanência da presidente no cargo, o auditório foi novamente classificado como homogêneo e heterogêneo: o primeiro por os parlamentares (Deputados Federais votantes) estarem envolvidos pelo espírito da votação, mas podem não dispor dos mesmos argumentos posicionais; o segundo, heterogêneo, por os grupos evocados serem determinados lexicalmente, além de já iniciar o seu pronunciamento com o argumento de autoridade, evocando a força divina.

Pelas considerações feitas acerca do gênero votação oral que se volta a auditórios específicos, evidencia-se a importância de conhecer a tipologia dos auditórios e as designações que lhes são adequadas. Salienta-se a importância dos caracteres discursivos agregados aos retóricos na tentativa de se fazer uma análise argumentativa com fundamentos retórico-discursivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. 7ª edição. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
- AMOSSY, R. A argumentação no discurso. Tradução de Ângela M.S. Corrêa... [et al]. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARISTÓTELES. Arte Retórica e Arte Poética. 14ª edição. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo, Ediouro Publicações, 2011.

- FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: _____ et al. Introdução à linguística; I. objetos teóricos. São Paulo : Contexto, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. 5. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MEYER, Michel. A retórica. São Paulo: Ática, 2007.
- PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2014.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: a Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- REBOUL, O. Introdução à Retórica. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, Washington dos. Dicionário jurídico brasileiro. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

Os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa no Brasil: breve relato de uma experiência

Deywid Wagner de Melo *
Universidade Federal de Alagoas(UFAL/BRASIL)
deywid@arapiraca.ufal.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte de um projeto sobre letramentos e os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus de Arapiraca – Curso de Letras: Língua Portuguesa. Nessa ocasião, centra-se na aplicação de uma Sequência Didática (SD), focando o gênero textual/discursivo documentário. Tem como objetivo descrever a SD do gênero em pauta, que foi um dos gêneros trabalhados pela Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, organizada anualmente pelo Ministério de Educação do Brasil. Fundamenta-se em Dolz e Schneuwilly (2004), Koch e Elias (2009, 2013), Marcuschi (2008), Kleiman (2008), entre outros. A metodologia é de natureza qualitativa com um viés de pesquisa-ação. A elaboração e realização dessa SD em torno do gênero documentário é uma forma de aproximar teoria e prática a que foram expostos os/as licenciandos/as, sendo, inclusive, executantes das ações. Esse trabalho promoveu uma aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos nessa experiência: estudantes da graduação (licenciatura), alunos da escola parceira do projeto, professora-supervisora e coordenador de área do projeto.

PALAVRAS-CHAVE

Sequências Didáticas; Gêneros Textuais/Discursivos; Olimpíada de Língua Portuguesa; Ensino

ABSTRACT

This work is an excerpt from a project on literacies and textual genres in the teaching of Portuguese Language from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship, developed in the Federal University of Alagoas - Campus de Arapiraca - Letras Course: Portuguese language. On that occasion, it focuses on the application of a Didactic Sequence, focusing on the documentary textual/discursive genre. It aims to describe the SD of the genre on the agenda, which was one of the genres worked by the Brazilian Portuguese Language Olympiad, organized annually by the Ministry of Education of Brazil. It is based on Dolz and Schneuwilly (2004), Koch and Elias (2009, 2013), Marcuschi (2008), Kleiman (2008), among others. The methodology is a qualitative approach with an action research bias. The elaboration and realization of this SD around the documentary genre is a way of approaching theory and practice to which the undergraduate students were exposed, being, even, executors of the actions. This work promoted learning for all subjects involved in this experience: undergraduate students (undergraduate), students from the partner school of the project, teacher-supervisor and coordinator of the project area.

KEYWORDS

Didactic Sequences; Textual/Discursive Genres; Portuguese Language Olympics; Teaching

* Graduado em Letras Português/Inglês (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Professor Adjunto II e Coordenador de área do PIBID do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca. Atua na área de Linguística, mais especificamente, em Linguística Textual, Teorias e Análise de Gêneros Orais e Escritos, Estudos Conversacionais e Estudos Retóricos do Texto/Discursos.

CONSIDERAÇÕES INICIAS

Este texto origina-se de um projeto acerca de letramentos e gêneros textuais/discursivos no ensino de Língua Portuguesa realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras – Língua Portuguesa do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Esse programa é de grande importância para a inserção do estudante de curso de licenciatura que, no Brasil, é curso de formação de professor, podendo ser correspondente ao curso de professorado na Argentina, pois o estudante tem a possibilidade de experimentar o mundo da escola antes de seu estágio, o que possibilita uma identificação e aproximação do estudante universitário com a docência.

A partir da perspectiva de letramento que, segundo Kleiman (2008), é um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita no âmbito escolar, em que o sujeito adquire conhecimentos e os coloca em prática no cotidiano, alunos bolsistas e colaboradores, professores supervisores e coordenador do projeto fundamentam-se nos aportes teóricos, por meio de leituras, discussões compartilhadas, constituindo parte da rotina do projeto.

O projeto em pauta buscou adequar-se às demandas das escolas-parceiras que trabalhavam na participação de alunos na Olimpíada de Língua Portuguesa com foco nos gêneros textuais: crônicas, memórias literárias no Ensino Fundamental, documentário e artigo de opinião no Ensino Médio, sendo a temática oficial abordada nos referidos gêneros o “lugar em que vivo”, de acordo com Ministério de Educação (MEC) que já realiza a décima edição da olimpíada.

Este capítulo é um recorte de um trabalho que fará, nessa ocasião, algumas reflexões sobre os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa (LP), tratará da sequência didática (SD), bem como da bordagem metodológica e um breve relato da sequência didática do gênero documentário, realizada pelos(as) pibidianos(as) junto a supervisora, sob a orientação do coordenador do projeto. Na sequência, as considerações finais vão ratificar a importância de um trabalho dessa natureza para a aprendizagem efetiva do aluno.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

Todo ser humano consegue discernir, ao ouvir uma canção, o seu estilo musical, quais sejam: forró, sertanejo, rock, pop, samba, entre outros, Isso acontece também com os textos/discursos com os quais o sujeito mantém contato nas práticas sociais de linguagem, como não é difícil distinguir uma piada de uma matéria de jornal. Tudo isso é possível por conta da competência textual (KOCH, ELIAS, 2013) que cada sujeito possui.

Considerando que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua, o caráter e os modos dessa utilização

devem ser tão variados quanto as próprias esferas da atividade humana (BAKHITIN, 1992), isso reforça a importância do ensino da língua ser realizado por meio de gêneros textuais/discursivos, relacionando-se diretamente a utilização da língua aos textos/discursos autênticos, efetivando-se uma funcionalidade real do uso da língua nas práticas sociais.

De acordo com a concepção interacional da linguagem, o texto passa a ser considerado “o próprio lugar da interação e os interactantes – sujeitos ativos dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003, p.17)). Nessa perspectiva, o ensino da língua, mediado pelos estudos dos gêneros textuais, poderá fazer com que o sujeito possa usar um determinado gênero para agir discursivamente numa situação definida, pois “uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar” (BRONCKART, 1994)

Diante dessas questões, compreendem-se gêneros textuais como os textos materializados em situações comunicativas recorrentes, pois, segundo Marcuschi (2008), gêneros textuais são

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”(MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nesse sentido, percebe-se que o gênero textual sendo trabalhado em sala de aula pode favorecer o aluno no agir em situações de linguagem, possibilitando-lhe adaptar os gêneros a sua situação particular, pois, o ensino, com essa abordagem, é uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos, uma vez que a maestria textual requer a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH, 2003, p. 55)

Mesmo que o ensino da língua, por meio de textos, seja consenso entre os estudiosos, é necessário destacar que as questões da língua em seu funcionamento autêntico e não simulado, bem como as relações entre fala e escrita no uso real da língua devem ser prioridades no ensino, é o que sugere Marcuschi (2008, p. 51). Entretanto, o próprio autor salienta que essa potencialidade exploratória do texto não quer dizer que resolve todos os problemas da língua, mas pode colaborar consideravelmente para a aprendizagem.

Além da escrita e da oralidade, há outras questões envolvidas no ensino, tais quais: processos argumentativos, raciocínio crítico, condições de produção de textos/discursos, entre outros.

Nesse sentido, o ensino da língua centrado no gênero textual/discursivo possibilita formar alunos capazes de interagirem, com maestria, em suas práticas sociais, tornando-se cidadãos atuantes, construindo novas realidades. Nessa direção, Dolz e Schneuwilly, na

perspectiva do sociointeracionismo, propõem o ensino de língua por meio dos gêneros com o conceito de sequências didáticas, tendo como foco um determinado gênero para possibilitar o domínio da língua.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Diante de diversas possibilidades e discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de língua, este trabalho assume a “perspectiva interacional e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna [(Bronckart, Dolz, Schneuwly)]” (MARCUSCHI, 2008, p. 153). Essa perspectiva traz, segundo Marcuschi (2008), uma vinculação psicológica advinda de Bakhtin e Vygostky que, particularmente, preocupam-se com o ensino dos gêneros textuais na língua materna, dando maior atenção ao Ensino Fundamental tanto na oralidade como na escrita.

Nessa perspectiva, o gênero é um megainstrumento a serviço do ensino, atuando como ferramenta de articulação entre práticas sociais e objetos escolares, colaborando na produção e compreensão de textos (orais e escritos). Assim, a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), podendo os gêneros, a seguir, serem sugestivos ao ensino: “o debate: lugar de manipulação ou instrumento coletivo de reflexão” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 71); “a entrevista radiofônica: um gênero a conhecer e fazer conhecer aos outros” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 73); e “o resumo, um gênero escolar reinterpretado, ou da necessidade de reconstruir a lógica enunciativa de um texto” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 75).

A partir desses exemplos, e considerando a olimpíada de língua portuguesa com o tema “o lugar em que vivo” que, por sua vez, proporciona ao aluno uma situação real de uso, ou seja, condições de produção mais precisas, o aluno poderá desenvolver sua capacidade de interação oral e escrita de forma mais efetiva, ensejando a possibilidade de trabalho com sequência didática, que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004 p. 82).

As sequências didáticas objetivam possibilitar o aluno o domínio de um gênero textual, favorecendo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Segue o esquema de Sequência Didática (SD) cunhado pelos autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004 p. 83):

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004 p. 83)

O esquema apresenta quatro fases, podendo a dos módulos ser dividida em várias etapas conforme se julgue necessário, quais sejam: 1) apresentação da situação, 2) produção inicial, 3) módulos (1,2, n...) e 4) produção final.

1) Apresentação da situação: descreve-se, de maneira detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar;

2) Produção inicial: primeiro texto/gênero (oral ou escrito) elaborado pelos alunos;

3) Módulos: várias atividades, de forma sistemática e aprofundada, demandadas dos “equivocos” mais recorrentes encontrados na produção inicial; e

4) Produção final: texto/gênero (oral ou escrito) final elaborado pelos alunos para por em prática os conhecimentos adquiridos, mediados pelos progressos alcançados, o que vai indicar a avaliação sobre os aspectos trabalhados ao longo da sequência.

Essa sistemática da SD tem o intuito de promover a progressão do aluno na busca do domínio do gênero e, conseqüentemente, da língua, não tem o intuito de criar uma camisa de força para professores realizem todos os módulos demandados dos “equivocos” apontados na primeira produção textual. As SDs, segundo os autores, devem funcionar como exemplos à disposição dos docentes para que eles mesmos possam elaborar as suas próprias sequências conforme a realidade de seus alunos.

ABORDAGEM METODOLÓGICA E BREVE RELATO DA SD EM AULAS DE LP

A abordagem metodológica adotada neste trabalho é de natureza qualitativa (ERICKSON, 1984). Nesse sentido, as etapas que foram realizadas ao longo da SD com o gênero documentário segue uma perspectiva descritivista, interpretativista e intuitiva, uma vez que os módulos da SD não tiveram uma hipótese prévia, pois foram demandados a partir do indicadores apresentados na produção de texto inicial dos alunos envolvidos na pesquisa.

Essa perspectiva metodológica relaciona-se diretamente com a compreensão sistemática de uma SD, que avalia todo o processo não focando apenas o produto final. Além disso, há um viés metodológico da pesquisa-ação, baseada em Thiollent (1992), pois os/as estudantes licenciandos(as) (bolsistas/colaboradores do projeto), chamados(as) de pibidianos(as), atuaram efetivamente na elaboração e execução das sequências didáticas, sendo o relato a ser descrito adiante, fundamentado na perspectiva de uma aluna pibidiana, participante do projeto Pibid em pauta.

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos nesse trabalho foram: os/as alunos(as), de uma das escolas parceiras do Pibid, de seis salas de primeiro ano do Ensino Médio(EM), pelo fato do gênero documentário ser direcionado pela Olimpíada para tais alunos do ano específico do EM; além desse(as) alunos(as), estudantes licenciandos(as) participantes do projeto/Pibid.

As etapas se iniciaram, na verdade, já com as reuniões/planejamentos sob a coordenação do projeto, com os estudos teóricos de Marcuschi (2003, 2008), Koch (2003), Koch e Elias (2009, 2013) no que se refere a texto e a gênero textual/discursivo; e de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008) no que se refere à sequência didática e a ensino de LP. Na sequência, houve o planejamento e definição de datas junto à professora supervisora na escola para a elaboração e execução da SD, bem como a definição de grupos de pibidianos(as) com atribuição de funções.

Nessa perspectiva metodológica, elaboraram-se duas questões que nortearam o trabalho, quais sejam: Como se dá o ensino de LP centrado em gêneros textuais no EM? Como acontecem as Sequências Didáticas em sala de aula de LP? A partir daí, a SD do documentário foi projetada, executada e avaliada ao longo de sua própria realização, pois depois da apresentação da situação, ou seja, da contextualização, do favorecimento para as condições de produção para a primeira produção, que demandou a elaboração dos módulos com as atividades que objetivavam suprir as carências apontadas, chegou-se à produção final, quando, finalmente, pôde-se verificar a função efetiva da sequência didática.

A SD sobre o gênero textual/discursivo documentário é uma demanda da Olimpíada de Língua Portuguesa promovida pelo Ministério de Educação do Brasil que tem como tema central “O lugar onde vivo”. Este gênero é definido pela organização da Olimpíada para ser trabalhado em sala de primeiro ano do Ensino Médio. Alguns professores já fazem uso desse gênero, mas não é comum que os alunos o produzam.

Subsidiar os alunos do EM para que possam elaborar um documentário, partindo da primeira parte que é um projeto escrito para a parte midiática, é um grande desafio, sobretudo, para a professora supervisora da turma e seus/suas pibianos(as). Por esse motivo, buscou auxílio no material disponível no portal das Olimpíadas - Escrevendo o Futuro¹, no qual foi possível verificar os critérios de avaliação, um material com instruções e dicas para a elaboração de um documentário, tanto na parte escrita quanto midiática.

¹ Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/

Esse material, junto aos pressupostos teóricos de Dolz e Schneuwly (2004) e outros autores, fundamentou a elaboração da SD que deu início, no dia agendado, com a apresentação da situação com um vídeo institucional sobre a cidade de Arapiraca (estado de Alagoas, Brasil) transmitido aos alunos.

Posteriormente ao vídeo, houve um debate, de modo que cada aluno pudesse expressar-se quanto à representatividade daquela cidade, abordando diversas questões, inclusive, de natureza subjetiva sobre a comunidade em que reside. Depois, apresentou-se um modelo escrito de projeto de documentário e foi solicitado aos discentes, em grupo de três membros, para elaborarem também um documentário (parte escrita) sobre o tema em questão, destacando os itens que o compõem: sinopse, argumento e roteiro.

Realizada a produção inicial, entre 70 produções, realizou-se o mapeamento das inadequações mais recorrentes, o que demandou a elaboração de quatro módulos que tratassem: 1) da estrutura do projeto escrito de documentário e suas tipologias; 2) da influência da oralidade na escrita (acentuação gráfica e ortografia); 3) dos articuladores textuais; e 4) da edição e narração do vídeo. Nessa ocasião, segue apenas a realização do módulo da influência da oralidade na escrita:

Nesse módulo, apresentou-se uma transcrição² de áudio para que os alunos observassem as marcas de oralidade, como pausas, hesitações, repetições e os marcadores discursivos presentes no texto. Após observar as referidas marcas, puderam perceber que são recorrentes na fala de qualquer pessoa e, por se tratar de um áudio transcrito fielmente ao que a entrevistada (uma professora) reproduz, fica mais evidente observar essas marcas na produção.

Após análises das produções, selecionaram-se alguns fragmentos³ (mantendo-se em sigilo a autoria) para que os próprios alunos indicassem as marcas de oralidade, com auxílio dos/as pibidianos(as), e propusessem meios de eliminar esses traços sem perder o sentido do texto.

Seguem os fragmentos destacados: primeiro estão os originais; depois, os sugeridos:

Fragmento 1A:

“Vamos perguntar a eles, vamos entrevistá-las, nós queremos fazer isso porque estamos na curiosidade de saber como a escola era antes e como ela é hoje, o que mudou, o que melhorou e o que falta melhorar.”

Autoria: Alunos da escola pública parceira da zona urbana de Arapiraca-AL

² Pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conforme HILGERT, José Gaston. A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre: materiais para o seu estudo. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1997. p. 116-117

³ Grafados exatamente como constam nas produções.

Fragmento 1B

“O documentário será realizado através de uma entrevista movida por muita curiosidade: como a escola era antigamente e como se encontra hoje? O que há de diferente? Quais melhorias aconteceram e o que precisa melhorar?”

Sugestão dos próprios(as) alunos(as) em conjunto com pibidianos(as)

Fragmento 2A:

“Bom, vamos entrevistar duas pessoas [...] O fundo da gravação vai ser natural, vai haver uma mudança de cenário para entrevistados a outra pessoa.”

Autoria: Alunos da escola pública parceira da zona urbana de Arapiraca-AL

Fragmento 2B:

“A entrevista será realizada com duas pessoas [...] As gravações ocorrerão de maneira espontânea, focando numa paisagem natural, com algumas mudanças de cenário e focando na segunda entrevistada.”

Sugestão dos próprios(as) alunos(as) em conjunto com pibidianos(as)

Fragmento 3A:

“Vamos falar sobre um lugar onde nós passamos o dia inteiro, 5 dias por semana, vamos falar da Escola Estadual(...), do ensino integral. O tema é mais sobre a educação, o que a escola mudou de lá pra cá, recursos, a estrutura, o ensino e a história. Estamos pensando em chamar um professor para nos contar algumas coisas sobre a escola, e o ponto de vista dele, como professor.”

Autoria: Alunos da escola pública parceira da zona urbana de Arapiraca-AL

Fragmento 3B:

“O documentário apresenta a história de uma escola e sua nova realidade com o Ensino Básico Integral, abordando temas como educação, estrutura, ensino e as mudanças ocorridas na escola ao longo do tempo através da ótica e experiência de um professor desta rede de ensino.”

Sugestão dos próprios(as) alunos(as) em conjunto com pibidianos(as)

Após as intervenções dos/as pibidianos(as) e sugestões dos(as) alunos(as), percebeu-se a melhoria na escrita e na estrutura dos textos. As etapas do documentário (sinopse, argumento e roteiro) não apresentaram maiores dificuldades, entretanto o curto prazo para abordar as minúcias dificultou, pois a escola, por ser de tempo integral, havia uma dinamicidade intensa que não favorecia o trabalho com a SD, pois

A dinâmica do Ensino Integral exige muita proatividade do aluno e jogo de cintura do professor; é necessário reinventar-se a cada novo cronograma estabelecido às pressas pela coordenação[da escola] e demandas que surgem ao longo da semana (MELO et. al, 2019, p. 61).

Esse fator foi algo que, de fato, trouxe uma dificuldade. Com relação à segunda parte, a produção do vídeo, em que havia uma necessidade de materiais e recursos digitais também houve outro percalço. Não obstante, alunos com acesso ao material e que se apresentavam mais familiarizados, letrados tecnologicamente, obtiveram mais sucesso, mas também colaboraram com os demais colegas da sala. Assim, a SD foi realizada.

Após o término da SD, a escola compôs uma comissão julgadora para avaliar os documentários (parte escrita e digital), apresentando os cinco melhores trabalhos, dos quais saiu o vencedor (representante da escola) que foi enviado, pelo sistema da Olimpíada, para o Ministério da Educação para uma avaliação/concorrência nacional que ainda está em processo, tendo em vista o volume de documentários enviados pelas escolas do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as SDs apresentam sistemáticas possivelmente aplicáveis em sala de aula de língua portuguesa, tendo um gênero textual/discursivo como ponto de partida para uma organização teórico-metodológica em torno dele, em busca de colaborar para a melhoria das inadequações apresentadas pelos alunos do ensino básico em suas produções textuais dos gêneros a serem trabalhados,

Claro que é importante destacar que para uma SD acontecer é necessário, sobretudo, planejamento das ações, desde a apresentação da situação para a primeira produção até à produção final, desenvolvendo os módulos com possibilidades reais de proporcionar aos alunos compreensão e aprendizagem. Para isso, a escola, dentro da sua sistemática, precisa colaborar efetivamente, caso contrário, o professor não conseguirá atingir o sucesso em suas ações.

O fato de ter um gênero textual/discursivo como a base para o ensino de língua portuguesa já é algo consensual entre os estudiosos, porque o texto – que é a base para comunicação humana, pois tudo que o sujeito produz verbo ou não verbalmente é texto (falado, escrito ou imagético) – identifica o aluno como usuário da língua, o seu uso real na vida cotidiana, e sendo esse texto/gênero inserido na escola, como objeto de estudo,

mostrará que tudo fará mais sentido.

Essas possibilidades respondem, em certa medida, aos questionamentos levantados anteriormente que nortearam os trabalhos: como se dá o ensino de LP centrado em gêneros textuais no EM? e como acontecem as SDs em sala de aula de LP?

Esse trabalho com o gênero textual/discursivo documentário, sistematizado numa sequência didática, mostrou-se uma oportunidade para todos(as) os/as envolvidos(as), aproximando o/a estudante de graduação (licenciatura) de sua possível realidade, quando tornar-se docente, a superação de desafios da profissão de lidar com as demandas tecnológicas para a professora supervisora, o aprendizado linguístico-textual-discursivo do aluno do Ensino Médio e a grande experiência, para o coordenador do projeto, da interlocução, tão necessária, da escola com a universidade caminhando juntas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo; Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, Jean Paul. *Action, language et discours*. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, pp. 7-64, 1994.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*. 1984, 15/1: 51-55.
- HILGERT, José Gaston. *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre: materiais para o seu estudo*. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1997. p. 116-117.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003
- _____. (2003). *Linguística Textual*. In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Disponível em <http://paginas.terra.com.br/educação/revel/edicoes> em 10 de agosto de 2006
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

- _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MELO, Deywid Wagner de. et al. Experiências com sequências didáticas no Pibid: os gêneros textuais e a olimpíada de língua portuguesa. In: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Danielle Araújo, MAKIYAMA, Simone. Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do pibid na Ufal. Fortaleza: EdUECE, 2019, pp. 35-71.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (Sub)Projeto de área – Língua Portuguesa do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Letramentos e os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. Coordenação do curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura), campus de Arapiraca.
- THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1992

Simposio Temático

**Gêneros textuais/discursivos,
escritas profissionais e processos
de edição**

Resumen del Simposio Temático

Gêneros textuais/discursivos, escritas profissionais e processos de edição

Coordenadores

José de Souza Muniz Jr. (CEFET-MG, Brasil)
jmunizjr@gmail.com

Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG, Brasil)

Luciana Salazar Salgado (UFSCar, Brasil)

Os estudos sobre as práticas editoriais, para os quais convergem pesquisadores de diferentes disciplinas das Humanidades, têm experimentado um impulso significativo na América Latina nas últimas duas décadas. Nesse contexto, os estudos da linguagem têm contribuído para a descrição e a análise dessas práticas, pondo em relevo as materialidades linguísticas e a circulação dos objetos (livros, revistas, websites etc.) em que elas se inscrevem, abarcando uma profusão de gêneros textuais, tanto nascidos da cultura impressa quanto da digital. Este simpósio – que nasce das atividades do Laboratório de Escritas Profissionais e Processos de Edição (LABEPPE), iniciativa interinstitucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – tem por objetivo reunir pesquisadores interessados na interface entre estudos sobre gêneros textuais e discursivos e as atividades profissionais relacionadas à edição. O foco são as práticas de textualização ligadas a posicionamentos delineados nas dinâmicas de mediação editorial. Esta, por sua vez, está radicada num mercado de trocas em que diferentes atores atribuem diferentes valores aos textos preparados para vida pública. Dessa perspectiva, acolheremos trabalhos de diversas matrizes teóricas que contemplem o funcionamento dos dispositivos portadores de crenças e imaginários configurados em objetos que passam por processos de edição. O livro impresso é o paradigma, com todos os gêneros que acolhe e põe em circulação, mas há ainda outros objetos técnicos, como os zines, os múltiplos e os produtos digitais, bem como formas de encenação pública, como as performances nos slams, tipos de texto cujas peculiaridades possivelmente constituem novos gêneros e compartilham pontos comuns a regimes de genericidade historicamente estabelecidos. Em todo caso, a própria história do códice atesta que diferentes objetos editoriais funcionam em diferentes períodos e, num mesmo período, funcionam de modo distinto em cada comunidade discursiva, conforme as redes de criação, produção e consumo que pressupõem.

O simpósio abrigará pesquisas concluídas ou em andamento dedicadas aos seguintes tópicos, sem se restringir a eles:

- o trabalho com o texto (tradução, preparação, revisão e atividades correlatas);
- textualidades e paratextualidades no processo editorial;
- processos de produção textual nos mercados de produção simbólica;
- regimes de genericidade nos processos de criação, produção e edição;
- processos editoriais de retextualização, adaptação, transposição midiática etc.;

- o estudo de gêneros relacionados aos processos editoriais (relatórios de revisão, cartas, manuais de redação etc.);
- a construção social da autoria em diferentes gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: escritas profissionais; edição; mercado editorial

Autoria: um complexo enlaçamento que é preciso gerir

Luciana Salazar Salgado *
Universidade Federal de São Carlos
lucianasalazar@ufscar.br

RESUMEN

Este capítulo aborda el tema de la autoría desde la perspectiva de la mediación editorial, seleccionando datos de investigación anterior acerca de la corrección de textos para mostrar que los productos editoriales son el resultado de procesos en los que intervienen diferentes actores, técnicas y normas que componen el texto público. Dichas intervenciones se realizan de acuerdo con el público y con la circulación previstos, lo que nos lleva a comprender la autoría como transitiva y, por lo tanto, como un lugar discursivo cuya dinámica debe ser gestionada.

PALABRAS CLAVE

autoría; mediación editorial; transitividad

RESUMO

O presente capítulo trata da autoria da perspectiva da mediação editorial, considerando dados sobre trabalho anterior a respeito da revisão de textos, nos quais se pode verificar que os produtos editoriais são fruto de processos nos quais intervêm diversos atores, técnicas e normas que compõem a versão pública de um texto, levando-nos a entender a autoria como transitiva e, assim, como um lugar discursivo cuja dinâmica deve ser gerida.

PALAVRAS-CHAVE

autoría; mediação editorial; transitividade

SOBRE A AUTORIA COMO GESTÃO

A perspectiva da mediação editorial assumida aqui, no quadro dos estudos discursivos da edição, nos convoca a uma abordagem materialista da autoria, pois, dessa perspectiva, os processos de preparo de originais que terão vida pública são vistos, de fato, como uma complexa gestão de diversos elementos constitutivos dos produtos que fazem de um escritor autor (BARBIER, 2009; MOLLIER, 2010).

O princípio da transitividade logo se impõe: um autor não é senão um dos nós de uma rede que se tece conjuntamente e aí se define conforme aquilo que escreve.

* Participa da coordenação interinstitucional do LABEPPE – Laboratório de Escritas Profissionais e Processos de Edição (UFSCar/CEFET–MG), onde lidera, com José Muniz Jr. o Grupo de Pesquisa Comunica – inscrições linguísticas na comunicação. É membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Tempo Presente (UFSCar/Unesp) e do Centro de Pesquisa FEsTA – fórmulas e estereótipos: teoria e análise, sediado no IEL, Unicamp. Atua na pós-graduação interdisciplinar do Instituto de Estudos Brasileiros da USP e nos programas de Linguística e de Estudos de Literatura da UFSCar.

Podemos pensar em um autor de artigos científicos de física nuclear, ou de uma tese de doutorado em filosofia que mobiliza esta ou aquela vertente teórica, ou um autor de romances de fôlego, ou de poemas-objeto, ou de um artigo científico nos estudos da literatura, ou em um autor de história em quadrinhos para adultos, ou de um roteiro cinematográfico ficcional para grandes telas, ou de um roteiro de documentário engajado para tevê, podemos pensar em um autor de material didático de ensino de português para estrangeiros, ou de um material encomendado pelo Ministério da Educação para formação de neoleitores... Cada um desses objetos editoriais é condição de existência do nó que é sua autoria, imprescindível nó entre outros. O princípio da transitividade consiste, como se vê, em levar em conta esse complemento que define a autoria: é-se sempre autor de x, e x enfeixa os fios com que se tece uma obra – os do gênero discursivo mobilizado, os da inscrição material que esse gênero supõe ou demanda, os mais propriamente institucionais, tácitos ou previstos em contrato. (Cf. SALGADO, 2016a)

Entre importantes historiadores do livro e da leitura, Roger Chartier desenvolveu vasta obra sobre a articulação nevrálgica entre atores sociais e materialidades inscricionais na história da edição, mostrando que é ela que confere aos textos o que chama de “circulação da energia social”. Em seu recente livro intitulado *A mão do autor e a mente do editor*, explicita pela primeira vez de modo bastante contundente a estreita relação entre editoria e autoria, tratando da autoria como um processo de edição, assim como já tratara da editoria como um processo de criação (2002; 2007). Nesse trabalho, reúne ensaios escritos na última década, todos eles sobre casos desdobrados de invenções técnicas que produzem objetos de alto valor cultural. No prefácio, registra uma nota interessante sobre sua própria condição autoral:

Para um autor, mesmo um historiador-autor, reler o próprio trabalho é sempre uma provação. Os ensaios aqui reunidos foram cuidadosamente revistos para corrigir erros, evitar repetições e acrescentar as necessárias referências a obras e artigos que apareceram após terem sido publicados pela primeira vez. Se eu os reescrevesse hoje, provavelmente seriam bem diferentes, mas eles se mantêm dentro do projeto básico que os colocou numa certa trajetória de pesquisa e reflexão. Sempre pensei, e ainda penso, que os labores do historiador ou historiadora atendem a duas necessidades. Eles devem propor novas interpretações de problemas claramente definidos, mas também dialogar com colegas estudiosos das vizinhas disciplinas de Filosofia, Crítica Literária e Ciências Sociais, de modo a estar mais bem armados para refletir sobre suas próprias práticas e sobre os rumos para os quais a disciplina se dirige (2014, p.14-15).

Essa passagem é muito esclarecedora do que é a mediação editorial: vemos o modo como trabalha este autor que estuda o trabalho de outros autores, ciente do que faz e ocupado em registrá-lo num prefácio que tem função tanto de localizar seus leitores – que são alunos, colegas e seguidores –, quanto de justificar a reunião de textos que não são propriamente novos, na medida em que refazem caminhos dialogando com outros textos que se julga importante incorporar – o que tem como efeito, é preciso sublinhar, a consagração desses autores agora citados, porque ele próprio, autor que cita, é muito citado também.

É um excerto no qual podemos ver prontamente as coerções que estão regulando esse trabalho. Há a novidade linguística, sobretudo no texto em francês, da explicitação dos marcadores de gênero em referência a uma profissão (historiador/historiadora), uma exigência de nossos tempos, registro de um posicionamento que um intelectual progressista está, hoje, convocado a marcar em cada texto que leva a público. Vemos também as coerções relativas à própria profissão de um escritor que é historiador: ele registra que se deve garantir, desse lugar, que um conjunto de práticas sejam não só preservadas, mas também permanentemente avaliadas, levando-se em conta tanto a função de intérprete – este é o trabalho a ser feito por um historiador, que não só lê documentos, mas escreve sobre o que lê nos documentos –, quanto a de membro de uma comunidade letrada que deve articular fronteiras disciplinares.

A “provação”, parece, consiste em trabalhar sobre seus próprios textos como historiador-autor sendo inescapavelmente um autor-historiador que, leitor dos documentos que produziu ao ler outros documentos, não pode fazer uma edição qualquer de seus textos para nova publicação. Essa nova textualização exige, por exemplo, “evitar repetições”, o que supõe cortar, fundir, suturar flancos criados pela própria decisão de reunir esses ensaios, o que supõe uma seleção feita com critérios ligados à função social entendida ou pretendida para esses textos, revisitados na atual conjuntura, afetados pela produção de outros textos postos em circulação nos últimos dez anos.

E tudo isso está ligado ao fato de Chartier ser, digamos, um autor maior, isto é, um autor de muitos modos referido como pertencente a um panteão, cujos textos são publicados, traduzidos, estudados, retomados num alcance editorial de logística planetária. De fato, a distribuição dos textos é parte desse panteão. Esse imaginário implica uma cadeia criativa, uma cadeia produtiva e um farto ambiente de consumo, o que permite entender o mercado editorial como instituição discursiva. (SALGADO, 2016b)

Na quarta-capa da edição brasileira, dois outros expoentes da mesma comunidade de circulação de Chartier endossam esse imaginário: Stephen Greenblatt, professor em Harvard, fala em “brilhantes ensaios”; Peter Burke, professor em Cambridge, atesta “o extraordinário talento” do colega. As próprias universidades que delimitam os lugares das vozes avalizadoras institucionalizam um imaginário mítico: são famosas universidades, que figuram como abrigo de pesquisas de ponta, de um grupo seletivo de pesquisadores, com resultados altamente relevantes. A imprensa, o cinema e a produção bibliográfica são os principais dispositivos geradores dessa disposição que temos para com Harvard e Cambridge; a potência do *soft power*.

Com essa breve abordagem de um texto que fala sobre como se editoram os textos que são sobre edição, pretendemos introduzir a noção de que a autoria se produz sempre no enlaçamento de muitos elementos e que esses elementos se definem, em boa medida, conforme os gêneros a publicar, que implicam, por sua vez, formas de publicação. É essa dinâmica que deve ser gerida sob pena de não haver obra e, assim, não haver

autor.¹

A seguir, ao apresentar três casos editoriais recentes, valemo-nos das formulações de Dominique Maingueneau, especialmente de seu texto *A noção de autor em análise do discurso* (2010), que se apoia em todos os desenvolvimentos que faz desde os anos 1990 para estudo dos discursos constituintes, compilados mais recentemente, entre outros, no volume intitulado *Discurso Literário* (2006). Trata-se de uma proposta operacionalizadora das descrições que podemos fazer do nó autoral a ser gerido, portanto do que está em jogo na transitividade das autorias. O linguista define basicamente três dimensões de autor: *fiador*, *ator* e *auctor*, as quais detalharemos nas análises de dados que mostram processos editoriais em curso, especificamente na etapa de estabelecimento das feições públicas dos textos autorais.

O AUTOR QUE AFIANÇA

Vemos, a seguir, a página de um Manual do Proprietário componente da documentação contratual na comercialização de um apartamento de alto padrão (Tamboré, SP, 2005). Nela, um coletivo de engenheiros e técnicos reuniu as informações que devem ser repassadas ao comprador da unidade habitacional, possível morador ou negociador do imóvel. Em negrito, registramos o trabalho do revisor de textos, originalmente em magenta nos arquivos pesquisados.

ESQUADRIAS DE MADEIRA

manutenção

Não se devem bater as portas, para **evitar** trincas na madeira e danos às fechaduras e ao revestimento das paredes.

limpeza das fechaduras e ferragens – Use um pano **umedecido** com água e **evite** produtos abrasivos.

limpeza das portas envernizadas – Use apenas uma flanela seca. **Quando a porta começar a perder o brilho, pode-se** usar lustra-móveis num pano levemente **umedecido** e depois enxugá-la com uma flanela seca, para lustrá-la e tirar todo o resíduo do lustra-móveis. (Esse produto deixa uma camada gordurosa, **a que** a sujeira adere facilmente.)

fixação de objetos nas portas – **Não se devem fixar** objetos nas portas **nem**

¹ Considera-se, aqui, toda a longa tradição que discute – e sempre mantém – a relação autor-obra como par constitutivo. Por ser uma discussão tão vasta quanto conhecida, não citamos autores específicos ou nos filiamos a esta ou àquela corrente. Importa, da perspectiva dos estudos do discurso que operam com as lentes da mediação editorial, que as várias noções de obra já formuladas apontam sempre para uma discussão da autoria, que, por sua vez, nunca se constitui senão com base em obras – atribuídas, construídas, reivindicadas...

perfurá-las.

Não se devem retirar as borrachas de amortecimento instaladas nos batentes.

Não se devem molhar constantemente a parte inferior e as folhas das portas, para evitar que apodreçam.

As dobradiças e os parafusos devem estar sempre firmes, **e nenhum objeto se deve interpor sob as portas.**

As portas e ferragens não estão dimensionadas para suportar aparelhos de ginástica ou equipamentos **que lhes imponham** quaisquer **formas de torção**¹.

As dobradiças devem ser periodicamente lubrificadas com pó de grafite ou lubrificantes específicos.

Para eventuais ajustes ou adaptações nas portas, **convém consultar** o fornecedor (tel. ver “Tabela de fornecedores”²).

especificações técnicas

batentes e guarnições: marca Pormade

Os batentes foram fixados com espuma de poliuretano e as guarnições, pelo sistema de encaixe **kit porta pronta**³, todos com sistema de amortecimento em borracha.

(...)

Era isso que se queria dizer com “esforços adicionais”?

² **Os autores deste *Manual* devem dar o telefone ou o leitor é remetido à tabela de fornecedores?**

³ **Esse é o nome do sistema de encaixe? É possível verificar o uso adequado de maiúsculas e minúsculas aí? (Numa embalagem, por exemplo.)**

Trata-se de um texto tipicamente instrucional, previsto para uma circulação ordinária, como sói ser com os manuais de instrução, e que apresentamos aqui em sua terceira versão, caminhando para o fechamento editorial. Podemos ver, nas anotações no corpo do texto e em rodapé, que ainda nesta etapa há um processo em curso, e que ele se volta para fora do texto, para as exigências de sua circulação: o leitor do manual se projeta na preocupação com o “nome do sistema”, com a clareza das explicações sobre “esforços adicionais”, com o modo de fornecer os telefones úteis.

Na etapa anterior, o engenheiro designado como autor do Manual anotava, em rodapé, dúvidas como “Mari, precisa deste “Mas”?”, “Não sou dona de casa e não entendo

de lustra-móveis, mas creio que o produto deva ser usado num pano *umidecido...*”, “Outro dia a Claudia me deu uma aula sobre o deve e o devem, pelo que ela me explicou seria devem, desse jeito o aluno fica perdidinho...”, e explicações como “acho que o correto seria: ‘dobradiças funcionam bem quando estão firmes, por isso é bom verificar periodicamente os parafusos e, se for o caso, apertá-los com uma chave de fenda””. Relações entre atores diversos, em etapas distintas, evidenciam-se numa troca de conhecimentos horizontalizada, verificável no tom estabelecido, por exemplo, pela modalização das perguntas, que muitas vezes revelam desconhecimentos profundos (sobre portas, sobre a língua, sobre usos de instrumentos), convocando o saber do outro para chegar à melhor redação possível desse documento contratual – que, todavia, não é propriamente jurídico, como gênero de discurso socialmente estabelecido, embora procure juridicizar a contratação, por exemplo, usando estruturas como “não se devem”, que formalizam deveres afetando uma neutralidade (de pessoa, de tempo e de modo) construída pelo infinitivo em uma passiva sintética.

Importa notar, aqui, que se trata de um tipo de texto que parece simples, de fato, banal, mas cujo processo editorial mostra ser tão complexo quanto sempre é textualizar, atividade que supõe dispositivos específicos e disposições correlatas (SALGADO, 2013). Pode-se imaginar, por exemplo, o sofisticado trabalho com as ilustrações que fazem parte dessas explicações. E o engenheiro designado autor é, afinal, responsável por garantir o poder juridicizante desse documento, que se assenta na pretensão de uma clareza máxima dessas explicações sobre a manutenção que ficará a cargo do comprador/morador. É, segundo propomos, com base nos estudos de Maingueneau, um *fiador* dos discursos que se atualizam nesse material. Esse engenheiro, que não é exatamente o escritor do manual, gere, no processo de produção editorial, a responsabilidade de responder por ele quando ganhar circulação pública.

Certamente não se trata de uma *obra*, nos termos que a tradição sugere. Mas podemos ver aí que cuidados de diferentes ordens são mobilizados de modo que o texto aponte para o que deve apontar, e o nome de autor que figurará na capa ou no expediente o mereça e por ele seja merecido, estabelecendo uma relação de referendamento recíproco.

O AUTOR QUE ATUA

O excerto a seguir é de de uma dissertação de mestrado em Linguística (Universidade de São Paulo, 2010) em processo de preparação de sua versão final, a ser submetida à banca examinadora. O documento original usa cores que distinguem etapas e interlocutores, por razões técnicas, aqui os negritos marcam as intervenções do revisor de textos e, em rodapé, também as respostas do autor; nas notas, os marcadores R1 e R2, A1 e A2 indicam, respectivamente, Revisor e Autor na primeira e na segunda leituras do material.

(...) de modo que o *corpus* fosse transformado apenas com a mudança de marcas prosódicas em outro tipo de interação:

exemplo1 – diálogo entre a terapeuta e Kaori, sem marcas prosódicas⁵:

T: Mas ele falou que a senhora veio com ele hoje.⁶

K: É que eu tava com pressa, pressa, muita pressa. Só que eu larguei ele lá na... Onde foi?

(In⁷: S1, ANEXO B, linhas 37 a 40)

⁵ **(R1)** Pareceu útil à leitura que se separassem por uma linha o “título” (exemplo tal – conversa de Fulano com Sicrano) e o dialogo em si, e fizemos isso em todos os casos. Se você achar que não, a gente volta à forma original, ok? **(R2)** Devo entender que fica a linha entre o “título” e o diálogo? **(A2)** Sim: fica a linha entre título e exemplo, os parênteses. E a palavra Exemplo com maiúscula. E também podemos fazer como você comentou, de os exemplos serem contínuos apesa da mudança do capítulo, pode ser?

⁶ **(R1)** Podemos pôr aí um ponto final? **(A1)** Ok, concordo! **(R2)** E, portanto, podemos pôr um ponto final em *todas* as falas transcritas que terminam sem nada? (Há muitas e muitas...) Se sim, a gente faz na próxima leitura. **(A2)** Sim, é que em princípio as normas do NURC pedem para não pontuar nada, apenas para marcar com os códigos deles, mas minha orientadora não agüentou ver sem o ponto. E os exemplos das outras teses eu não alterei a pontuação... Então, em suma, podemos pontuar somente as sessões 2,3 e 4. A sessão 1 NÃO precisa ser pontuada, porque eu ouvirei a gravação novamente e mexerei nos códigos, eu faço isso.

⁷ **(R1)** É assim que você quer indicar onde está esse excerto? Não podemos usar parênteses, como nas outras citações? Acho que melhora a leitura... **(A1)** Ok, concordo! Usemos parênteses. **(R2)** E vamos fazer isso em todos os outros exemplos, certo? (Se sim, fazemos na 3ª leitura.) **(A2)** Sim, é assim

Trata-se de um capítulo de apresentação de dados colhidos em entrevistas, que supõem dispositivos variados, entre eles gravadores e protocolos como o do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro - NURC, referência fundamental nas transcrições de entrevistas, mas que, se ajuda a estabelecer um padrão necessário às análises científicas, não dá conta necessariamente de todas as exigências em jogo, como a da orientadora que “não agüentou ver sem o ponto”, e a própria ênfase do revisor sobre a leiturabilidade do documento em tela.

Vemos, nesse dado, uma etapa de um processo que ainda continuará – prevê-se

ao menos uma “3ª leitura” – e isso aparece como algo evidente na interlocução registrada entre interlocutores, que chamaremos de *coenunciadores*, pois, como aconteceu no dado analisado acima, revisor e autor trabalham na tessitura desse material com igual afinco. Distribuem tarefas entre si, estabelecem acordos, nos quais consideram aspectos institucionais da área, que inclui hierarquias, tanto na universidade, entre orientando e orientador ou entre pesquisador e protocolos, quanto no processo de textualização, entre revisor e autor, sendo este quem define os encaminhamentos, mesmo que só depois de ser informado pelo revisor das possibilidades textuais adequadas ou desejáveis.

Lembremos, ainda, que se trata de apresentar o texto a uma banca para obtenção de um título. É um gênero que deve, ao mesmo tempo, atender muito corretamente a coerções instrucionais (como os protocolos de formatação), evidenciando que se os domina e, com base nisso, dando a ver resultados de uma pesquisa empreendida. Não se recebe o título de mestre por uma pesquisa feita, senão pelo registro textual do que se fez.

Este autor é, segundo propomos, com base nos estudos de Maingueneau referidos acima, um *ator* dos discursos que se atualizam nesse material. Esse mestrando escreve sua dissertação cumprindo uma praxe que define seu lugar. Ainda a está escrevendo, agora com uma interlocução editorial que, note-se, não se resume a corrigir o texto, tampouco a fazer apreciações. É uma leitura registrada que contribui para a gestão do processo de textualização exigido pelo lugar que o define – o de mestrando – e pelo lugar que se construirá com a versão final desse texto – o de mestre. Faz parte da atuação desse autor que se ocupe das questões de que se ocupa, e também que se ocupe de registrá-las textualmente conforme certos ditames, do que decorrerá que se defina em um novo lugar na pesquisa, e talvez na docência, conforme as virtualidades da carreira que esse tipo de texto pressupõe.

Em todo caso, se poderia dizer que, embora haja entre interlocutores encarregados de estabelecer a versão pública do texto, como no dado anterior, um tom de camaradagem e parceria, neste caso o produto editorial se aproxima mais do que se poderia chamar, na tradição, de *obra*. As implicações entre autor e texto incluem a responsabilidade acima mencionada, mas, mais além, são condição *sine qua non* para que o autor assuma um certo lugar num certo campo, no qual a autoria desse gênero é um requisito. Esse ator social deve ser autor de certos tipos de texto que são parte de sua atuação num campo.

O AUTOR QUE SE CELEBRA

Os excertos a seguir são de um documento que registra uma etapa editorial geralmente referida por “batida de emendas”, que ocorre na finalização dos processos. Às vezes é conduzida pelos autores, como é o caso aqui; às vezes é conduzida pelo revisor ou pelo editor, ou por alguém designado mais ou menos formalmente, de acordo com o processo em curso. Em todo caso, é a etapa de fechamento da versão que vai a público.

Trata-se de um documento de autores que são expoentes numa dada comunidade científica, publicados por editora de amplo alcance logístico e investida de forte capital simbólico. Não é possível reproduzir aqui o documento na íntegra, nem oferecer dados institucionais precisos: o sigilo da fonte é exigido pelas instituições em jogo, e isto é já um dado discursivamente relevante para entendermos a gestão dessa dimensão autoral. O documento pesquisado se intitula “Resposta às observações da revisão” e está subdividido em seções. A seguir, apresentamos itens de uma sequência indicada pelo título “Questões de caráter mais geral”:

- “Capítulo” ou “parte”: para nós é indiferente. Mas se for o caso de usar “capítulo”, vai ser preciso uniformizar o texto todo, inclusive o sumário e os títulos.
- Ficamos preocupados ao ver que na tela não aparecem os símbolos fonéticos. Achamos que isso ainda pode dar problemas. (Ó Editora [X]: com tantos livros de lingüística que vocês editam, e já que não há custos, não estava na hora de pôr os arquivos do SIL em todos os computadores da casa?)
- Maiúscula ou minúsculas nos títulos. Há várias convenções a esse respeito. A que foi adotada pelo revisor é muito parecida com aquela que adotam os franceses que, nos títulos, escrevem em maiúsculas apenas os nomes próprios. Sem problemas.
- O revisor deixou escapar algumas referências cruzadas que remetiam a outros capítulos ou partes.
- No que diz respeito à grafia dos nomes indígenas, notamos que foram tiradas as maiúsculas e esses termos foram usados no plural. Mas continuam as letras k, w e y. Isso é provavelmente o resultado da uniformização que pedíamos ao revisor num e-mail mandado alguns dias atrás, em resposta a uma consulta de [Y]. Mas não custa perguntar: é isso mesmo ou escapou alguma coisa?
- Notamos que foram mandadas para nota de fim de capítulo todas as remissões a obras consultadas que constavam das legendas de figuras, dos boxes e das antologias. Salvo engano, todas as obras referidas constam da bibliografia. Isso permite simplificar as notas, onde a referência pode ser reduzida. Sugerimos dar apenas sobrenome do autor, data da obra e página (com isso o leitor localiza a referência completa na bibliografia).

Antes de qualquer outra observação, na análise comparativa salta aos olhos a diferença de tom em relação aos casos anteriores. Também *fiadores* do que se textualiza e *atores* num dado campo de saber, estes autores são de certo modo “mais”: comportam-se como autoridades previamente estabelecidas, que se referem ao revisor e à revisão como terceiros nesta interlocução com uma instância editorial última. Fazem uma espécie de relatório de apreciação da revisão feita, explicitam seus conhecimentos sobre editoração

mesmo quando aceitam os encaminhamentos técnicos dados, sugerem procedimentos e chamam a atenção para lapsos e descumprimentos. E, ao modo de uma súplica irônica, passam um pito na editora que, sendo dedicada a uma área que assim demanda, não tratou de garantir a instalação de um software de livre acesso, considerado básico por essas vozes de autoridade.

Os autores se dizem “preocupados”, registram que “isso ainda pode dar problemas” e, entre parênteses, como um aparte, um acréscimo explicativo, repeendem: “(Ó Editora [X]: com tantos livros de lingüística que vocês editam, e já que não há custos, não estava na hora de pôr os arquivos do SIL em todos os computadores da casa?)”. O vocativo, retomado mais adiante por “vocês”, é revelador do coletivo que toda unidade editorial, casa editora ou não, supõe. Mas a bronca só é possível porque, mesmo como parte desse coletivo nesse processo, esses autores falam de cima para baixo, apoiados na expertise que explicitam, especificamente quanto às necessidades de sua área de atuação, mais amplamente quanto aos procedimentos editoriais adequados para atendê-la. Mostram também o que se reitera em todos os processos de tratamento editorial de textos: há conversas em reuniões, telefonemas e emails, há combinados, diferentes etapas e atores, máquinas diversas, transposições de códigos, protocolos e, sempre, a projeção de um leitor, que, aqui, é alguém que, entre outras coisas, “localiza a referência completa na bibliografia”. Imaginários diversos também participam dessa dinâmica.

Mais adiante, uma outra passagem confirma a dimensão autoral específica deste caso, que propormos ver, com base nos estudos acima referidos como a expressão de um *auctor*: autores maiores, isto é, de muitos modos aludidos como pertencentes a um panteão, falam desse lugar consagrado, dirigindo-se a um interlocutor que não é o executor do trabalho sobre o texto, e que está sendo avaliado – não é uma etapa de fechamento parceiro, como vimos nos dados anteriores. Numa seção intitulada “Trechos incontornáveis”, lê-se:

Há uma bagunça federal no final da página 8 da parte 2. Não dá para saber se haveria alguma coisa a fazer nesse final de página. O melhor é que a [EDITORA X] nos mande esse trecho todo em attachment de algum e-mail, nas próximas horas.

Trata-se de uma exigência: “...nos mande esse trecho todo em attachment de algum email *nas próximas horas*”. Há “uma bagunça federal”, adjetivação bastante típica de uma geração, que designa algo de amplitude máxima; e ela é apontada com uma precisão técnica perimetral – “no final da página 8 da parte 2” – reiterando-se o efeito de expertise editorial na reação a uma intervenção considerada descabida. Esses escritores zelam por seu texto acima de tudo, de certo modo pondo em questão a condução do trabalho feito pela equipe da editora, ao dizer o que é “melhor” fazer: deixar que eles resolvam. Imediatamente.

Auctores gerem obras já consagradas. A mediação editorial nunca pode abrir mão

de garantir um bom produto final, que é sua razão de ser. Entretanto, no processo de tratamento dos textos de auctores, lida inclusive com a ideia de que não há propriamente um produto editorial, mas uma espécie de evidência material da existência – a depender das variáveis socialmente estabelecidas e das comunidades de circulação – de um pensamento e, portanto, de um pensador, ou de uma criação e, portanto, de um criador.

Como nos casos anteriores, trata-se de gestão, mas o feixe de elementos em questão aqui inclui a celebridade, atribuída ou autoauferida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS

Em cada uma das dimensões em que gerem seus trabalhos – de *fiador*, *ator* ou *auctor* –, escritores se inscrevem diferentemente nos processos editoriais, que são o que lhes confere esta ou aquela autoria.

Tais processos configuram, assim, os ritos que caracterizam os autores, os *ritos genéticos editoriais*. Esses ritos registram modos de gestão da autoria, ou seja, a dimensão assumida conforme se gere o complexo enlaçamento de que falamos. A figura discursiva de autor está impregnada de aspectos que apontam para a existência de um ser no mundo e, na mesma mão, de um mundo que se instaura à medida que se delinea esse ser (uma profissão, uma idade, um estado civil, um tipo de família, etc.); esses indícios só aparecem porque há uma dimensão pública do trabalho de escrever (livros, sites, roteiros etc.; entrevistas, resenhas, fotos em jornais etc.; feiras, prêmios, casas editoras, editais etc.), e é o próprio trabalho de escrever que tudo isso atualiza, enlaçando material linguístico e não linguístico (página, papel, massa de texto, tela etc.; fontário, cores, respiros etc.; ícones, imagens, itemizações etc.), cultivando ritos que caracterizam esse trabalho (escrever muito, pouco, só à noite, com café, em súbitas anotações no meio da rua, em retiro e silêncio etc.), que são mais ou menos publicizados, na medida em que se trata de um trabalho destinado a uma circulação que também o regula.

Sobre os auctores, celebridades, por exemplo, costuma interessar que música ouvem e quanto de café tomam quando escrevem, mesmo quando isso parece bastante distante da obra em questão. Isso nos permite pensar se ritos genéticos invertidos funcionam: se se falar da música e do café ligados a um nome de autor e a um texto, a celebração se produzirá? Assunto para texto futuro, que deverá levar em conta o ethos na gestão dos gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, Frederic. História do livro. Vários tradutores. São Paulo: Paulistana, 2009.
- CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. Trad. Geroge Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CHARTIER, Roger. Inscrever e apagar – cultura impressa e literatura. Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Unesp, 2007.
- CHARTIER, Roger. Do palco à página – publicar teatro e ler romances na ‘poca moderna – séculos XVI-XVIII. Trad. Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. A noção de autor em análise do discurso. Trad. Helena Nagamine Brandão. In: MAINGUENEAU, D. Doze conceitos em análise do discurso. São Paulo: Parábola, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. Discurso Literário. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOLLIER, Jean-Yves. O dinheiro e as letras – história do capitalismo editorial. Trad. Katia Auly Franco de Camargo. São Paulo: Edusp, 2010.
- SALGADO, Luciana Salazar. A transitividade das autorias nos processos editoriais. *Revista da ABRALIN*, v.15, n.2, p. 187-215, jul./dez. 2016a.
- SALGADO, Luciana Salazar. Ritos genéticos editoriais – autoria e textualização. Edição revista. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 20016b.
- SALGADO, Luciana Salazar. Cibercultura: tecnoesfera e psicoesfera de alta potência difusora. IN: ABRIATTA et. all. (orgs.). *Leitura: a circulação dos discursos na contemporaneidade*. Franca: UNIFRAN, 2013.

¿De qué hablamos cuando decimos “edición literaria”? Una reflexión sobre la variable “género” en un estudio sobre el mercado editorial en provincias argentinas

Lic. Jorge Jacobi
IHuCSO – Litoral (CONICET/UNL)
jorgejacobi@gmail.com

RESUMEN

El trabajo presenta una reflexión sobre problemas que estuvieron en la base de la diagramación de una investigación doctoral en curso. Dicha investigación estudia la edición literaria en la Región Centro Argentina, en el período de financiarización del mercado editorial en Argentina (1977-2019), desde la perspectiva de la historia y sociología del libro y la edición. Presta especial atención a las prácticas de los actores involucrados en la producción, circulación y consumo de los libros de literatura de las provincias de esa región (Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos), y busca identificar particularidades y generalidades asociadas a los modos en que las condiciones para los intercambios de las plataformas editoriales impactan en los modos de producción literaria.

Parte del trabajo de campo realizado ha implicado operacionalizar una variable que está muy lejos de haber cerrado las filas de su despliegue polisémico y de las apropiaciones que trascienden las fronteras disciplinares: la variable “género”. La pregunta que está en la base de esta reflexión es a qué hacemos referencia cuando decimos “edición literaria”. Pero más que responderla, este trabajo procura dar lugar a una reflexión productiva. Para ello, describimos, en un primer momento, cómo ha sido el proceso de relevamiento de datos, como parte del trabajo de campo. Es posible observar, entonces, algunas de las problemáticas con la que nos confronta la categoría de género cuando pretende ser operativizada. En un segundo momento buscamos identificar algunos presupuestos teóricos activos en la estrategia metodológica especificada, en lo que respecta a la selección de casos que permitieron llevar a cabo operaciones de tipificación y de clasificación de las publicaciones que componen el corpus de la investigación. Hacia el final de este trabajo, se perfila una noción del género como proceso socio-histórico que, en el orden de la cultura escrita e impresa contemporánea, implica reconocer en las plataformas editoriales un rol activo en la marcación genérica de los textos por su posición de mediación de los procesos culturales

PALABRAS CLAVE: testimonio oral; Corte Interamericana de Derechos Humanos; posición de sujeto y práctica institucional

REESUMO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre problemas que estiveram na base da diagramação duma pesquisa doutoral em curso. Dita pesquisa estuda a edição literária na Região Central Argentina, no período de financiarização do mercado editorial na Argentina (1977-2019), desde a perspectiva da história e a sociologia do livro e a edição. Ela presta atenção especial às práticas dos atores envolvidos na produção, circulação e consumo dos livros de literatura dos estados dessa região (Córdoba, Santa Fe e Entre Ríos), e procura identificar particularidades e generalidades associadas aos modos em que as condições para as trocas das plataformas editoriais impactam nos modos de produção literária.

Parte do trabalho de campo feito tem implicado operacionalizar uma variável que está muito longe de ter fechado as linhas da sua implantação polissêmica e das apropriações que transcendem as fronteiras disciplinares: a variável “género”. A pergunta que está na base desta reflexão é o que entendemos por “edição literária”? Mas além de respondê-la, este trabalho procura dar lugar a uma reflexão produtiva. É por isso que descrevemos, no primeiro momento, como tem sido o processo de relevamento de dados, que foi parte do trabalho de campo. É possível observar, então, algumas das problemáticas com à que nos confronta a categoria género quando pretende ser operativizada. Logo, procuramos identificar alguns preconceitos teórico ativos na estratégia metodológica especificada, no que respeita à seleção de casos que permitiram levar a cabo operações de tipificação e de classificação das publicações que compõem o corpus da pesquisa. Para o final desse trabalho, vai se apresentando uma noção do género como processo sócio histórico que, na ordem da cultura escrita e impresa contemporânea, implica reconhecer nas plataformas editoriais um rol ativo na marcação genérica dos textos pela sua posição de mediação dos processos culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Género; Mercado editorial; Mediação

La presentación de esta ponencia significa una pausa en el trabajo de campo de mi investigación. Una pausa necesaria y postergada. Y simbólica también, porque en verdad la escribo en paralelo al desenvolvimiento del trabajo de campo. Es una reflexión, en definitiva, que se propone confrontar con algunos supuestos de la planificación original, observándolos y buscando comprender qué tienen en común, y de relevante, para un estudio de los procesos culturales, en los que un tipo de producción específica es tomada por objeto: la literatura.

La tesis en la que estoy trabajando parte de la necesidad por comprender la relación entre el desarrollo contemporáneo del mercado editorial en provincias de la Argentina y las asimetrías que estructuran el campo literario en ese país. Se trata de un trabajo que llevo adelante, en principio, a partir de los análisis de tres corpus: uno de indicadores sobre la producción editorial, uno de entrevistas a editores y directores de colecciones y un corpus de catálogos y colecciones considerados representativos para un estudio de la producción literaria en esas provincias (el trabajo se ciñe a la manera en que este proceso se desarrolló en las provincias de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos, durante los últimos treinta o cuarenta años).

A lo largo del trabajo de campo, dos fueron las primeras líneas de corte para la búsqueda y elaboración de los datos y el armado de los corpus de la investigación. Una tuvo que ver con el recorte del espacio y del tiempo que, aunque parezca este último el más evidente, es el que motivó la investigación: el campo de estudios sobre el libro y la edición podría ya considerarse consolidado en Argentina, sin embargo, escasean estudios sobre la pronunciada concentración geográfica del mercado editorial y las implicancias que esto tiene para comprender su relación con los procesos culturales. La otra línea de corte podría no representar demasiada complejidad, tal vez, desde alguna perspectiva sociológica interesada en flujos de producción y circulación editorial. No se ha tratado, sin embargo, de este caso. Ahora puedo ver más claramente que las preguntas que acompañaron las decisiones que fui tomando para el armado de los corpus, nos devuelven la certeza de una posición epistemológica sobre la literatura, se quiera o no, conscientemente o no, ya que desde un principio operaban las siguientes preguntas: ¿qué es “edición literaria”? ¿a qué tipo de proceso hace referencia? ¿qué se entiende por “literaria”? ¿y por “literatura”? ¿qué publicaciones deben ingresar en el corpus de mi trabajo para estudiar la edición literaria o la edición de literatura?, ¿cómo se relacionan esas publicaciones con aquellas que no ingresan en ese corpus? En fin, esta reflexión busca forzar la emergencia de los presupuestos teóricos que operaron en las elecciones metodológicas que he tomado para elaborar el corpus de la investigación y su tratamiento. Esto es lo que fundamenta que apele aquí a la descripción de algunos procesos de observación, relevamiento y análisis.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE RELEVAMIENTO Y ALCANCES PARCIALES DE LA OBSERVACIÓN.

Para llevar adelante buena parte de la investigación, confeccioné una matriz de datos a partir de la información pública contenida en la Agencia Argentina ISBN¹. La misma permitió, en principio, identificar actores, momentos y espacios de la edición en las provincias que nos propusimos investigar. Mi primer impulso fue el de generar un esquema que sea representativo de esa producción. La primera dificultad que tuve que considerar al comenzar el relevamiento fue que no partía de una conceptualización expresa que me oriente en la reconstrucción de un número acotado de obras, autores y editoriales. Esto quiere decir que no fui tras las marcas de alguna expresión construida respecto de las dimensiones editoriales de los textos que indexaría, como podría ser cualquier recorte que busque nombrar un fenómeno literario como “poesía joven”, “literatura regionalista”, “literatura infanto-juvenil”, “poesía de los 90”, “vanguardia literaria”, etc. Me interesó, en cambio, desde un principio, la totalidad de los registros y la posibilidad de encontrar, en ellos, las marcas y usos de las tipificaciones textuales con las cuales los libros son registrados. Además, y como consecuencia de lo anterior, tuve que asimilar y diferenciar en la matriz, a un conjunto importante de publicaciones que lejos estarían de ser consideradas como literarias.

Lo hice de esta manera en virtud de no partir de un grupo de experiencias editoriales vinculadas al universo ya conocido por mí, y a un consecuente rastreo de las redes de relaciones que pudieran surgir en el proceso. Privilegié, entonces, la posibilidad de encontrar cualidades de los títulos y autores editados, de los momentos y de los lugares de publicación, a partir de los registros solicitados por todas las editoriales en estas provincias.

Ya embarcado en el relevamiento de datos, resolví optar por una consideración finita de atributos con los que fui marcando cada caso y completando, así, la variable “género”. La asignación de los atributos para cada caso la fui haciendo siguiendo los nomencladores genéricos encontrados en los registros, aunque en la mayoría de los casos los asigné efectuando un cruce de datos entre: (a) la “clasificación comercial”, (b) la “palabra clave” consignadas en los registros, (c) el contexto específico de los registros (título, subtítulo y colección), y (d) una búsqueda ligera en la web: páginas de las editoriales, reseñas en periódicos, revistas, blogs y comentarios.

El cruce no fue necesario en todos los casos. En general opté por seguir las atribuciones especificadas en (a) “palabras claves” y, en la medida en que estos datos no presentaran inconsistencias o generalidades, decidí considerarlos como válidos (ejemplo 1).

¹ La plataforma on-line de la Agencia (isbn.org.ar) permitía generar búsquedas masivas (hasta quinientos resultados), lo que hizo posible generar la matriz con la que hoy trabajo. Sin embargo, a partir de 2019 esto ya no es posible y solo pueden realizarse búsquedas campo por campo (de a un título por vez, por ejemplo). Bajo las actuales condiciones, hubiera sido imposible confeccionar la base de datos que es un insumo importante de mi proyecto.

Sin embargo, el campo “palabras claves” no tiene restricciones y las personas que se encargan de solicitar el registro pueden no completarlo. O completarlo, sencillamente, de cualquier manera (ejemplo 2).²

En otras ocasiones, el atributo seleccionado era muy general. En los últimos dos casos, opté por recurrir a otras marcaciones, tal como ya mencioné. En estas circunstancias, fue necesario hacer un trabajo específico para cada situación, ya que, para divisar, por ejemplo, la (b) “clasificación comercial” de cada título en el sistema de búsqueda de la Agencia ISBN, hay que tomar caso por caso, porque el sistema no responde a una búsqueda generalizada en este sentido. Así pude terminar decidiendo sobre lo que se me presentaba de manera poco clara: inconsistencias (ejemplo 3), generalidades (ejemplo 4), o vacancias (ejemplo 5) en el campo “palabra clave”.

Sin embargo, estas clasificaciones no siempre (diría que casi nunca) arrojaron resultados que permitieran destrabar estas complejidades. En muchas ocasiones tuve que recurrir al contexto específico de cada registro. Muchas veces, en (c) el “contexto específico de los registros (título, subtítulo y colección)”, esas atribuciones pudieron ser salvadas de manera satisfactoria para mí (ejemplo 6).

Además, como ya mencioné, recurrí en varias ocasiones a rápidas búsquedas en la web, que me remitieron a otros nomencladores: de los propios catálogos de las editoriales, de bibliotecas, de librerías o de plataformas e-commerce que disponían de esos títulos, como así también a reseñas o comentarios de las obras, en contextos de publicaciones periódicas o en redes sociales, en los que se les asignaba un atributo ausente en los registros ISBN (ejemplo 7).³

	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4	Ejemplo 5	Ejemplo 6	Ejemplo 7
Autor	Schmidt, Alejandro	Martínez Crespo, Mario	Yenaropulos, Gabriel	Molina, Delfi Evita	Tuesca, María Elena	Gandolfo, Elvio E.	Meriles, José
Título	En un pulo oscuro	Constitución de la Nación Argentina	La increíble estafa en tiempo de Rosas	El trato 2	Palabra reclinada	Vivir en la salina, cuentos completos	El triunfo
Año	2017	2017	2017	2009	1989	2016	2006
ISBN	978-987-699-445-3	978-987-551-109-5	978-987-556-572-2	978-987-24304-9-8	978-950-9402-32-4	978-987-3612-14-5	978-987-556-155-7
Razón Social	Universidad Nacional de Villa María	Advocatus S.A.	Compañía de Libros S.R.L.	Sanabría, Mariela Isabel	Maldonado, Juan Carlos	Anuzis, Abel José	Compañía de Libros S.R.L.
Palabra Clave	Poesía Argentina	342.023	/ Historia Argentina / Novela	Literatura Argentina		Antología Literaria Argentina	Narrativa Argentina
Clasificación Comercial	LITERATURA / LITERATURA ARGENTINA / POESIA / POESIA CONTEMPORANEA ARGENTINA	DERECHO / CONSTITUCIONAL	LITERATURA / LITERATURA ARGENTINA / NARRATIVA	LIBROS INFANTILES Y JUVENILES	LITERATURA / LITERATURA UNIVERSAL. GENEROS Y SUBGENEROS / POESIA	LITERATURA / LITERATURA ARGENTINA	LITERATURA / LITERATURA UNIVERSAL. GENEROS Y SUBGENEROS / NARRATIVA

² De hecho, pude observar que recién a partir del año 2005 hay una mayor sistematicidad en el relleno de este campo, por lo que es presumible que anteriormente no estuviera activo o no fuera un campo obligatorio: de las 9.049 publicaciones registradas antes de ese año, solamente 98 de ellas contienen alguna información en el campo “palabra clave”.

³ En este sentido, también consulté las versiones digitales de D’anna (2018) y Eguía (2013), que permitieron realizar búsquedas en línea sobre información de algunas publicaciones requeridas.

Ejemplo 7:



¿LOS GÉNEROS COMO ATRIBUTOS DE LOS CASOS DE UNA VARIABLE?

Dada la complejidad para poder asir esos datos, de una manera que resultara significativa para el estudio de la producción editorial, busqué establecer algunos criterios que permitieran tipificar las producciones a las que refieren esos registros. Hay que decir que no fue una tarea sencilla de asumir. Principalmente, porque haríamos el ejercicio de atribuirle a las obras indexadas, ciertos caracteres genéricos sin siquiera tener un contacto directo con las obras (trabajo que sería, por otra parte, imposible, tratándose de más de 37.000 casos).

Pero además (y fundamentalmente) me encontraba, ya, en el atolladero de las clasificaciones genéricas. ¿Cuál fue la razón por la cual invertí todo ese esfuerzo para ordenar una variable que, aunque dejaba ver su trampa y hasta su incongruencia? Tal vez, la respuesta más acertada tenga que ver con la problematización que está en los cimientos de la investigación. No me interesaba estudiar los procesos editoriales que han hecho que una novela o un poemario tenga circulación nacional y/o internacional, o que goce de un cierto reconocimiento en la crítica especializada. Yo quería ver qué era lo que se había publicado durante estos años por fuera del centro del mercado editorial, concentrado en Buenos Aires. Quería conocer cómo se publicaba y de qué manera se vinculaba con ese mercado y, por lo tanto, tenía la necesidad de atender a los procesos que también “fracasaron” en el intento o que, simplemente, se han movido por andariveles muy lejanos de los fenómenos centralizados. No me interesaba la institución literaria, sino la literatura como posibilidad de nombrar el mundo de los textos y, más específicamente, de los libros.

Considero ahora que las tipologías textuales, esos nomencladores, funcionan como condición de la producción y circulación de los libros. Existe un acuerdo generalizado acerca de que los géneros representan construcciones socio-históricas vinculadas a tensiones y negociaciones, tanto de los contextos de producción como de recepción. Es conocida la

broma de Borges que abona a esta idea, aquella acerca del hipotético lector de novelas policiales que, al leer *El Quijote*, se encuentra con una novela policial. Gran parte de la producción literaria, de hecho, se ha posicionado en este debate buscando hacer estallar los límites entre las diferentes clasificaciones o procurando ubicarse en las fronteras (*El arte de narrar*, de Saer, es un ejemplo de los tantos posibles): buena parte de la historia literaria se formula de acuerdo a las transformaciones operadas sobre las formas (el mismo *Quijote* es un emblema de ello).

Pero, por cierto, el grado de complejidad de la tarea que asumíamos estaba dado por la incorporación de ciertos pre-conceptos acerca de aquello que sería integrado en un análisis de la producción literaria. Es decir, al establecer un criterio de clasificación de los registros, estaba ya operativizando una noción de *lo literario* en el trabajo: ¿cuáles son los títulos registrados que responden a esta noción?

Finalmente, resolví integrar, en la variable “género” de la matriz de datos, una serie de atributos que, de alguna manera, combinaban la multiplicidad de elementos de referencia discursiva sobre la obra registrada, y la condensaban en una categoría socialmente elaborada. A partir de entonces, consideré que esa variable contendría un número limitado de atributos que den cuenta, no de las cualidades textuales de las obras registradas, sino de la manera en que las mismas “han sido dadas a leer”. Es decir, los atributos no hacen referencia a la obra registrada, sino al resultado de las representaciones sociales objetivables en la actividad editorial, por la serie de indicadores que mencioné más arriba: lo que la persona que completó el registro ISBN colocó en “palabra clave”, lo que escogió dentro de las posibilidades que le dio la clasificación comercial, el modo en que se presenta en un catálogo, etc.

La acción de registrar una obra obliga, a quien la lleva a cabo, ubicar los textos en un sistema de clasificaciones que, a la vez que múltiple, caótico y contradictorio, evidencia algunos consensos sociales de orden, separación y conjunción del universo textual. Lo mismo sucede con los catálogos de las editoriales, distribuidos muchas veces en colecciones que dan cuenta de operaciones semejantes. Incluso cuando los textos están primeramente presentados desde la hibridez y la ruptura de los cánones genéricos, las tipologías, clasificaciones y ciertas estandarizaciones pueden hacerse cargo de terminar por ubicar estas producciones en alguno de esas “estandarizaciones”. Con mayor o menor complejidad, y de acuerdo a intereses de diversa índole (crítica desinteresada, venta del producto, etc.), lo cierto es que la noción de género se actualiza en el acto de su presentación, en un cierto nivel metadiscursivo que acompaña, indefectiblemente, a los libros en sus procesos de producción, circulación y consumo. Ya que “es en la combinación práctica y variable e incluso en la fusión de lo que, en abstracto, son los niveles del proceso material social, donde lo que hemos conocido como género se convierte en un nuevo tipo de evidencia constitutiva” (Williams, 2009: 241). Pareciera como si el género de un libro formara parte de sus condiciones de publicación, al menos para los procesos más heterónomos del mercado editorial.

NO, LOS ATRIBUTOS COMO INSTRUMENTOS ANALÍTICOS DE LAS MEDIACIONES EDITORIALES.

Si bien fueron sufriendo algunas modificaciones, lo cierto es que desde un comienzo del armado de la matriz fui asignándole a cada caso un atributo dentro de la variable que aquí nos ha ocupado: poesía, novela, cuento, no ficción, LIJ, teatro, etc. En total, son cuarenta y tres los nombres de esos atributos, que componen un listado que no sólo pretende dejar registro de aquello que se presente como literario. Sólo a modo ilustrativo, mencionaré que el 13,18% de las novedades registradas a las que le asigné un atributo⁴, corresponden al de “poesía”, siendo el de mayor acumulación. Le siguen en ese listado: derecho (8,82%), novela (6,02), historia y geografía (5,81%), cuentos (5,42%), educación (4,82%) y religión, autoayuda y esoterismo (4,06%), en una enumeración que continúa y que se asemeja a lo que Williams calificó como una “reducción de la clasificación al absurdo” (2009: 236).

Cada atributo, sin embargo, busca precisar aspectos formales generales que permitieron construir un perfil de la presentación de los libros registrados. Para ello incurri a algunas generalizaciones, en tanto que se excluyeron aquellas formas de nombrar que no contribuían en la generación de diferencias representativas. Generalmente, por ejemplo, las obras catalogadas como “poesía” presentaron pocas ambivalencias. Fue uno de los campos más transparentes a la hora de generar la base de datos. En cambio, las obras marcadas como “cuento”, “novela”, “no-ficción” (por nombrar algunos casos) requirieron de un trabajo más pormenorizado, para desarmar un nomenclador muy generalizado y extensivo: “narrativa”. Algo parecido sucedió con “ensayo” y, en el mismo sentido, busqué desandar un poco más qué marcaciones genéricas de otro orden podían señalar algunas diferencias.

¿Por qué? Porque “narrativa” y “ensayo” aglutinaban a una variedad de registros muy poco asible en términos cualitativos. A diferencia de lo que encontrábamos con “poesía”, en los que no parecían expresarse desacuerdos (en este nivel de representación), con estos campos se han registrado un número importante de títulos que muestran responder a posiciones y modos de composición formal muy diferentes entre sí. Así, por ejemplo, “narrativa” no permitía observar esas diferencias en términos de obras que se dan a leer como historiográficas, de aquellas que procurarían establecer en un pacto de lectura por medio de los recursos de la ficción (llegando a emparentar tipológicamente, por ejemplo, una novela que tiene elementos de la ciencia ficción, con las memorias que alguien escribe las memorias de una institución).

Asimismo, dentro del orden de la ficción, por ejemplo, no permitía diferenciar si se trataba de un libro presentado en torno a una sola historia o a varias de ellas. La diferencia entre “novela” y “cuento”, en nuestra base de datos, busca delimitar estas opciones: responden más a una característica de los libros que a propiedades textuales

⁴ Guarismo alcanzado teniendo en cuenta el total de los casos a los que se les asignó un atributo: 28.925 casos, sobre un total de 35.103 “novedades registradas” entre los años 1977 y 2018.

propiamente dichas. En el mismo sentido, el atributo “no-ficción” precisó diferencias en el entretendido de las representaciones genéricas operantes en la construcción de los relatos. Para identificarlo como tal, prioricé diferenciar aquellos libros que presentaban relatos sin la pretensión de estatus ficcional y que no ingresaran en la comunidad del discurso historiográfico.

Como ya comenté, decidí desarmar también la generalización “ensayo”. Me pareció que así evitaba que fuera tan recurrente la yuxtaposición de instancias de clasificaciones posibles. Esto nos obligó a reenviar a otras atribuciones, de acuerdo a otras valoraciones, generalmente de naturaleza temática. Así, por ejemplo, tres títulos catalogados como “ensayo” —“Vigencia del Quijote” (*Alción Editora*), “Rastros para una cartografía identitaria riocuartense” (*Ferreya Editor*) y “El manicomio” (*Eduvim*)— fueron reorganizados como “Estudios literarios”, “Estudios Culturales, Sociología, Etnografía, Trabajo Social” y “Saberes ‘Psi’”, respectivamente.

Ahora bien, ¿en qué medida esta serie de atributos colaboró para construir una mirada de la producción editorial en las provincias analizadas? En primer lugar, como ya atiné a mencionar, permitió analizar la matriz de manera tal de poder identificar actores que de otra manera hubieran pasado desapercibido. A partir de ello, pude efectuar un recorte en el corpus: la selección de sellos sobre los cuales efectué un estudio más minucioso. Pero, insisto, no hubiera sido posible su identificación sin haber partido de la totalidad de los registros, para lo cual fue necesario asignarle una rúbrica (más allá del “absurdo”), ya que así pude reorganizar los datos de otras maneras.

Todo este trabajo, condicionado epistemológicamente por el bagaje de discusiones que los géneros acarrearán y de teorías que han ido quedando obsoletas, por no poder completar un cuadro satisfactorio para los análisis empíricos, dejó una lección que fortalece parte del encuadre teórico desde el cual estoy investigando: desde un enfoque preocupado por las relaciones sociales objetivables en la edición literaria, el nivel de los géneros debe ser atendido, precisamente, como un resultado parcial alcanzado al nivel de la relación de los textos publicados con el universo en constante transformación de lo ya publicado. En este sentido, la variable “género” que hemos operativizado ha logrado captar una primera evidencia empírica del proceso material que supone: aquel en el que la plataforma editorial, como mediadora de procesos sociales más amplios, deja una huella, actualizando un conjunto de nomencladores genéricos, más allá de que ése sea, o no, su propósito.

Es, precisamente, por el hecho de producir una salida a esa suerte de atolladero que plantea la antinomia entre la hermenéutica de los textos y la lectura de las correspondencias de los contextos, que aquello que se ha denominado “giro material” (Saferstein, 2013) *Cultura y Sociedad*, “ISSN:”1851-1740”, “issue:”29”, “page:”139-166”, “title:”Entre los estudios sobre el libro y la edición: el “giro material” en la historia intelectual y la sociología”, “author:”[“family:”Saferstein”, “given:”Ezequiel”]”, “issued:”[“date-parts:”[“2013”]]]”, “schema:”https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”} ofreció una suerte de transversalidad en los modos de comprender los

productos culturales. Las disyuntivas que forman parte de las preocupaciones sobre las universalidades y particularidades de las “formas” representativas de ciertos procesos culturales, tienen, entonces, una focalización material: las formas que asumen los textos están condicionadas por la técnica específica de escritura, reproducción y lectura de los mismos, y por las disputas de poder llevada a cabo por todos los actores vinculados en esos procesos.

Los estudios de la literatura, de esta manera, han podido flanquear algunos análisis acerca de los géneros y de las formas, hacia un análisis de las relaciones sociales que hacen posible la producción, circulación y apropiación o consumo de los productos culturales que le dan agencia. Desde esta perspectiva, se entiende que el escritor, por ejemplo, no “crea” de la nada, sino que:

se inscribe, por una parte, en el espacio de representaciones y de discursos sociales y, por otra, en el espacio de posibles estructurado, que le ofrece géneros, modelos, maneras de hacer, todos hechos sociales específicos del mundo de las letras, que varían en el tiempo y el espacio. [Por lo que,] Una vez que se ha reconstruido el espacio o las variaciones de ese espacio, la cuestión es comprender los principios que rigen las elecciones de los diferentes grupos e individuos (Sapiro, 2016: 77).

Siguiendo este razonamiento, para comprender cualquier articulación de “lo literario” debe ser necesario atender a las actividades sociales que actualizan su sentido, como también reconocer el encuadre sociohistórico en el que se desarrollan esas actividades. Las mismas están vinculadas a una “puesta en forma”, cuyo principio de regulación puede escaparse al autor y en la que opera una “transustanciación” de materia vivida, imaginada o tomada prestada de otras fuentes. Se trata de lo que Bourdieu (Bourdieu, 1997) denomina “espacio de posibles” y Even-Zohar (1990) llama “repertorios” disponibles en un momento y lugar específicos.

En el trabajo de campo que llevé adelante, y del cual aquí traje un pequeño segmento con la excusa de reflexionar sobre el contenido de una parte de él (las decisiones sobre una variable de la matriz de datos), esa “puesta en forma”, esa “transustanciación” está captada al nivel de algunas decisiones editoriales: aquellas que nombran a los textos por sus cualidades supuestamente universales. Más allá de los análisis de correspondencias que esa matriz me permite efectuar, estaría en condiciones de avanzar sobre una idea de los géneros, tal como surge del relevamiento y análisis de la manera en que las publicaciones son registradas, como parte del proceso de mediación que las editoriales efectúan en el complejo y para nada uniforme mundo de la cultura escrita contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1997). "Para una ciencia de las obras". En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 52-73). Anagrama.
- D'ANNA, E. (2018). *La literatura de Santa Fe. Un análisis histórico*. Espacio Santafesino Ediciones. <http://www.espaciosantafesino.gob.ar/ediciones/catalogo/la-literatura-de-santa-fe-un-analisis-historico/1/>
- EGUÍA, B. (2013). *Guía bibliográfica de autores y obras literarias de Córdoba siglo XX*. Universidad Nacional de Córdoba.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). "Polysystem Studies". *Poetics Today*, 11(1). https://m.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf
- SAFERSTEIN, E. (2013). "Entre los estudios sobre el libro y la edición: El «giro material» en la historia intelectual y la sociología". *Información, Cultura y Sociedad*, 29, 139-166.
- SAPIRO, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Fondo de Cultura Económica.
- WILLIAMS, R. (2009). "Los géneros". En *Marxismo y literatura* (pp. 234-241). Las Cuarenta.

Correio feminino: uma discussão sobre as noções de gênero e autor

Ana Maria Nápoles Villela *
anapoles@uol.com.br

Lílian Arão **
lilianarao19@gmail.com

Rosane Vicentina Goulart Beltrão ***
rosanegb@uol.com.br

RESUMO

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, a questão em torno do estabelecimento de autoria de uma obra nem sempre se deu da mesma forma. Se na Antiguidade a fiabilidade dos textos considerados literatura se dava pela sua tradição no seu espaço de circulação, a partir da Idade Média a preocupação com a identificação do autor passou a ser uma necessidade política: reconhecer quem assinava textos heréticos, considerados transgressores e, por conseguinte, censurados, era imperioso para puni-lo. Por sua vez, no período compreendido entre o final do século XVIII e início do século XIX, a preocupação em torno da autoria se deu por motivos econômicos, pois, com a implantação dos direitos autorais, era necessário identificar o dono das diferentes publicações. Modernamente, as discussões sobre autor/autoria foram desenvolvidas por Foucault, Barthes, Bakhtin e mais contemporaneamente por Maingueneau. Esse último autor interessa-nos mais de perto, pois sua forma tridimensional de compreender a noção de autor, no nosso entendimento, explica o processo de transposição midiática da produção jornalística de Clarice Lispector, na forma de colunas publicadas em jornais nos anos de 1950 e 1960, para o livro *Correio Feminino*, de 2006. Nesse sentido, outra noção que nos é cara para reflexão proposta nesse artigo é a de gênero de discurso, conceito que desde a antiguidade tem assumindo nuances distintos. Assim um dos objetivos deste trabalho é evidenciar que a alteração midiática não se configura, simplesmente, como uma alocação de conteúdos em outro suporte, como se o livro, objeto de nossa análise, representasse apenas uma coletânea de textos de jornais escritos pela autora. O resgate dessa produção jornalística, por um processo de mediação que ocorre na e pela edição do livro, promove uma nova cena enunciativa que implica relevantes alterações nessa produção bem como em sua leitura. Com base nos pressupostos da Análise do Discurso, procuramos evidenciar que o trabalho de edição é, constitutivamente, um ato discursivo, o que nos permite dizer que se trata de um ato que coloca em movimento uma rede de sujeitos que tecem, em conjunto, o livro, objeto aqui em tela.

PALAVRAS-CHAVE

Correio Feminino; transposição midiática; gênero; autor

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG.

*** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Professora do Colégio Santo Agostinho. Unidade Belo Horizonte.

RESUMEN

A lo largo del desarrollo de la humanidad, la cuestión de establecer la autoría de una obra ni siempre ha ocurrido de la misma forma. Si en la antigüedad la confiabilidad de los textos considerados literatura se debía a su tradición en su espacio de circulación, desde la Edad Media en adelante, la preocupación por la identificación del autor se convirtió en una necesidad política: reconocer quién firmaba textos heréticos, considerados transgresores y, por lo tanto, censurados, era imperativo castigarlo. A su vez, en el período comprendido entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la preocupación por la autoría se debió a razones económicas, ya que, con la implementación de los derechos de autor, era necesario identificar al propietario de las diferentes publicaciones. Modernamente, las discusiones sobre autor / autoría fueron desarrolladas por Foucault, Barthes, Bakhtin y más contemporáneamente por Maingueneau. Este último autor nos interesa más de cerca, porque su forma tridimensional de comprender la noción de autor, en nuestra percepción, explica el proceso de transposición mediática de la producción periodística de Clarice Lispector, en forma de columnas publicadas en periódicos en las décadas de 1950 y 1960, para el libro *Correio Feminino*, de 2006. En ese sentido, otra noción que apreciamos para la reflexión propuesta en este artículo es la de género del discurso, un concepto que, desde la antigüedad, ha asumido diferentes matices. Por lo tanto, uno de los objetivos de este trabajo es evidenciar que la alteración mediática no se configura simplemente como una asignación de contenido a otro soporte, como si el libro, objeto de nuestro análisis, representara solamente una colección de textos periodísticos escritos por la autora. El rescate de esa producción periodística, por un proceso de mediación que ocurre en y por la edición del libro, promueve una nueva escena enunciativa que implica cambios relevantes en esa producción, así como en su lectura. Con base en los supuestos del análisis del discurso, buscamos evidenciar que el trabajo de edición es constitutivamente un acto discursivo, lo que nos permite decir que se trata de un acto que pone en marcha una red de sujetos que entrelazan, en conjunto, el libro, objeto aquí en análisis.

PALABRAS CLAVE

Correio Feminino; transposición mediática; género; autor

INTRODUÇÃO

Chartier (2002, p.61), em seu artigo *Mediação editorial*, chama-nos atenção para o fato de que “diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e leem. Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam quais forem) de que são os veículos.” Corroborando esse pensamento, Maingueneau (2008, p.68) é incisivo na ideia de que “uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso”, e texto aqui é concebido, não como uma materialidade que figura nesse ou naquele veículo, mas sim como algo inseparável de seu modo de existência material. Desse modo, quando se alteram os dispositivos da escrita e comunicação de um texto, altera-se, por conseguinte, o seu sentido.

Nesses termos, temos como propósito, discutir como a materialidade do objeto portador de um texto altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade. Além desse objetivo, pela especificidade do objeto em tela, o livro *Correio Feminino*, de Clarice Lispector, propomos discutir sobre a questão da autoría.

Como embasamento teórico-metodológico para nossas discussões e análises, recorreremos a autores como Bakhtin (2010), Charaudeau (2004), Maingueneau (2008), Chartier (2002), Rojo e Bunzen (2005) para tratarmos das questões relativas a gênero e autoría; e para uma panorama geral sobre Clarice Lispector, buscamos Nunes (2006,

2012), Gotlib (2013) e Beltrão (2019). Começamos pela explicitação do nosso objeto.

CORREIO FEMININO: QUE LIVRO É ESSE?

O livro *Correio Feminino*, publicado em 2006, consiste na coletânea de colunas femininas escritas por Clarice Lispector nas décadas de 1950 e 1960. Nesse período, Clarice Lispector escreveu para três jornais: em 1952, para o jornal *Comício*, sob o pseudônimo Teresa Quadros, cuja coluna recebia o nome de *Entre mulheres*; de 1959 a 1961 para o *Correio da manhã*, como Helen Palmer, na coluna *Correio Feminino*; e em 1961, para o *Diário da noite*, como ghost-writer de Ilka Soares, coluna *Só para mulheres*.

O resgate dessa produção se deu por um processo de mediação, ocorrido na e pela edição do livro, organizado por Aparecida Maria Nunes. A genealogia por si só suscita dois pontos de análise e reflexão que são o foco deste trabalho: gênero de discurso e autoria. Pensar sobre gênero coloca em questão a transposição de colunas de jornal para o livro; e pensar em autoria traz à cena a discussão sobre pseudônimos, ghost-writer, organizador de livro e autor. Começamos pela discussão sobre gênero de discurso.

A QUESTÃO DO GÊNERO

Tradicionalmente a questão de gênero remonta a Platão e Aristóteles no âmbito de uma reflexão sobre a literatura. De lá para cá, essa noção se estendeu a todos os tipos de produções verbais.

Como alerta Maingueneau (2008, p.65), os gêneros não podem ser concebidos como formas que estão à disposição do locutor a fim de que este molde seus enunciados nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais sujeitas a condições de êxito que, segundo esse autor, envolvem os seguintes elementos: uma finalidade reconhecida; o estatuto de parceiros legítimos; o lugar e o momento legítimos; um suporte material; e uma organização textual.

Quanto à finalidade, Maingueneau (2008, p.68) assinala que todo gênero de discurso visa modificar a situação da qual participa. Pensemos no gênero coluna feminina publicada em jornais e, em 2006, publicadas no livro.

No primeiro caso, as colunas femininas têm como objetivo abordar temas catalisadores de um imaginário feminino que atribui à mulher a preocupação com moda, casa e coração. Imprensa feminina, como afirma Buitoni (1990, p. 7), “é um conceito definitivamente sexuado: o sexo de seu público faz parte de sua natureza”. Trata-se de textos jornalísticos que circulam semanalmente e que têm como leitor almejado mulheres que buscam conselhos e dicas.

Quando essas colunas são copiladas e reorganizadas para se tornarem material constitutivo do livro, sua finalidade muda. O olhar sobre esse material já não busca mais conselhos, o que se pretende alcançar são nuances da escrita de uma escritora consagrada.

Por conseguinte, o estatuto dos parceiros envolvidos nesse outro ato de linguagem modifica-se. Não só o co-enunciador é outro, mas também o enunciador.

Se a voz depreendida nas colunas, à época de sua publicação nos jornais, era de uma jornalista, anos mais tarde, transportadas para o livro, essas colunas trazem como enunciador a voz de uma escritora. Abordaremos essa questão mais detalhadamente quando tratarmos de autoria.

Como afirma Maingueneau (2008, p. 66), todo gênero de discurso implica, constitutivamente, um certo lugar e um certo momento. Embora não seja possível atribuir com precisão as noções de momento ou de lugar de enunciação exigidas por um gênero de discurso, esse autor aponta alguns eixos para se pensar sobre esses elementos.

Em termos de colunas femininas, o seu lugar está delineado pelo espaço que ocupava no jornal, sua página, sua diagramação, pelos textos que fazem fronteira com ela. Transportadas para o livro, o modo de encadeamento de seus constituintes se modifica. Elas agora fazem parte de um determinado capítulo, sob a denominação de um título, alocadas ao lado de outras colunas, nem sempre oriundas do mesmo jornal e da mesma época. Sua leitura não é, necessariamente, linear e sem interrupções. A busca de seu sentido não segue mais aquele movimento de levantar a cabeça e estabelecer relação entre o lido e o experienciado, somente, se tomarmos ao pé da letra o que seria uma imprensa conselheira. Sob a forma de livro, essa coluna sinaliza uma leitura intratextual e intertextual. No processo de construção de sentido, já não basta o movimento de leitura “ler levantando a cabeça”, nas palavras barthersianas. É necessário estabelecer relações com o projeto editorial do livro: a organização em capítulos, sua diagramação, o trabalho do editor e da organizadora, os paratextos; além disso, relacionar a obra à produção literária da autora.

Em relação à temporalidade de um gênero, Maingueneau (2008, p.67) fala sobre periodicidade, que, no caso da coluna feminina escrita por Clarice-

-jornalista, era semanalmente publicada. Mas, as colunas, ao se materializarem como livro tornam-se atemporais.

Outro eixo, para se pensar sobre a temporalidade, diz respeito a “uma duração de validade presumida”, nas palavras do autor supracitado. Um texto jornalístico, como é o caso das colunas femininas, é considerado válido por um dia. Já essa mesma coluna, revestida como exemplar da escrita de uma escritora renomada, propõe-se a ser lida por um tempo indefinido.

No eixo que pressupõe uma continuidade, a leitura de uma coluna semanal se dá de uma só vez, mas, ao se tornar livro sobre as incursões de uma escritora renomada no universo de uma escrita jornalística, esse mesmo texto pode ser lido com interrupções e/ou relido por várias vezes a depender do estudo que se estiver realizando sobre essa escrita.

Retomando as condições de sucesso às quais os gêneros de discurso estão

submetidos, consideremos, pois, a questão da manifestação material dos discursos, ou seja, o suporte e seus modos de difusão, entendendo isso não como um simples meio, um instrumento para transportar uma mensagem estável, mas como mediações pelas quais uma ideia se torna força material, e, evidentemente, assume sentidos diversos.

O fato de as colunas femininas “clariceanas” terem sido impressas semanalmente em jornais pressupõe um leitor pertencente a um universo mais amplo, que tem como objetivo ler aquele texto como forma de entretenimento. Algumas décadas mais tarde, quando esse material ganha um valor acadêmico-teórico, por se consubstanciar em um registro, um documento, uma antologia sobre a escrita-jornalística de uma escritora famosa, o público leitor é outro, seus objetivos de leitura são outros, portanto a leitura é outra. Se ler colunas femininas poderia supor uma leitura mais fluida, leve; no livro pressupõe-se uma leitura mais atenta, para além de uma suposta fruição.

Em síntese, nesse processo editorial de reunir as colunas femininas clariceanas num livro, evidentemente, há a configuração de um novo contrato de comunicação. Nos termos de Charaudeau (2008), a metáfora do domínio jurídico pressupõe que todo gênero de discurso é cooperativo e regido por normas. Assim todo gênero exige daqueles que dele participam a aceitação de regras, mutuamente conhecidas, e de sanções previstas para quem as transgredir. Nas palavras de Maingueneau (2008, p. 69), “o interlocutor-destinatário é considerado como subescrevendo antecipadamente os termos do contrato”. Assim, de forma recíproca, o leitor da coluna feminina publicada no jornal espera que sejam cumpridas as normas que correspondem às suas expectativas em relação ao gênero. Do mesmo modo acontece com leitor do livro que traz na sua composição as colunas. Mas afinal, as colunas, ao serem transportadas para o livro se transformaram em outro gênero?

Segundo Bakhtin,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin. 2010, p. 262).

Pensar nessa complexificação e relativa estabilidade dos gêneros apontada por Bakhtin ajuda-nos a responder à pergunta lançada anteriormente. E para isso recorreremos à formulação de Bunzen & Rojo que consideram o livro didático como gênero do discurso. Esses pesquisadores defendem a tese de que autores de livro didático e os agentes envolvidos nessa produção, quando selecionam determinados objetos de ensino e elaboram o livro didático, estão produzindo um enunciado em um gênero de discurso. Esses autores recorrem à formulação sobre o romance de Bakhtin (apud, Bunzen e Rojo, 2005, p. 88) quando esse autor afirma que

Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido (...), e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística.

Na esteira do pensamento desses autores, consideramos que o livro *Correio Feminino* é um gênero e que as colunas femininas presentes são partes constitutivas dele. Elas são uma forma de discurso reportado. Mas, dessa formulação, surge outra questão: como considerar discurso reportado se se trata de uma mesma autora? Esse é próximo tópico a ser considerado.

A AUTORIA EM CORREIO FEMININO

Sem querer nos aprofundar nas muitas considerações em torno da noção de autor/autoria, tendo em vista os limites deste artigo, tomaremos como referencial teórico as considerações de Maingueneau (2010). Para esse pesquisador, a noção de autor que lhe interessa é aquela que pode responder à pergunta: “em que condições um enunciado é suscetível de ter um ‘autor’” (MAINGUENEAU, 2010, p. 28).

Na literatura, por exemplo, autor pode ser considerado aquele que produz romances, peças de teatro, poemas, etc. O termo autor também pode ser empregado como complemento de nome, atribuindo esse estatuto autor de um filme, autor de uma fotografia. Mas a questão que esse teórico persegue é a de como determinar o ponto de encontro desses funcionamentos, ou seja, como determinar quando um sujeito passa do estatuto de “autor de”, que revela um estatuto social ou político, para se tornar “um autor”, que implica uma avaliação coletiva, não relacionada necessariamente ao estatuto social. Esse questionamento conduz esse teórico a propor uma classificação tridimensional da noção de autor.

A primeira dimensão diz respeito à instância de estatuto, historicamente variável, responsável por um texto. Esse “autor responsável”, segundo Maingueneau (2010, p. 30) “não é nem o enunciatador, correlato do texto, nem o produtor em carne e osso, dotado de um estado civil”. Autor nessa dimensão não está relacionado à instância literária, uma vez que a todo gênero discursivo implica um responsável, um autor.

A segunda dimensão diz respeito à instância “autor-ator”. Sem ter a produção de textos como uma profissão, esse sujeito deve gerir uma trajetória, organizando sua existência em torno de sua produção intelectual. Não é uma profissão, mas apenas uma atividade. “Assim, a própria palavra ‘autor’, segundo as conjunturas históricas, entra em concorrência com outras: ‘escritor’, ‘homem de letras’, ‘literato’, ‘artista’, ‘intelectual’...” (MAINGUENEAU, 2010, p. 30).

A terceira dimensão é aquela dedicada à instância do “auctor”, sujeito reconhecido enquanto correlato de uma obra. Esse estatuto de auctor depende do reconhecimento

de terceiros, que atribuem certa unidade às suas produções, uma visão de mundo ou um ponto de vista singular, o que não pode ser percebido nas instâncias de “autor responsável” e “autor-ator”. Para Maingueneau (2010, p. 30), “apenas um número muito restrito de indivíduos atinge o estatuto de ‘auctor’, pois poucos são os que podemos associar a uma obra.”

Para ser reconhecido como auctor é preciso ter uma imagem de autor, e o grau desse reconhecimento varia conforme o número de especialistas ou críticos que esteja implicado nessa avaliação.

A imagem de autor propriamente dita [...] não é somente o produto de uma atividade multiforme do autor, e, em primeiro plano, de seus textos: na verdade, essa imagem é elaborada na confluência de seus gestos e de suas palavras, de um lado, e das palavras dos diversos públicos que, a títulos diferentes e em função de seus interesses, contribuem para moldá-la. (MAINGUENAU, 2010, p. 144).

Várias são as etapas para a emergência de um auctor. Num primeiro estágio, temos uma autoralidade dispersa, em que um produtor se situa como responsável por uma produção rotineira de textos. Maingueneau (2010, p.31) circunscreve, por exemplo, a rotina do jornalista nesse estágio.

Noutro momento, o próprio produtor pode publicar um ou mais textos em gêneros (romance, um ensaio, por exemplo) que o qualificam como auctor ou reunir crônicas, como no caso do jornalista. Esse movimento de copilação pode ser realizado por um terceiro. Quanto mais a obra desse autor for referenciada por agentes de prestígio mais alto será o coeficiente de autoridade.

Voltando para nosso objeto, vimos que Clarice Lispector adota pseudônimos para assinar as colunas femininas. Quando inicia a produção dessas colunas, já havia publicado três romances, vinha ganhando notabilidade, como revela a divulgação do prêmio Graça Aranha por *Perto do coração selvagem* em 1944 e, no mesmo ano do início da coluna Entre Mulheres, publica sua primeira coletânea de contos. Dessa forma, como atesta Gotlib (2013), o uso de pseudônimos talvez tenha sido pelo próprio caráter da matéria, pois

[n]ão era mais a escritora que escrevia os textos, mas “alguém” que, imbuído do espírito jornalístico, se encarregava de tarefas diversificadas – selecionar textos, traduzir alguns, escrever outros, recortar modelos de vestidos, simular conversas com vizinhas, com amigas, com profissionais de várias especialidades, no sentido de recolher deles conselhos úteis e, finalmente, montar a página com todo esse material. (GOTLIB, 2013, p.340-341)

Nessa citação de Gotlib vemos que a adoção de pseudônimos dá visibilidade a um autor responsável que assina essa produção rotineira e esconde a identidade de

alguém que já era um auctor.

Segundo Nunes (2006), consciente de sua posição de auctor, Clarice Lispector relutou em assinar os textos publicados na imprensa, não somente as colunas femininas. Ela também escreveu como ghost-writer de Ilka Soares.

Essa condição de ghost-writer ilustra bem a dimensão de autor-ator de Maingueneau, no sentido de que, embora haja uma assinatura, um nome próprio que se coloca como fonte e garantia de um discurso, de fato, esse nome da atriz é fiador não de uma escrita, mas sim de um conteúdo próprio do gênero coluna feminina. Como afirma Buitoni (1990), a imprensa feminina adota o mito da juventude; não mostra a mulher que foge ao estereótipo da mulher ideal, aparece sempre e apenas a branca, da classe média para a alta, jovem e bela. Essa imagem de mulher era a própria Ilka Soares que conjugava valores como a juventude e a beleza, o requinte dos trajes e de espaços sociais, o vestir-se de acordo com a moda, o sucesso pessoal e profissional. Nesse sentido, a escolha dessa modelo/atriz não foi gratuita, pois, durante as décadas de 50 e de 60, ela foi considerada uma das mulheres mais belas do Brasil, um mito do cinema, das capas de revistas, das passarelas. Essa era a maneira, como afirmou Nunes (2012), de o mundo do glamour chegar às leitoras. Que leitoras seriam essas? Leitoras de uma imprensa – a feminina – que, quase sempre, não têm “pretensão de modificar o mundo” (BUIIONI, 1990, p. 78), mas sim trabalhar visando a seu público, ajudada por estereótipos e pela publicidade.

Na constituição dessas colunas em livro, Clarice Lispector nos é apresentada como um auctor maior, na definição de Maingueneau (2010, p.32). Segundo ele, esse estatuto é alcançado “quando se publicam textos deles que não estavam destinados a ser publicados”.

No livro, a inscrição do nome de Clarice ocupa seu lugar oficial e canônico, ou seja, a capa e a folha de rosto. Genette (2009, p.41), denomina a inscrição do nome próprio em um livro como onimato. Segundo o autor, a decisão de adotar o próprio nome “não é uma simples declinação de identidade, é o meio de colocar a serviço do livro uma identidade, ou, melhor, uma ‘personalidade’”, que, nas palavras de Maingueneau (2010, p.34) é “estabilizada por meio de um ethos identificável”. Como Clarice já é um auctor de nível mais alto, a inscrição de seu nome é fiadora do trabalho da organizadora da obra.

O livro *Correio Feminino*, como dissemos anteriormente, é a reunião de colunas femininas escritas por Clarice Lispector organizada por Nunes. Publicado postumamente, revela o auctor Clarice Lispector por trás dos pseudônimos e da condição de ghost-writer vivida pela escritora. Essa decisão editorial é informada ao leitor somente na página 2 do livro, em que, no canto esquerdo, no alto da página, aparece, em fonte menor, a indicação “organização Aparecida Maria Nunes”.

Na apresentação do livro, das páginas de sete a doze, a organizadora relata suas decisões editoriais para composição do livro. Essa *mise em livre* (Chartier, 2002), revela para nós, leitores, as decisões tomadas e as modificações realizadas, como por exemplo, a relacionada à organização das colunas que segue uma lógica temática e não cronológica

ou situacional, isto é, a divisão das colunas por pseudônimos e lugar de publicação: “uma antologia dividida em cinco blocos que caracterizam o percurso de Clarice no ofício de falar para as mulheres” (NUNES, 2006, p.10), e a escolha de títulos, como o “Saber viver nos dias que correm”, que foi aproveitado de uma das seções dessas colunas femininas produzidas por Clarice.

Como afirma Chartier (2002, p.17) “os autores não escrevem livros”. *Correio Feminino* é fruto de um projeto editorial que não contou com a decisão de Clarice Lispector, mas que carrega seu nome como autora. Ela é autora em parte, sob sua responsabilidade está o texto “em estado nu” (Genette, 2009, p.19), mas, para “torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua recepção e consumo, sob a forma de livro”, foi necessária a intervenção de vários profissionais da edição e o trabalho de pesquisa da organizadora. Se o nome do autor na capa aparece como fiador de determinada obra, isso não obscurece o trabalho da organizadora, evidentemente.

Nessa direção, pensar sobre o momento de produção do texto (*mise en text*) e da edição (*mise en livre*) leva-nos a deslocar nosso olhar de análise, pois saímos do entendimento de que o livro é um objeto estável para a constatação de que as ações nas quais diferentes atores estão envolvidos no processo de produção, editoração e recepção alteram o sentido, ou melhor, imprimem o sentido à obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a transposição midiática da produção jornalística de Clarice Lispector, na forma de colunas publicadas em jornais nos anos de 1950 e 1960, para o livro *Correio Feminino*, de 2006, se deu por meio de um processo de mediação que instaurou uma nova cena enunciativa.

Nessa mediação entre o velho e o novo, concluímos que *Correio feminino* não pode ser considerado um simples suporte para as colunas femininas. Trata--se, pois, de um gênero de discurso que tem no seu interior outros gêneros, outras vozes, outros estilos. As colunas são parte constitutiva do livro e representam uma forma de discurso reportado, bem como a apresentação.

A partir da concepção tridimensional de Maingueneau sobre autoria, concluímos que *Correio feminino* engendra uma cenografia que se tornou possível pela constituição de Lispector como um auctor. Isso implica afirmar que as colunas femininas publicadas sob a assinatura de pseudônimos, ou seja, sob a responsabilidade de um autor-ator, alcançam um interesse exponencial por sua leitura tempos depois por serem registro da escrita de um auctor.

Nesse sentido, concluímos que a materialidade do objeto portador de um texto altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade. As colunas, quando publicadas nos jornais, tinham como leitor

pretendido um público mais específico, os leitores dos jornais, mais diretamente, as leitoras. Inseridas na seção de entretenimento, eram textos que tinham como propósito conselhos de beleza, moda e comportamento. Por outro lado, anos mais tarde, como parte constitutiva do livro, transformam-se em discurso reportado de uma experiência de escrita da escritora consagrada. São textos para serem lidos com o olhar mais investigativo na busca da análise dessa escrita. Seus leitores passam a ser admiradoras da obra da escritora e/ou especialistas sobre a autora e sua forma escrita. O estatuto dos parceiros envolvidos nesse outro ato de linguagem modifica-se. Não só o co-enunciador é outro, mas também o enunciador.

Se a voz depreendida nas colunas, à época de sua publicação nos jornais, era de uma jornalista, anos mais tarde, transportadas para o livro, essas colunas trazem como enunciador a voz de uma escritora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BELTRÃO, R.V.G. Correio Feminino – A reconstrução da cena de enunciação do discurso feminino na escrita jornalística de Clarice Lispector. 2019. 172 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2019.
- BUITONI, D. S. *Imprensa Feminina*. São Paulo: Ática, 1990
- BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In.: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, autêntica, 2005, p. 73-117.
- CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.
- GOTLIB, N. B. *Clarice: uma vida que se conta*. 7. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- LISPECTOR, C. *Correio Feminino*. Organização de Aparecida Maria Nunes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. Doze conceitos em análise do discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES, A. M. As páginas femininas. In: LISPECTOR, Clarice. Clarice na cabeceira: jornalismo. Organização e apresentações de Aparecida Maria Nunes. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

NUNES, A. M. *Clarice Lispector Jornalista: páginas femininas & outras páginas*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

O percurso do leitor de uma página a outra

Elizangela Dias *

RESUMEN

El objetivo de este estudio es señalar algunos aspectos y características del reclamo, que consiste en un pequeño signo gráfico (palabra, parte de palabra o grupo de palabras) presente en los textos antiguos, manuscritos o impresos. El reclamo aún está poco estudiado, especialmente en Brasil, pero representa un elemento importante en las ediciones de textos antiguos. Como uno de los aspectos gráficos y editoriales de los códices escritos a mano y los libros impresos, el reclamo aparece al final de una página y al comienzo de la página siguiente y una de sus funciones es evitar la interrupción de la lectura. Otra de sus funciones es indicar el orden de las páginas, un proceso que fue reemplazado por la numeración continua desde del siglo XIX. Mediante el análisis de libros y documentos en lengua portuguesa publicados en los siglos XVI al XIX, haremos un inventario de la aparición los reclamos y los agruparemos por similitud. Además, presentaremos una tipología de los reclamos, con el objetivo de una clasificación general que pueda servir como paradigma para futuros estudios. A través de la tipología de los reclamos, también es posible reflexionar sobre otros aspectos gráficos-editoriales de los textos antiguos y permite establecer una reflexión sobre la materialidad del libro y la dimensión histórica de la escritura.

PALABRAS CLAVE

filología; reclamo; manuscrito; texto impreso

RESUMO

O objetivo deste estudo é apontar alguns aspectos e características do reclame, que consiste num pequeno sinal gráfico (palavra, parte da palavra ou grupo de palavras) presente nos textos antigos, manuscritos ou impressos. O reclame ainda é pouco estudado, sobretudo no Brasil, mas representa um elemento importante nas edições dos textos antigos. Como um dos aspectos gráficos-editoriais dos códices manuscritos e dos livros impressos, o reclame aparece no fim de uma página e no começo da página seguinte e uma de suas funções é evitar a interrupção da leitura. Outra de suas funções é indicar a ordem das páginas, processo que foi substituído pela numeração contínua a partir do século XIX. Por meio da análise de obras em língua portuguesa editadas nos séculos XVI ao XIX, faremos um inventário da ocorrência de reclames e os agruparemos por semelhança. Subsidiariamente, apresentaremos uma tipologia dos reclames, visando a uma classificação geral que pode servir como paradigma para futuros estudos. Por meio da tipologia dos reclames é possível refletir também sobre outros aspectos gráficos-editoriais dos textos antigos e permite estabelecer uma reflexão sobre a materialidade do livro e a dimensão histórica da escrita.

PALAVRAS-CHAVE

filologia; reclame; manuscrito; textos impresso

* Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo; mestre e doutora em Filologia da Língua Portuguesa pela mesma universidade. Esta publicação deriva de uma dissertação de Mestrado, defendida em 2007 na Universidade de São Paulo, Brasil.

Nem sempre a passagem de uma página a outra num texto impresso foi marcada por uma numeração contínua, com algarismos arábicos ou romanos, como observamos nos livros produzidos na atualidade. Nos manuscritos ou impressos antigos, essa continuidade era assinalada por um pequeno sinal gráfico, registrado na parte inferior de uma página e copiado no alto da página seguinte, que se convencionou chamar de reclame, reclamo ou palavra-guia (esp.: reclamo; it.: rechiamo; fr. réclame; ing.: catchword; al. Kustode).¹

No transcorrer da leitura de um texto, dificilmente o leitor se dá conta de sua materialidade. No entanto, o modo como o livro é construído, a forma como as folhas se unem, a sequência das páginas, a existência da numeração e a organização em cadernos costurados ou em folhas coladas à lombada são aspectos fundamentais da materialidade de um livro. Tanto os conceitos da codicologia como os da bibliografia material permitem conhecer as características do livro manuscrito e do livro impresso. A codicologia visa determinar o suporte da escrita, os instrumentos utilizados, a letra ou caligrafia utilizada, a organização dos cadernos, e os modos de organização dos cadernos e suas formas de cosedura e encadernação. A bibliografia material se ocupa de observar, descrever e interpretar elementos bibliográficos. Permite também traçar a história da produção e circulação do livro.

A utilização do reclame iniciou-se, de modo geral, na Idade Média. Na Antiguidade e ainda nos primeiros séculos da era cristã, os textos eram registrados primordialmente em rolos, presos por dois suportes, e a leitura fazia-se à medida que o papiro ou pergaminho era desenrolado. Com o passar do tempo e o surgimento de novas formas de confecção do livro (incunábulo, códices ou livros) e a utilização de diferentes suportes de escrita, como o pergaminho e o papel, os textos passaram a ser registrados por um conjunto de fólios, ou folhas. Bem como o uso de diferentes instrumentos de escrita (o estilo, o cádamo e a pena) surgiu a necessidade então de marcar a sequência das páginas, dos fólios ou dos cadernos por meio de sinais.

Os códices, organizados em grandes fólios, eram unidos pela margem interna por cordões, tiras de couro ou dispositivos metálicos. A partir daí, com o surgimento dos cadernos, estes passaram a formar os livros.

Além do reclame propriamente dito, havia as chamadas assinaturas, muitas vezes indicadas por uma letra e um número ao pé da página, destinados a identificar o autor das cópias.

Inicialmente os reclames eram utilizados apenas ao final de cada caderno, posteriormente, eles passaram a ser utilizados regularmente em todas as páginas, o que se constata principalmente nos textos impressos. McKerrow observa que

¹ Uma das funções reconhecidas do reclame é indicar a sequência dos fólios, facilitar o alçamento, isto é, a ordenação dos cadernos dobrados conforme a sequência de páginas, e adiantar a leitura. A paginação, como chamamos hoje, era indicada por uma abreviatura colocada, quase sempre, embaixo da página. (BUENO, 1954, p.15)

In medieval MSS. it was not uncommon for the scribe to add at the end of each section the first word of the next as a guide to the binder in arranging the sections correctly. Such catchwords thus served somewhat the same purpose as signatures in printed books. As used, however, in the latter, catchwords ordinarily appear at the foot of every page and are probably to be considered mainly as guides to the printer in imposing the pages. (McKerrow, 1927, p. 82).

Antes da invenção da imprensa, a produção dos códices ficava a cargo dos copistas. No local de trabalho, o *scriptorium*, cada um realizava uma função particular entre preparar o suporte, cortá-lo, definir os limites dos fólhos e justificá-los (fazer as margens), além de transcrever o texto. Outros se ocupavam do desenho das capitulares (letras no início da obra, de um parágrafo ou de um capítulo, geralmente de maiores dimensões que o texto) e das iluminuras (pinturas decorativas e representações imagéticas), muitas vezes ricamente elaboradas.

Para estudar mais de perto o reclame, para além de sua definição geral, selecionamos um *corpus* de publicações em língua portuguesa de diferentes séculos, divididos entre manuscritos e impressos. A partir desses documentos, realizamos um levantamento exaustivo de ocorrências de reclames. Os textos selecionados, embora não representem amplamente cada um dos períodos estudados, pretendem fornecer exemplos que permitam a delinear um quadro que pode ser ampliado posteriormente. As pesquisas foram realizadas em arquivos e fundos documentais, onde pudemos consultar, durante nossa busca, vasto e variado acervo de manuscritos e impressos. Entre estas coleções podemos citar o Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo, em especial a série *Pastorais, Editais e Ordens* – período de 1853-59 – cota 4-2-27; *Autos de ereções e patrimônio de capelas* – período de 1746-1864 – cota 1-2-8; *Registro de cartas e ordens régias* – período de 1746-1877 – cota 4-1-40 e muitos outros; o Arquivo do Estado de São Paulo, onde onde foram coligidos textos do *Livro de registros de testamentos* – período de 1760-1815 – cota C00456, algumas dezenas de *inventários e testamentos* (cotas C600 até C612 - C7890, C9879 etc). O Arquivo Histórico da Cidade de São Paulo, o Instituto de Estudos Brasileiros, na Seção de Obras Raras, da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Museu Paulista e Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro são outros arquivos consultados.

De modo geral, observou-se que a ocorrência de reclames é maior em textos mais antigos, e que mais obras apresentam reclames quanto mais recuamos no tempo. A ocorrência de reclames vai diminuindo ao longo dos séculos.

A partir do *corpus* estabelecido, passamos a quantificar e classificar os reclames encontrados. Este exame descritivo do uso do reclame permitiu elaborar um quadro geral e estabelecer uma tipologia dentro do *corpus* estudado. O *corpus* consiste dos seguintes documentos.

SÉCULO DOCUMENTOS IMPRESSOS

XVI	<i>História da Província de Santa Cruz (1576)</i>
XVII	<i>As obras do Doutor Francisco de Sá de Miranda (1677)</i>
XVIII	<i>Arte da pintura, simetria e perspectiva (1767)</i>
XIX	<i>Vestígios da língua arábica em Portugal (1830)</i>

SÉCULO DOCUMENTOS MANUSCRITOS

XVI	(Não foi encontrado documento)
XVII	<i>Autos (1613)</i>
XVIII	<i>Diário de navegação (1769-71)</i>
XIX	<i>Livro de compromisso (1801)</i>

Ao examinar as obras com uma frequência razoável de reclames, observamos como eles eram apresentados, em cada uma das páginas, de todas as obras selecionadas e consignamos as diferenças entre os tipos de reclame.

A partir da tabulação dos reclames identificados no *corpus* de textos impressos e manuscritos dos séculos XVI a XIX, obtivemos resultados interessantes. A tabulação dos dados revelou diferentes tipos de reclame, identificados como palavras, segmentos de palavras, abreviações, letras e numerais.

Foram encontrados, nos textos estudados, dezesseis tipos de reclames. O mais frequente deles é formado por uma PALAVRA. A seguir aparecem a SÍLABA e o SEGMENTO DE PALAVRA, e em menor proporção reclames do tipo SEM FRONTEIRA (quando duas ou mais palavras ou segmentos de palavras aparecem juntos sem que haja espaço entre eles), a ABREVIATURA e MAIS DE UMA PALAVRA. Com frequência menor, temos outros tipos de reclame, considerados arranjos ou combinações entre as formas principais.

Estabelecemos uma classificação tipológica dos reclames pela ordem de frequência, do maior número de ocorrência para o menor: a) Palavra; b) Sílabas; c) Segmento de palavra; d) Sem fronteira); e) Abreviatura, f) Mais de uma palavra; g) Abreviatura + numeral; h) Abreviatura + palavra + palavra; i) Palavra + abreviatura; j) Palavra + sílabas; k) Sílabas + palavras sem fronteira; l) Sílabas + palavra; m) Palavra + segmento; n) Numeral + abreviatura; o) Letra; p) Numeral.

A caracterização dos reclames buscou encontrar subsídios para a compreensão das mudanças sofridas pelo reclame ao longo do tempo e também comparar a variação no uso do reclame entre textos manuscritos e impressos.

Quanto ao primeiro aspecto, os resultados foram inconclusivos, devido à variedade dos documentos estudados, especialmente quanto ao número de páginas, ao tema e a função de cada texto. No entanto, em relação ao segundo aspecto, pudemos evidenciar com clareza que a preferência pela utilização dos tipos PALAVRA e SÍLABA ocorre igualmente em documentos manuscritos e em impressos no decorrer dos séculos estudados.

O estudo de textos em português, manuscritos e impressos, dos séculos XVI ao XIX, faz perceber que o reclame apresenta variedade quanto a sua estrutura, com predominância de alguns tipos encontrados, e que a frequência de seu emprego mantém certa regularidade no decorrer do tempo.

No entanto, o que se afirma em relação a esse corpus pode não se aplicar necessariamente para outros textos do mesmo período. Estamos cientes de que os textos analisados não constituem mais do que pontos isolados de um universo muito mais amplo. O que buscamos foi sistematizar o material a que tivemos acesso e contribuir para os estudos codicológicos, sem pretender, evidentemente, esgotar o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIOLI, V.L.C. *A Escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: Editora Universitária UFPE / Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 1994.
- BARROS, João de. *Grammatica da lingua portuguefa*. Lisboa: Olyssippone, 1540.
- BELLOTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- BOSCHI, Caio César. *Os Leigos e o Poder: Irmandades Leigas e Políticas Colonizadoras em Minas Gerais*. São Paulo: Ática, 1986.
- BUENO, *Estudos de filologia*. Vol. 1. São Paulo: Edição Saraiva, 1954.
- BURKE, Peter. *Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna*. *Estudos Avançados*, São Paulo, 2002, vol. 16(44).
- CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CARVALHO, A. Farinha de. *Vestígios da língua arábica*. Lisboa: Maiadouro, 1981.
- COROMINAS, Joan; PASCUAL, José A. *Diccionario crítico etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Editorial Gredos, 1992.
- CUNHA, César Nardelli Cambraia; MEGALE, Heitor. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

- DE MELO, Arnaldo Faria de Ataíde e. *O papel como elemento de identificação*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1926.
- DIAS, Elizangela Nivardo. A História, a Codicologia e os Reclames. *Revista Histórica*, São Paulo, 2005, vol. 4, p. 1-9.
- Dias, Elizangela. *De uma página a outra: o reclame em livros manuscritos e impressos dos séculos XVI a XIX*. São Paulo: Miró, 2018.
- DÍAZ, Elena E. Rodríguez. El uso del reclamo en España. *Scriptorium*, 1999, vol. 53(1), p. 3-30. Dicionário eletrônico Houaiss, 2002. 1 CD-ROM.
- ESCOLAR, Hipólito. *História do livro em cinco mil palavras*. Brasília:INL, 1977.
- FINÓ, J. Frédéric. *Elementos de Bibliología*. Buenos aires: Imprenta y Casa Editora Coni, 1940.
- FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo: UNESP, 1992.
- HALLEWELL, Laurance. *O livro no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2005.
- HERKENHOFF, Paulo. *Biblioteca nacional: a história de uma coleção*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.
- KARCH, R. Randolph. *Printing and the allied trades*. Chicago: Pitman Publishing Corporation, 1939.
- MÁRQUEZ, Carmen Álvarez. La utilización de reclamos en diagonal en códices latinos escritos en El Reino de Castilla en el siglo XV. *Scriptorium*, 1999, vol. 54(2), p 219-229.
- McKERRON, Ronald B. Oxford: Clarendon Press, 1927.
- MARTINS, Wilson. *A Palavra Escrita*. São Paulo: Ática, 2001.
- MCMURTRIE, Douglas C. *O livro: impressão e fabrico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.
- MELO, José Barboza. *Síntese histórica do livro*. Brasília: INL, 1979.
- MEGALE, Heitor. *Filologia Bandeirante*. São Paulo: Humanitas, 2001.
- MINDLIN, José E.; MINDLIN, Guita. *Destaques da biblioteca indisciplinada de Guita e José Mindlin*. São Paulo: Edusp/ Fapesp/ Edições Biblioteca Nacional, 2005.
- MORAES, Rubens Borba de. *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.
- NASCIMENTO, Aires Augusto; DIOGO, António Dias. *Encadernação portuguesa medieval*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.
- SPINA, Segismundo. *Introdução à Edótica: crítica textual*. São Paulo: Ars Poetica/EDUSP, 1994.
- VILLALTA, Luiz Carlos. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura*. In: *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 331-86.

O agente comunitário de saúde e a produção do gênero textual relatório em sua atividade profissional: uma prática de letramento

Carlos Henrique da Silva (UFRN) *
henrique.ir@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa é um recorte da nossa dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nela, nos dedicamos a investigar as práticas de leituras e escritas vivenciadas nas atividades laborais do Agente Comunitário de Saúde (ACS), dentro do Programa Saúde da Família (PSF), em um município do interior do Rio Grande do Norte. Neste artigo elegemos descrever a produção do gênero relatório de monitoramento instituído pelo grupo pesquisado para, dentre outras finalidades, comprovar a realização das visitas domiciliares do PSF. Metodologicamente, a pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada e baseia-se na abordagem de natureza qualitativa. Para a geração de dados foram utilizados instrumentos como; entrevistas semiestruturadas, além da aplicação de questionário, com questões abertas e fechadas com 18 ACS. Como pressupostos teóricos, adotaremos os fundamentos estabelecidos por Barton; Hamilton (1998; 2000), Bakhtin (2011), Paz (2008), dentre outros. Os resultados desta pesquisa indicam que a produção do gênero Relatório contribui para a efetivação do trabalho do ACS, revelam também, que os textos produzidos diariamente por estes profissionais em serviço servem para confirmar juntos aos órgãos governamentais, que suas atividades profissionais estão sendo realizadas, e que os deveres do ACS estão sendo cumpridos. Em relação a contribuição deste trabalho é possível afirmar, que reside na possibilidade de expandir as discussões acerca das práticas de leituras e escritas, direcionando foco para o campo das atividades profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Agente Comunitário de Saúde; Gênero Relatório; Práticas

RESUMEN

Esta investigación es un extracto de nuestra disertación de Maestría en estudios de lenguaje de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. En él, nos dedicamos a investigar las prácticas de lectura y escritura experimentadas en las actividades laborales del Agente de Salud Comunitaria (ACS), dentro del Programa de Salud Familiar (PSF), en una ciudad en el interior de Rio Grande do Norte. En este artículo, elegimos describir la producción del género de informe de monitoreo instituido por el grupo investigado para, entre otros propósitos, probar el desempeño de las visitas domiciliarias de PSF. Metodológicamente, la investigación cae dentro del alcance de la Lingüística Aplicada y se basa en un enfoque cualitativo. Para la generación de datos, instrumentos como; entrevistas semiestruturadas, además de la aplicación de un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas con 18 ACS. Como suposiciones teóricas, adoptaremos los fundamentos establecidos por Barton; Hamilton (1998; 2000), Bakhtin (2011), Paz (2008), entre otros. Los resultados de esta investigación indican que la producción del género Informe contribuye a la efectividad del trabajo del ACS, también revelan que los textos producidos diariamente por estos profesionales en servicio sirven para confirmar junto con las agencias gubernamentales que sus actividades profesionales se están llevando a cabo, y que los deberes del ACS se están cumpliendo. En cuanto a la contribución de este trabajo, es posible afirmar que reside en la posibilidad de ampliar las discusiones sobre las prácticas de lectura y escritura, dirigiendo el enfoque al campo de las actividades profesionales.

PALABRAS CLAVE: Agente de Salud Comunitaria; Informe de Género; Prácticas de lectura y escritura

* Mestre em Estudos da Linguagem (UFRN), cursa Doutorado em Estudos da Linguagem. É Professor de Língua Portuguesa e Espanhola da rede Estadual do RN e atua na qualidade de Professor bolsista na Universidade Aberta do Brasil, na Licenciatura de Espanhol, na modalidade de Educação a Distância.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

INTRODUÇÃO

As demandas sociais nos movem a se apropriar da leitura e da escrita, em diversas circunstâncias, para atender a uma multiplicidade de propósitos. Assim, ao empregarmos as habilidades de ler e escrever para executar exigências requeridas pelas inúmeras situações, seja no contexto do trabalho, seja no da academia, ou no ambiente familiar, dentre outros, estamos desenvolvendo práticas de letramento.

Ao interessar-nos pela pesquisa do estudo do gênero no âmbito do trabalho desejamos, sobretudo, conhecer as intenções com que os escritores realizam essa prática na construção de conhecimentos em suas atividades laborais, como também realizam o uso destas mesmas práticas na comunidade que o cerca. Diante disso, faz-se necessário reconhecer as práticas de letramento como prática social, não somente no âmbito escolar, mas também nas inúmeras esferas da atividade humana, com destaque para a esfera laboral.

Nessa perspectiva, a pesquisa proposta objetiva descrever algumas de práticas de letramento realizadas pelo Agente Comunitário de Saúde (ACS) com vistas a efetivar suas atividades laborais, dentro do Programa Saúde da Família (PSF), com foco na escritura dos relatórios de monitoramento instituídos pelos ACS em sua atividade laboral.

Além desta nota introdutória o presente artigo traz uma seção sobre a metodologia utilizada na pesquisa, em seguida, aborda o conceito de letramento e gênero textual e finalizada descrevendo a construção do gênero relatório de Monitoramento. Antes das referências bibliográficas, o texto encerra apresentando as considerações finais sobre a pesquisa.

A METODOLOGIA DO TRABALHO

Metodologicamente a pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada e se caracteriza numa abordagem qualitativa. Para a análise dos dados lançamos mãos dos pressupostos de Hamilton (2000) que imprimi que práticas e eventos de letramento necessariamente são compostos por quatro elementos: participantes, atividades, ambiente e artefatos, a título de recorte, neste trabalho nos dedicamos a descrever um artefato de letramento instituído pelos participantes em sua atividade laboral. Para a geração dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, além da utilização de um questionário com questões abertas e fechadas, realizados com 18 Agentes Comunitários de Saúde, do Programa da Saúde da Família em uma cidade no interior do Rio Grande do Norte.

LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS

As discussões acerca do letramento têm início após o fim da segunda guerra mundial nos Estados Unidos e em vários países da Europa, como Bélgica, França e Inglaterra, motivados pelo fato de os indivíduos jovens e adultos alfabetizados não corresponderem às necessidades do cotidiano em termos de leitura e de escrita.

No Brasil, no entanto, essas discussões surgiram a partir da segunda metade do século XX, nos anos 1980 e, durante algum tempo, as questões de letramento estiveram voltadas para a alfabetização, muitas vezes ocasionando o emprego do letramento como sinônimo de alfabetização. Diante disso, alguns estudos foram realizados no sentido de estabelecer a distinção entre ambos. Tomamos como exemplo as publicações de Soares (2001), Tfouni (2004), Mortatti (2004), entre outros que empreenderam apresentar as definições entre alfabetização e letramento.

Nesse sentido, Soares (2001, p. 145) apresenta letramento como o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, que participam competentemente de eventos de letramento.

A autora identifica duas dimensões de letramento: a individual e a social. A dimensão individual de letramento, que envolve especificamente as competências de ler e escrever e compreender o que está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades, quais sejam: motoras, cognitivas e metacognitivas. Soares (2001) ressalta ainda que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

A dimensão social do letramento apresenta-se como uma prática social, ou seja, evidencia de que forma, em um determinado contexto, as pessoas demonstram familiaridade com algumas práticas de leitura e de escrita.

Ainda para Soares (2001), o que é fundamental no letramento são os chamados eventos de letramento, conceituados por Heath (1983). Segundo ele, esses eventos constituem qualquer situação em que uma peça de escrita é parte integrante das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.

Em direção à superação da forte ligação estabelecida entre letramento e alfabetização, Kleiman (1995) afirma que o termo letramento passa a ser empregado com vistas a separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Para Barton e Hamilton (1998), as práticas de letramento estão inseridas em práticas sociais mais abrangentes. Desse modo, as atividades de leitura e escrita podem se desenvolver em vários domínios discursivos, ou seja, em diversas esferas sociais. Isso significa que as práticas de letramento se relacionam numa rede de outras práticas de

naturezas e objetivos diversos, cuja efetivação exigirá a implementação de múltiplas formas de leitura e escrita.

A partir desta visão múltipla de domínios do letramento defendida por Barton e Hamilton (1998), é possível afirmar que as práticas de letramento podem se situar no âmbito de inúmeras agências de letramento. Nessa perspectiva, temos o letramento instituído não somente no âmbito escolar, mas também, nos campos religioso, jurídico, na área do trabalho, dentre outros contextos.

Cada prática de letramento encontra-se inserida em um sistema de inter-relações com outras práticas que se estabelecem numa dada esfera social. Nesse sentido, o letramento se efetua em meio a um contingente de outras práticas. A esse respeito, é ilustrativo afirmar que as práticas de leitura e escrita se inserem no domínio institucional da saúde, as quais se relacionam às tarefas que integram o cotidiano de trabalho dos profissionais Agentes Comunitários de Saúde.

Pensar, portanto, o letramento como prática social implica pensar o modo como às pessoas usam a leitura e a escrita para agirem juntas no mundo e contemplar demandas de comunicação que lhes são sugeridas cotidianamente frente às inúmeras situações sociais. Nesse sentido, é preciso pensar o letramento não como um fenômeno neutro ou não situado, mas como um conjunto de habilidades práticas de leitura e de escrita utilizadas em situações reais no âmbito das inúmeras instituições sociais.

Assim, dependendo dos domínios, isto é, das instâncias sociais em que se formalizam as práticas, o letramento se instaura como fenômeno múltiplo capaz de se estabelecer nos mais diversos contextos da interação humana, ou seja, no âmbito familiar, acadêmico, religioso, profissional, entre outros campos sociais.

Nesses domínios, o letramento no local de trabalho tem se constituído tópico de interesse nos estudos que versam sobre o fenômeno. Abordar o letramento no campo do trabalho implica pesquisar de que maneira os sujeitos lidam com as práticas da leitura e da escrita para efetivar as tarefas que lhes competem ao exercerem suas atividades no local do trabalho.

O letramento implica na utilização de práticas de escrita que, por sua vez, se materializa em textos inseridos em gêneros situados em diferentes domínios discursivos. Esses gêneros se estabelecem como um artefato indispensável à implementação de práticas e eventos de letramento. Em razão disso, trataremos nessa seção acerca dos gêneros sob a perspectiva sócio histórica, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2011) e do que propõem Dolz e Schneuwly (apud BRÄKLING, 2012) ao analisar o gênero relatório.

Sobre os gêneros discursivos, observa-se que há uma longa tradição de estudos que nos remete aos gregos. É de Aristóteles a afirmativa sobre a universalidade e a eternidade cânone do gênero. No entanto, somente, a partir do século XIX, os gêneros passaram a ser entendidos como produtos da história e, por isso, sujeitos a mudanças.

No Brasil, é possível observar que a discussão sobre gênero tem se difundido no

âmbito dos estudos da Linguística Aplicada (LA). Essa expansão pode ser observada, a partir do grande número de trabalhos apresentados em congressos na área de LA, como também em obras publicadas.

Percebemos que a preocupação em discutir gênero diz respeito não somente às questões teóricas, mas também às possibilidades práticas que os envolvem. Assim, à medida que as discussões avançam, surgem novos temas e novos desafios na área desses estudos.

As discussões sobre gêneros, implementadas por Bakhtin (2011) no início do século XX, alargaram o conceito na medida em que não o restringiram aos textos institucionalizados – literários, jurídicos, etc., – que ele denomina de “gêneros secundários”, mas o expandiram a toda e qualquer produção verbal, incluindo o nosso sistema de gêneros, denominados gêneros “primários”, típicos das falas cotidianas.

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso correspondem a formas “relativamente estáveis” de enunciados, determinados sócio-historicamente. O autor deixa claro que gêneros discursivos referem não apenas às produções discursivas da escrita, mas também da oralidade, sendo a quantidade de gêneros inesgotáveis.

Dessa forma, não é possível fazer um repertório ou uma lista desses gêneros, pois há sempre novos gêneros sendo criados como também redimensionados e ou, até mesmo, outros que deixam de ser usados, em virtude das diferentes atividades humanas desenvolvidas e extintas ao longo da história. Assim, os sujeitos têm um infundável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2011, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até assimilarmos o estudo da gramática”.

No entanto, outros conceitos são importantes para entendermos a concepção de gênero: o de enunciado, por exemplo. Bakhtin assim conceitua o enunciado:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes deste 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 construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Para Bakhtin (2011), o enunciado, falado ou escrito, pressupõe sempre um ato de comunicação social. Ele é a unidade real do discurso. Neste processo comunicativo existe uma interatividade entre sujeitos falantes. O receptor não é um ser passivo. Ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado assume uma atitude responsiva através de outro enunciado. Quer dizer, ele pode concordar ou não, pode complementar as ideias, discutir, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo. Para o autor, o locutor

não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta e assim, atua sobre o outro, buscando convencê-lo, influenciá-lo ou até mesmo, instigá-lo a uma resposta de qualquer espécie.

OS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

A escrita dos relatórios de monitoramento no trabalho do ACS constitui-se uma atividade de prática de letramento e justifica-se, em geral, segundo os ACS, sobretudo pela necessidade de terem um instrumento que possa comprovar a execução de suas atividades no momento da realização das visitas domiciliares, preconizadas pelo MS. Tal comprovação é apresentada ao enfermeiro da unidade, responsável pela equipe de saúde do PSF. Os ACS ressaltam a importância da escrita enquanto prática social. É possível perceber que eles atribuem valor incontestável à escritura dos relatórios, afirmando que se não escrevem, suas atividades não têm reconhecimento. Para eles, o que não está escrito não tem valor comprobatório, ou seja, *“o que foi falado, o vento leva, o que é escrito permanece”* (ACS 06).

A partir das assertivas dos ACS 06, 13, e 17 podemos reconhecer as motivações da escrita desses relatórios:

Assim/ porque tudo o que é escrito tem mais importância né? Porque/ assim/ é a garantia que realmente eu fiz aquela minha visita. Não foi só uma visita de boca a boca. Entendeu? Foi uma visita escrita. Porque tudo que existe/ o que fica escrito/ o que é falado o vento leva e o que é escrito permanece. Pra sempre né? (ACS 06.)

É mais por necessidade mesmo de termos como/ é/ da gente ter como/ como ter aquilo registrado. É um registro aquilo ali passa a ser um registro do nosso trabalho. Uma coisa corriqueira. Que tem que ser feito mesmo. Que a gente não pode deixar jamais de/ de fazer. (ACS 13).

Assim/ até porque é um/ uma forma de nós registrarmos os problemas que nós estamos encontrando no/ nas nossas visitas. Só assim nós vamos lembrar. Porque se nós não anotarmos como é que eu vou lembrar de trazer pra minha enfermeira essas/ esses problemas? (ACS 17).

Há ainda algumas necessidades específicas nas quais os textos produzidos no trabalho do ACS são utilizados, como para resolver questões junto às autoridades no município, por exemplo, uma solicitação do Ministério Público para requerer que a gestão municipal tome providências no sentido de solucionar problemas relativos à habitação, dentre outros casos. Isso pode ser observado no depoimento do ACS 18:

[...] eu gosto/eu faço anotações (relatórios de monitoramento – RM). Por exemplo: até recentemente eu levei até o conhecimento do Ministério Público uma/ uma pessoa da minha área que reside numa casa de taipa, que realmente está numa situação muito

precária. [...] Então/ essas anotações (RM) que eu faço é justamente com o objetivo de/ é/ de ajudar aquelas famílias que de alguma forma estão precisando do poder público. Bom/ resumindo a importância das anotações/ pra mim serve como diretriz pro meu trabalho. (ACS 18).

No tocante à organização estrutural dos relatórios de monitoramento, os ACS afirmam que não seguem um padrão ou modelo pré-determinado. A construção dos mesmos segue o ritmo dos dados que vão sendo gerados no momento em que se dá o contato com as famílias. No entanto, alguns elementos se apresentam de forma recorrente na estrutura desses textos de monitoramento. Normalmente, começam anotando a data, especificando dia, mês e ano. Em seguida escrevem o que foi relatado pelo membro ou membros da família assistida, orienta os procedimentos a serem seguidos, sempre anotando o que foi orientado. Nisso, é possível ainda, observar a predominância de marcadores temporais, sempre pretérito perfeito. Por fim, pedem para que alguém que está presente àquele momento assine o relatório de monitoramento daquela visita. Essa necessidade de confirmação pela assinatura de um membro da família se justifica por se tratar de uma escrita local, que tem como propósito atender às necessidades desse grupo. Confirmando isso, os ACS 05 e 06 revelam:

Não tem modelo não. A gente foi fazendo. Aí foi. Botei lá: visitei a senhora Sabina e a mesma se encontra bem de saúde. Orientei a família a ir sempre ao PSF [...]. E fiz as orientações e peço a senhora pra assinar. Se não souber assinar eu digo assim: então pronto/ a senhora assina com o dedo? Pronto/ aí risco um pouquinho o dedo dela e boto lá. (ACS 05).

A gente coloca a data da visita. A hora que a gente tá visitando o paciente. E escreve também o que a gente falou pro paciente. A gente ouve o paciente. Em seguida a gente/ quando a gente finaliza a visita a gente pede pra que o paciente assine embaixo pra realmente constar aquela visita naquele dia na casa do paciente. (ACS 06).

Na escritura desses relatórios, os agentes têm a preocupação em preservar a integridade das famílias, primando sempre pela ética e pelos bons modos que orientam o seu trabalho. Os ACS argumentam que é falta de educação escrever enquanto estão conversando. Com isso, demonstram o respeito que têm às famílias. O MS postula que “todos os membros da equipe devem respeitar as diferenças entre as pessoas, adotando uma postura de escuta, tolerância aos princípios e às distintas crenças e valores que não sejam os seus próprios, além de atitudes imparciais” (BRASIL, 2009, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita dos relatórios de monitoramento, efetuada pelo ACS, não se constitui uma produção meramente técnica, mas como prática que se efetiva de forma situada, em

consonância com os aspectos sociais e culturais da realidade em que se insere, com vistas a atender a uma demanda social própria da esfera da saúde pública, constituindo-se, portanto, numa prática de letramento.

Os relatórios produzidos pelos ACS também pode favorecer o planejamento e a promoção de ações, como: palestras, reuniões e encontros junto à comunidade, as quais objetivam conduzir a equipe de profissionais a estudar e a discutir mais significativamente suas atividades para, a partir de então, poder analisar e avaliar fatores desfavoráveis, tendo como foco a correção ou o aperfeiçoamento de práticas no trabalho que visem o acesso aos serviços de saúde, tendo como resultado a melhoria na qualidade de vida dos usuários do PSF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Org.). *Situated Literacies*. London: Routledge, 2000.
- HEATH, S. B. *Ways with word: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University, 1983.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Caracterização do gênero relato de experiências vividas. Disponível em: http://educadoresemluta.blogspot.com.br/dolz-j-e-schneuwly-b-generos-e_11.html. Acesso em: 20 de out de 2012.
- KLEIMAN, A. Introdução: o que é letramento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- PAZ, Ana Maria de Oliveira. *Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande Norte, 2008.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Simposio Temático

**Gêneros textuais/discursivos:
aspectos teóricos e metodológicos
no ensino de língua portuguesa**

Resumen del Simposio Temático

Gêneros textuais/discursivos: aspectos teóricos e metodológicos no ensino de língua portuguesa

Coordinadores

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel
Universidade de Pernambuco

Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora
tania.magalhaes95@gmail.com

O objetivo deste simpósio temático é agregar pesquisas e ações extensionistas que discutam procedimentos e metodologias relativos à análise e ao ensino de gêneros textuais/discursivos para fins didáticos. Serão reunidos trabalhos que possam contribuir com reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, desenvolvidos na educação básica e superior, e que problematizem o ensino de língua por meio de gêneros textuais/discursivos calcado em práticas sociais de linguagem que visem à transformação social dos sujeitos e do mundo em que estão inseridos. Nesse sentido, interessa-nos discutir os desafios encontrados e as possibilidades de trabalhos inovadores na descrição e na análise de gêneros contemporâneos, enfocando especialmente o conjunto de processos e de recursos textuais constitutivos, e sua transposição para as práticas educativas materializadas em projetos de letramento, projetos didáticos de gêneros, modelos didáticos de gêneros, sequências e unidades didáticas, bem como em outros tipos de estratégias organizativas envolvendo gêneros textuais/discursivos. Buscamos também fomentar discussões que relacionem os gêneros, em suas diversas modalidades, inclusive aqueles popularizados pela democratização das tecnologias digitais, com os eixos de ensino de Língua Portuguesa, como oralidade, leitura, escrita, análise linguística e conhecimentos linguísticos, que são tratados em livros e demais materiais didático-pedagógicos, materiais disponíveis para cursos de formação docente, inicial ou continuada, bem como documentos oficiais para a educação, buscando resultados que visem a contribuir para a efetiva melhoria do ensino de língua na educação básica e superior, enfocando a superação das dificuldades frequentemente encontradas e os possíveis avanços que se tem alcançado nos últimos anos.

Abordamos, neste simpósio, pesquisas e práticas oriundas de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, como pesquisas intervencionistas, pesquisa de cunho etnográfico, pesquisa-ação, colaborativas, estudos de caso, análise documental, resultados tanto de trabalhos investigativos, de graduação ou pós-graduação, quanto de trabalhos extensionistas, que tenham demonstrado efetivos avanços na temática central que nos propusemos a discutir neste simpósio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros textuais/discursivos; Eixos do ensino de língua.

A pesquisa intervencionista e o trabalho com gêneros textuais no ensino da língua portuguesa: contribuições para a formação discente e docente

Dayane Martin Silva

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
dayanemartinsilva@yahoo.com.br

Ana Sílvia Moço Aparício

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
anaparicio@uol.com.br

RESUMO

Nesta comunicação, apresentamos uma pesquisa em que investigamos as contribuições do trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, por meio de uma pesquisa intervencionista, de abordagem qualitativa, realizada na própria prática do pesquisador/professor, envolvendo planejamento e implementação de intervenções e a avaliação de seus efeitos. A pesquisa tem como base teórica principal a concepção dialógica de língua defendida por Bakhtin e as abordagens de ensino de gêneros textuais propostas por pesquisadores do Grupo de Didática de Línguas de Genebra. Os dados da investigação foram gerados em sala de aula, ao longo de um ano letivo, nas intervenções realizadas pelo pesquisador, professor de língua portuguesa, em três turmas de 6º. ano em uma escola da grande São Paulo, que apresentava defasagem nas habilidades de língua portuguesa estabelecidas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. As intervenções consistiram em um ciclo contínuo que envolveu: diagnósticos das aprendizagens e dificuldades dos alunos nas habilidades previstas para a série; planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas de gêneros textuais, articulando práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Nesse processo, foram construídos modelos didáticos e grades de análise dos gêneros “Fábula” e “Crônica”, bem como produções textuais dos alunos em situações comunicativas reais de interlocução dos autores com o público alvo das produções. Os resultados da análise do conjunto de dados gerados na investigação evidenciaram que o trabalho com os gêneros textuais, por meio do dispositivo sequência didática proposto pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos em todas as habilidades previstas. Constatamos também que o trabalho com gêneros textuais nessa perspectiva propicia a realização de diagnósticos e intervenções mais pontuais em sala de aula e, conseqüentemente, permite aos alunos acompanharem e o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, contribui com o desenvolvimento profissional docente, instigando a investigação e reflexão da/na própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: Plataforma Foco Aprendizagem; avaliação em Língua Portuguesa; sequência didática de gêneros textuais

INTRODUÇÃO

Realizamos uma pesquisa sobre o uso da PFA em uma escola pública estadual localizada no ABC Paulista, tendo como participantes alunos de três turmas de 6º anos, onde atuamos como professora de Língua Portuguesa. Para o desenvolvimento do trabalho, seguimos os pressupostos da pesquisa intervenção que, de acordo com Damiani et al (2013, p. 62), envolve planejamento e implementação de uma intervenção e a avaliação de seus efeitos. Por isso, nosso trabalho foi organizado em dois momentos: o da intervenção e o da avaliação da intervenção.

Para a realização de intervenções em sala de aula, por meio da sequência didática,

utilizamos a Plataforma Foco Aprendizagem (PFA), uma ferramenta implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2015 que atualmente disponibiliza os dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP) e da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) – um programa criado para o acompanhamento ano a ano para identificar defasagens, tanto na área de Língua Portuguesa quanto na de Matemática, partindo do pressuposto de que a Educação Básica tem como objetivo principal a leitura, a escrita e o cálculo.

A PFA é disponível para cada docente em exercício na rede, sendo possível visualizar os seguintes aspectos: os resultados educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado De São Paulo (IDESP), análise por turma, análise por aluno, análise por questão.

A PFA tornou-se, então, uma ferramenta educacional que oferece uma visualização sistematizada em dados dos resultados das avaliações SARESP e AAP sobre o que apontam as aprendizagens dos alunos tornando-se possível que o professor obtenha informações e identifique as competências e as habilidades que devem ser priorizadas para o planejamento e realização das intervenções.

ANÁLISE DE DADOS DA PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM

Para o planejamento e realização das intervenções junto às três turmas de 6º. ano, consideramos a análise dos resultados da AAP bimestralmente, com base na ideia de que, no ensino da Língua Portuguesa, as práticas de leitura, produção oral e escrita e de análise linguística devem ser realizadas em sala de aula de maneira integrada, por meio do estudo de textos autênticos que circulam socialmente, por isso optamos por utilizar, o dispositivo da sequência didática de gêneros textuais (SD), proposto pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97),

O primeiro passo foi o levantamento e seleção de dados da PFA com da AAP do 1º bimestre. Essa avaliação, forneceu elementos para planejarmos a primeira intervenção. Assim, constatamos que em geral, os alunos tiveram um bom desempenho (entre 66% e 86%) em todas as questões de nível fácil e médio, na maioria das habilidades solicitadas na prova. com exceção da habilidade “Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto” (58%).

O menor desempenho dos alunos foi nas quatro questões de nível “difícil”, sendo que o pior resultado (17%) está nas habilidades: “Estabelecer relações entre textos verbais e/ou textos não verbais” e “Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto”.

O PROCESSO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DO USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Para a primeira intervenção, optamos pelo gênero “Fábula” por ser sugerido pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 6º ano e por ser um típico gênero narrativo que, com estrutura simples, permite o estudo e a compreensão dos elementos da narrativa e seus recursos. Além disso, quanto ao conteúdo, as fábulas podem conduzir os alunos a uma reflexão sobre os comportamentos humanos, e analisar problemas do cotidiano, pois as situações presentes nas fábulas são situações e aspectos da vida apresentados de forma representativa e que pode fazer com que o leitor se identifique ao ler.

Para podermos planejar a SD realizamos estudos na literatura a respeito desse gênero, consultamos estudos que já o investigaram e analisaram e realizamos -a leitura de vários textos dos gêneros, em diferentes fontes e estilos. Com essa tarefa, destacamos os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de organização dos textos que pertencem a esse gênero e o estilo, características linguísticas e seus efeitos, escolhas lexicais, entre outros aspectos linguísticos e discursivos.

Construímos juntamente com os alunos a **apresentação da situação de comunicação**, sem antecipar que o gênero já estava definido, mas direcionando a discussão para que os alunos reconhecessem a Fábula como o gênero propício para a situação comunicativa que fomos construindo com eles. Sendo assim ficou definido que **os alunos do 6º fariam uma produção escrita de fábulas em um livro para os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas próximas, com o objetivo de propiciar aos alunos do 4º e 5º ano uma leitura prazerosa dos textos e a apreciação do gênero Fábula.**

Solicitamos uma **produção inicial** como uma avaliação diagnóstica de suas capacidades de linguagem. A partir dessa avaliação da produção inicial que planejamos e preparamos o desenvolvimento dos **módulos** da SD, cujas atividades devem desenvolver ou ampliar as capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero em estudo bem como as habilidades em defasagem apontadas pela PFA. No quadro a seguir, apresentamos resumidamente as atividades desenvolvidas em cada módulo e os respectivos objetivos.

Quadro 1 - SD de Fábulas

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES/MÓDULOS
<p>Módulo 1 – Familiarização ao gênero: leitura de fábulas e análise de características</p> <p>Leitura e Comparação de fábulas diversas evidenciando e registrando similaridades na estrutura dos textos. Como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Qual é a extensão dos textos? Longa ou Curta? Justifique b) Comente sobre os títulos.

- c) Como é a sequência dessas histórias?
- d) Como são as personagens?
- e) Na sua opinião qual é o objetivo das fábulas?

Módulo 2 – Montando as personagens

Reflexão sobre as características das personagens como seres personificados.

Leitura e Análise da fábula **“A cigarra e a formiga”** de La Fontaine, como exemplificação de personalização das personagens. Assim, CIGARRA (Cantora/Vida tranquila) e FORMIGA (Trabalhadora/Egoísta). Em grupos, leitura e análise de 3 fábulas, investigando os traços característicos das personagens, para posteriormente elaboração de uma lista de personagens típicos do gênero fábula.

Módulo 3– O esquema das intrigas

Leitura da fábula a **“A rã e o escorpião”** e aplicação de questionário com as seguintes perguntas:

- 1) Como começa a história?
- 2) Há um problema ou conflito na história? Qual?
- 3) Há um obstáculo ou dificultador na história? Qual?
- 4) Qual é o momento mais crítico na história?
- 5) Como é que “acaba” o conflito?
- 6) Como é o fim da história?

Depois de respondido o questionário, retomada da história e discussão dos conceitos da sequência dos fatos definindo (situação inicial, conflito gerador, aprofundamento do conflito, clímax, resolução e desfecho)

Leitura e análise do enredo das fábulas Fábula **“A cigarra e a formiga”** de La Fontaine e **A cigarra e as formigas- A formiga boa** de Monteiro Lobato.

Módulo 4 – O desafio de construir uma moral

Pesquisa no dicionário do significado da palavra: Moral.

Leitura e discussão da fábula **“O Lobo e o Cordeiro”** em duas versões (uma com a moral implícita e a outra com a moral explícita)

Leitura de fábulas diversas sem a moral expressa para a construção de uma moral coletiva e comparação com a moral do texto original.

Leitura da fábula **“O Carreiro e o Papagaio”** de Monteiro Lobato e desenvolvimento individual de uma moral.

<p>Módulo 5 – Marcadores de tempo e espaço</p> <p>Leitura da fábula “ O rato do mato e o rato da cidade” de forma fragmentada e solicitação da organização da história conforme a sequência dos fatos. Construção de uma lista dos espaços citados no texto.</p> <p>Leitura da fábula: “O Coveiro e o Bêbado” e preenchimento dos marcadores de tempo e espaço. Depois comparar ao texto original, construção de uma lista dos espaços citados no texto.</p>
<p>Módulo 6 – Os discursos</p> <p>Leitura da fábula “ A cegonha e a Raposa” e reescrita do texto passando do discurso indireto para o discurso direto. Leitura da fábula “ O leão, a vaca, a cabra e a ovelha” e reescrita do discurso direto para o discurso indireto.</p>
<p>Módulo 7 – O narrador: a voz das fábulas (narrativas)</p> <p>Leitura da fábula “A tartaruga e a lebre”. Reescrita da história contada pelo ponto de vista da tartaruga ou da lebre. Discussão sobre as versões escritas.</p>
<p>Módulo 8 – Fábulas em forma de poema</p> <p>Leitura da fábula “A ferradura de ouro” de Pedro Bandeira. Discussão sobre a existência de fábulas em poemas. Construção de uma fábula em forma de poema. Leitura da “A cigarra e a formiga” em versões de poema e narrativa e comparação</p>
<p>Módulo 9 – Fábulas Modernas</p> <p>Leitura e Análise de características das fábulas “A cigarra e a formiga”, “A rã e o boi”, “O lobo e o cordeiro”, “O coveiro e o bêbado” nas versões modernas e comparação com as versões tradicionais. Discussão sobre a fábula moderna e sua caracterização após a análise feita pelos alunos, focalizando a ideia de que a principal característica é o contexto da atualidade e o cenário contemporâneo. Produção de uma fábula moderna.</p>
<p>Módulo 10 – Fábulas e Fabulista</p> <p>Pesquisa em Grupo sobre alguns fabulistas, como: Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato, Pedro Bandeira, Fedro, Millôr, Bocage e Sá de Miranda. Leitura e discussão do texto “Você sabe de onde vêm as fábulas?”</p> <p>Apresentação da pesquisa em Grupo. Leitura e comparação de fábulas diversas, de diversos autores verificando os estilos de escrita de cada um e elaboração de uma lista com tais características.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

A habilidade “Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto” está presentes em todos os Módulos, mas em destaque nos Módulos 1 a 5; pois nesses módulos os alunos são levados a encontrar informações nos enredos e descrevê-las. Os Módulos 3,4 e 9 focalizaram a habilidade “Estabelecer relações entre textos verbais”,

com atividades que levaram os alunos a comparar textos escritos com versões distintas de uma mesma Fábula, como ocorreu em questões da AAP do 1º bimestre.

Por fim, os alunos elaboraram a **produção final**, colocando em prática os conhecimentos construídos ao longo de uma SD. Após a primeira SD, os alunos realizaram a segunda AAP com os conteúdos e as habilidades referentes ao segundo bimestre do 6º ano, tendo por referência a Matriz de Aprendizagem em Processual do 6º ano (2º bimestre).

AVALIAÇÃO DE EFEITOS E REPLANEJAMENTO POR MEIO DA PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM

Retomamos o levantamento e seleção de dados da PFA com da AAP, mas com foco nos resultados do 2º bimestre. Dessa vez constatamos que em geral, os alunos também tiveram um bom desempenho (entre 68% e 81%) em todas as questões de nível fácil e médio, na maioria das habilidades solicitadas na prova. com exceção da habilidade “L “Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto”. (43%).

Nas questões de nível difícil, os alunos tiveram uma média entre 29% e 49%. A habilidade com pior desempenho foi: “Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto”

Nas questões de nível difícil, os alunos tiveram uma média entre 29% e 49%. A habilidade com pior desempenho novamente foi: “Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto”

Novamente, para planejarmos a SD de Crônica, realizamos estudos na literatura a respeito desse gênero, buscamos pesquisas que já o investigaram e analisaram e realizamos a leitura de várias Crônicas, mais especificamente das Crônicas Narrativas, inclusive tendo por referência o material utilizado pela rede estadual paulista, denominado “Escrevendo o Futuro”¹, que segue as orientações do Grupo de Genebra, especialmente de Joaquim Dolz, um dos inspiradores desse programa.

Construímos juntamente com os alunos a nova **apresentação da situação de comunicação**. Sendo assim ficou definido que **os alunos do 6º fariam uma produção escrita de crônicas narrativas em um blog os alunos do curso de pedagogia de uma universidade, com o objetivo de entreter e/ou levar o leitor a refletir sobre situações/fatos da vida cotidiana**

Solicitamos uma **produção inicial** como uma avaliação diagnóstica e como

1 Criado em 2002 pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o Ministério da Educação.

ferramenta de análise para planejarmos e prepararmos o desenvolvimento dos **módulos** da SD, juntamente com os dados da PFA, a seguir, apresentamos resumidamente as atividades desenvolvidas em cada módulo e os respectivos objetivos.

Quadro 2 - SD de Crônicas

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES/MÓDULOS
<p>Módulo 1 – Familiarização com o gênero: leitura de crônicas de diferentes tipos e análise de suas características</p> <p>1) Apreciação: leitura da coletânea de Crônicas da Olimpíada de Língua Portuguesa</p> <p>2) Diálogo: discussão sobre os textos lidos e sobre o que lhes chamou a atenção em cada texto</p> <p>3) Análise preliminar: listagem pelos alunos das características dos textos lidos (identificação do que os textos têm em comum)</p> <p>4) Análise por meio de questionário</p> <p>Questões</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Qual é a extensão dos textos? Longa ou curta? Por quê? b) Comente sobre os títulos dos textos lidos. Qual relação estabelecem com o enredo? c) Como são as personagens? Os espaços? E os tempos? d) Como é a sequência dessas histórias? <p>Na sua opinião, qual é o objetivo das crônicas? Como você identificou o objetivo nos textos lidos?</p>
<p>Módulo 2 – Elementos da Narrativa</p> <p>Em duplas: Leitura e análise das crônicas narrativas: “Cobrança” de Moacyr Scliar e “Caso de um burro” de Machado de Assis.</p> <p>Roteiro de Perguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Qual é o foco narrativo? b) Quem são e como são as personagens? c) Qual é o enredo, como e onde vai se desenrolar a narrativa? d) Existe um elemento surpresa? Qual? e) Quais aspectos do texto levam os leitores à reflexão? f) Como é o desfecho da história? Aberto ou conclusivo? <p>Discussão coletiva das respostas</p>
<p>Módulo 3– O texto, o título e os tons da crônica narrativa em comparação a outros gêneros narrativos</p> <p>Leitura da fábula “A gansa dos ovos de ouro”, do conto de fadas “Chapeuzinho vermelho” e da lenda “Iara” para comparação com a crônica “O uso correto do papel higiênico” de João Ubaldo Ribeiro. Em grupo, os alunos discutiram e apresentaram:</p>

- a) Quais os gêneros dos textos? b) Como reconheceram os gêneros? No que os textos se diferem? No que se assemelham?

Em duplas, os alunos realizaram a leitura das crônicas a seguir (sem o título) e criaram um título.

- “O futebol e a matemática” – Moacyr Scliar
- “A vingança das gravatas” – Moacyr Scliar
- “A volta do filho pródigo” – Moacyr Scliar
- “Uma carta ao pai” – Moacyr Scliar
- “Casa de boneca” – Moacyr Scliar
- “Namoro e futebol” – Moacyr Scliar
- “Os Namorados da Filha” – Moacyr Scliar
- “A Pedra da Bruxa” - Lya Luft
- “O anão” - Lya Luft
- “Os turistas secretos” - Moacyr Scliar
- “O Trem Fantasma” - Moacyr Scliar
- “A Bola” - Luiz Fernando Veríssimo
- “O aniversário” - Lya Luft
- “A mais pura verdade” - Arnaldo Jabor
- “Mais que perdedores” – João Ubaldo Ribeiro

Coletivamente, leitura e discussão dos títulos e observação dos títulos originais das crônicas.

- 1) Discussão sobre os tons das Crônicas: Lírico/ Irônico / Poético/ Humorístico/ Policial/ Esportivo/ Político.

Em grupos de 4 a 5 alunos

- 2) Leitura dos textos:

“Cobrança” de Moacyr Scliar

“A última crônica” de Fernando Sabino

“Um caso de burro” de Machado de Assis

“Peladas” de Armando Nogueira

“O amor acaba” de Paulo Mendes Campos

- 3) Análise dos textos, com base nos aspectos elencados no quadro:

Título	Autor	Cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom

Módulo 4 – Fotos e fatos

Coletivamente, os alunos observaram fotos referentes a:

- a) cachorro

- b) canguru
- c) desmatamento
- d) poluição
- e) jogo de futebol na praia
- f) surf
- g) pai e filho
- h) família na piscina
- i) asilo
- j) trânsito
- k) Cristo Redentor
- l) cachorro modelo
- m) palhaços

Cada aluno escolheu três imagens e produziu, oralmente, uma história.

Módulo 5 – A Notícia torna-se uma Crônica Narrativa

Coletivamente, os alunos apresentaram as seguintes notícias:

Pane na CPTM causa transtornos a clientes das lojas do Brás

Greve dos caminhoneiros: a cronologia dos 10 dias que pararam o Brasil

Incêndio do Museu Nacional destrói acervo e sala de aula

Após a apresentação, em grupos, os alunos foram solicitados a:

- a) Discutir as diferenças entre notícia e crônica.
- b) Discutir a possibilidade de transformar em crônica as notícias

Em duplas, os alunos produziram uma crônica a partir de uma das notícias.

Módulo 6 – Crônicas e Cronistas

Pesquisa em Grupo sobre alguns cronistas, como:

Moacyr Scliar

Cecília Meireles

Rubem Braga

Paulo Mendes

Machado de Assis

Lima Barreto

Clarice Lispector

1) Leitura e discussão do texto “O que é crônica? De Ivan Angelo

Em grupos, os alunos realizaram:

2) Apresentação da pesquisa

3) Comparação dos tons **das crônicas**.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os Módulos 1, 2 e 3 foram fundamentais não só para que os alunos compreendessem a composição e estruturação do gênero como também para que aprofundassem as habilidades, principalmente: “Reconhecer os elementos da narrativa em um texto”.

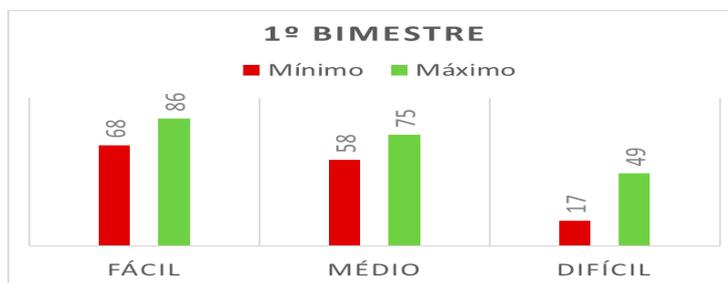
Os Módulos 1 e 3 auxiliaram com a habilidade “Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto”, pois durante o processo de leitura, os alunos tinham que inferir os sentidos dos textos, sejam literais ou figurados; bem como a intenção do autor.

Por fim, os alunos elaboraram a **produção final**, colocando em prática os conhecimentos construídos ao longo de uma SD. Em outubro de 2018, os alunos realizaram a terceira AAP, com os conteúdos e as habilidades referentes ao terceiro bimestre do 6º ano. Sendo assim, comparamos os resultados iniciais e finais.

RESULTADOS OBTIDOS

A partir dos dados fornecidos pela PFA, elaboramos uma análise geral quanto aos níveis de dificuldade das questões, pois como não é possível mostrar cada habilidade, as Figuras 1 e 2 indicam o avanço no desempenho dos alunos nas questões por nível: fácil, médio e difícil (com o mínimo e o máximo obtido na AAP). O objetivo aqui é evidenciar o avanço dos alunos de acordo com os níveis das questões.

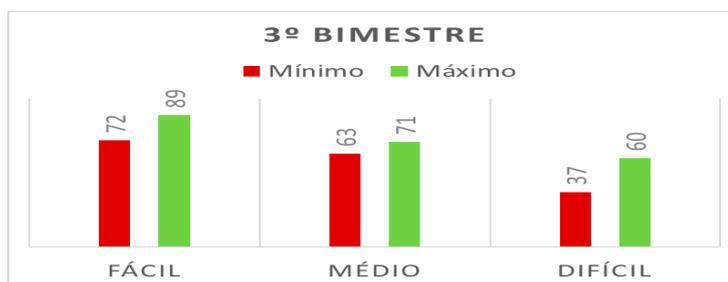
Figura 1 - Desempenho dos alunos na AAP 1º bimestre por nível de dificuldade das questões



Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos observar na Figura 1, os resultados mostram que a variação entre os níveis era de no mínimo 68% para as questões consideradas de nível fácil, 58% de nível médio e 17% de nível difícil.

Figura 2 - Desempenho dos alunos na AAP 3º bimestre por nível de dificuldade das questões



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em síntese, a AAP do 3º bimestre mostra que em todos os níveis de questões houve um avanço, pois, o desempenho dos alunos em questões de nível fácil está entre 72% e 89%; nas de nível médio, entre 63% e 71%; e nas de nível difícil entre 37% e 60%. Sendo assim, houve evolução de 4% nas questões de nível fácil, 5% nas questões de nível médio e 20% nas de nível difícil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossa pesquisa evidenciam que o uso da Plataforma Foco Aprendizagem durante um ano contribuiu para a melhora do desempenho dos alunos das três turmas de 6º ano em habilidades de Língua Portuguesa. A interpretação dos dados

fornecidos pela Plataforma e o uso do dispositivo sequência didática permitiram ações de intervenção voltadas para as dificuldades específicas dos alunos e a personalização do ensino-aprendizagem. Com isso, evidenciamos a importância da articulação desses instrumentos para a melhoria da aprendizagem dos discentes, e para que o professor possa gerir o processo da aprendizagem com maior conhecimento e segurança, ao realizar diagnósticos, planejar, implementar, monitorar e replanejar ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.
- DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; CHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 95-128).
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2011.

Os gestos didáticos no ensino de gêneros: modos de agir do professor de língua portuguesa

Jéssica Florentino Soares da Silva *
(UFRPE-UAG)
oultimopar@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a importância dos gestos didáticos nas práticas de linguagem escolares através de gêneros¹, que facilitam o desenvolvimento de competências sobretudo, ligadas à leitura, à escrita e à oralidade, não só no âmbito escolar, mas na vida. Para este artigo, o objetivo foi o de investigar os gestos didáticos mobilizados pelos docentes de Língua Portuguesa em sala de aula durante as sequências dedicadas ao ensino de gêneros textuais. Nossa base teórica encontra respaldo em autores como Bakhtin (1997), Marcuschi (2002, 2008), Schnewly (2011) e Dolz (2004), Bezerra (2017) e Barros, Cordeiro e Gonçalves (2017). A coleta de dados foi realizada três etapas: a) aplicação de questionário; b) realização de entrevista semiestruturada, e c) observação de duas sequências de duas professoras de língua portuguesa que atuam na rede pública de ensino dos municípios de Garanhuns e Caetés, no agreste do Estado de Pernambuco (PE)². É importante ressaltar que ambas as professoras escolhidas para colaborar com o projeto afirmam trabalhar na perspectiva de gêneros. Assim, concluímos a partir das análises realizadas que os gestos mais utilizados pelas professoras durante a planificação do agir didático foram os de regulação local e institucionalização. Além disso, pudemos constatar que foi durante a exposição oral sobre os gêneros que a mobilização dos gestos didáticos foi mais frequente.

PALAVRAS-CHAVE: Agente Comunitário de Saúde; Gênero Relatório; Práticas

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir la importancia de los gestos didáticos en las prácticas del lenguaje escolar a través de géneros, que facilitan el desarrollo de habilidades, especialmente en lectura, escritura y habla, no solo en la escuela, sino también en la vida. Para este artículo, el objetivo fue investigar los gestos didáticos movilizados por los profesores de lengua portuguesa en el aula durante las secuencias dedicadas a la enseñanza de géneros textuales. Nuestra base teórica es respaldada por autores como Bakhtin (1997), Marcuschi (2002, 2008), Schnewly (2011) y Dolz (2004), Bezerra (2017) y Barros, Cordeiro y Gonçalves (2017). La recolección de datos se realizó en tres etapas: a) aplicación del cuestionario; b) entrevista semiestructurada, y c) observación de dos secuencias de dos maestros de lengua portuguesa que trabajan en el sistema escolar público de los municipios de Garanhuns y Caetés, en el estado salvaje de Pernambuco (PE). Es importante destacar que ambos maestros elegidos para colaborar con el proyecto afirman trabajar desde una perspectiva de género. Así, a partir de los análisis realizados, concluimos que los gestos más utilizados por los docentes durante la planificación de la acción didáctica fueron la regulación local y la institucionalización. Además, se descubrió que fue durante la exposición oral sobre género que la movilización de gestos didáticos fue más frecuente.

PALABRAS CLAVE: educación de género; gestos didáticos; acto didáctico

* Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela UFRPE-UAG. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFRPE/CNPq, no período de agosto de 2018 a julho de 2019, tendo como orientador o Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE/UAG).

¹ A presente pesquisa está vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/CNPq, Brasil) é uma continuidade de outras duas pesquisas anteriores, realizadas no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, as quais analisaram os currículos de dois municípios da região do agreste meridional do Estado de Pernambuco, (2016-2017) e as coleções de livros didáticos mais adotadas por esses dois municípios (2017-2018) em relação às propostas para o ensino de gêneros. Na sua fase atual, a nossa pesquisa tem se debruçado no agir didático dos professores nas aulas de língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Considerando que a língua efetua-se em enunciados que podem ser tanto orais como escritos que refletem a finalidade das diferentes esferas de comunicação, entendemos que cada esfera dessa utilização da língua gera um tipo de enunciado que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000). Na perspectiva de Marcuschi (2002), ao dominarmos um gênero textual, não estamos dominando uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais.

Vivemos, hoje, em uma era de *cultura digital*, em que há um *hibridismo* que desafia as relações de oralidade e escrita e que também influencia as práticas de ensino e aprendizagem em geral. O avanço tecnológico torna-se um desafio que exige do educador um trabalho mais aprofundado e antenado com a realidade dos alunos. Assim, ensinar gêneros passa a ser mais do que citar suas simples características formais, é preciso ensinar um gênero que o aluno consiga enxergar como útil, algo que ele vai usar fora da escola. Além disso, é importante ressaltar que os gêneros textuais não são “estanques”, mas inúmeros em diversas formas, e assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2002). Por isso, o trabalho de ensino precisa promover uma formação por meio da qual os estudantes enxerguem os gêneros e possam utilizá-los em seu dia a dia, nas situações extraescolares, na vida.

Tendo em vista que o trabalho do professor vem se tornando um objeto privilegiado na educação e ensinar consiste em transformar os modos de pensar, de falar e de agir (SCHNEUWLY, 2011), consideramos que os gestos didáticos assumem um papel central para compreender a atividade docente acerca do ensino de gêneros. Nesse sentido, os gestos profissionais são aqueles que englobam as tarefas comuns à prática docente, são constituídos, portanto, de tarefas inerentes à atividade docente, tais como corrigir provas, entregar atividades, realizar chamada, etc. Já os gestos didáticos, foco deste artigo, compreendem a especificidade da área de atuação do professor (LIMA, 2016). Os gestos didáticos podem se dividir em dois níveis: a) gestos fundamentais (ou fundadores) e b) gestos específicos. Os gestos didáticos fundamentais podem ser de: 1) Memória didática, 2) Implementação, 3) Institucionalização e, por último, 4) Regulação, que pode ser tanto *interna* quanto *local*. Já os gestos específicos, estão sempre ancorados nos fundadores e são responsáveis pela *transposição didática* e tomada de decisões. (SCHNEUWLY, 2011; BARROS e CORDEIRO, 2017).

Nesse contexto, os modos de intervenção do professor durante o processo de ensino e aprendizagem podem ser caracterizados por gestos profissionais ou didáticos (DOLZ, 2012). Os gestos didáticos, a princípio, eram divididos em duas categorias: a primeira se referia a apresentar aos alunos os instrumentos didáticos adequados

² O Território Rural denominado por Agreste Meridional de Pernambuco abrange uma área de 13.153 km², está localizado em parte da Mesorregião do Agreste Pernambucano e Sertão Pernambucano. Atualmente é composto por 20 municípios. Informações disponíveis em: <http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra002.pdf>. Acesso em: 29/12/2019.

e o objeto de ensino, gesto esse chamado de *presentificação*; a segunda categoria era a de *elementarização*, que constituía em delimitar as dimensões ensináveis, ou seja, o conteúdo propriamente dito. (SCHNEUWLY, 2000) Essas categorias se subdividiram em outras quatro, denominadas de gestos fundamentais (ou fundadores). Os gestos didáticos fundamentais podem ser de: 1) Memória didática, que implica em um procedimento por meio do qual o professor busca recompor o objeto de ensino, estabelecendo uma relação de coerência e continuidade ao longo de uma sequência de ensino (SCHNEUWLY, 2009); 2) Implementação, que compreende a utilização de recursos ou formas de organização pedagógica para apresentar, explorar ou aprofundar um objeto de ensino; 3) Institucionalização, que compreende um processo metacognitivo por meio do qual os professores organizam, sistematizam e explicitam os saberes adquiridos ao longo da sua formação (LIMA, 2016) e, por último, 4) Regulação, que diz respeito à intervenção do professor. Esta pode ser tanto *interna*, quando há, por exemplo, a aplicação de atividades e diagnósticas para reconhecer qual o nível de aprendizagem da turma; quanto *local*, que se refere à interação entre professores e alunos por meio de questionamentos, comparações, etc.

Pensando nisso, esta pesquisa investigou as maneiras como os professores agem e se adaptam aos diversos contextos, escolhem seus objetos e instrumentos de trabalho, regulam seu trabalho e o dos alunos e avaliam e modificam os projetos didáticos. (DOLZ, 2017). Partimos aqui da premissa de que é na escola que os alunos aprendem (ou deveriam) a dominar os gêneros como uma eficaz “arma” comunicativa, de modo a passar, sem maiores problemas, pelos desafios discursivos ao longo da vida.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, e caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002). Como já dito, o objetivo foi o de compreender os gestos didáticos mobilizados pelos professores para o ensino de gêneros nas aulas de língua portuguesa durante o processo de decomposição do gênero como objeto de ensino.

Para esta investigação, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: a) questionário, que é uma das maneiras mais populares de coletar dados, pois tem um uso eficiente do tempo, possibilita uma alta taxa de retorno e tem a vantagem do anonimato (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.96); b) entrevista semiestruturada, que representa um dos instrumentos básicos de coleta, criando uma relação de interação, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões (ANDRÉ e LUDKE, 2012, p.33); e c) observação de duas sequências didáticas dedicadas ao ensino de gêneros em duas escolas diferentes, sendo uma do município de Garanhuns e outra de Caetés, ambas localizadas no Agreste Meridional de Pernambuco. A observação, de acordo com Lüdke e André (2012, p.26), é usada como o principal método de investigação ou pode ser associada a outras técnicas a

observação, possibilitando um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

Para isso, contamos com a colaboração de dois sujeitos de pesquisa. A primeira professora, doravante, denominada Luana, concluiu sua graduação em Letras e suas literaturas no ano de 2011, e pós-graduação em Letras e suas literaturas, em 2013, na Universidade de Pernambuco. Ela atua como docente de língua portuguesa há 10 anos e leciona na Escola Ranser Alexandre Gomes, no município de Garanhuns-PE, há cerca de três anos, na qual tem vínculo efetivo. Já participou de projetos na escola atual, sendo supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e, atualmente, participa como preceptora do PRP (Programa Residência Pedagógica). Na ocasião da coleta, ministrava aulas nas turmas finais do Ensino Fundamental. A segunda docente, denominada Maria, graduou-se em Letras em 1998 e concluiu sua pós em Programação do Ensino de Língua Portuguesa em 1999, na UPE. Atua na área há 20 anos e leciona como efetiva no Colégio Municipal Monsenhor Callou, em Caetés-PE, há cerca de seis anos, atualmente, ministra aulas nas turmas A B e C dos sétimos anos.

O ENSINO DE GÊNEROS E OS GESTOS DIDÁTICOS - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já mencionado na metodologia, realizamos um questionário e uma entrevista com as professoras, doravante, denominadas Luana e Maria¹. Esses instrumentos de coleta nos auxiliaram no acesso a informações acerca da formação e do trabalho planejado por essas professoras.

Assim, a prof.^a Luana informou que realizava o ensino de gêneros em média uma vez por mês utilizando recursos materiais, como: textos xerocados, slides e vídeos, enquanto a prof.^a Maria afirmou trabalhar com gêneros toda semana, utilizando: textos paradidáticos, revistas, jornais, HQs, textos da web, entre outros. Também por meio da entrevista, pudemos inferir que a prof.^a Luana parece concordar com a ideia proposta por Schneuwly e Dolz (2004, p.61) de que “gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” E converge, ainda, com a concepção de que a escola é um autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.66). Foi possível perceber também através da entrevista semiestruturada, que prof.^a Luana demonstrou ter afinidade com autores/pesquisadores influentes no que concerne ao ensino de gêneros textuais, enquanto a prof.^a Maria demonstrou uma visão ampla do ensino de gênero que enaltece sua função comunicativa e sócio discursiva compreendendo que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente à

1 Os nomes “Luana” e “Maria” são fictícios, pois é resguardada a verdadeira identidade das professoras, a fim de manter a privacidade. Foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante o anonimato das colaboradoras e que assegura que as gravações realizadas foram utilizadas somente para fins de pesquisa.

vida cultural e social.” (MARCUSCHI, 2001, p.19). E que, por isso, devem ser ensinados na escola.

QUADROS SÍNTESE DOS GESTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GÊNEROS

1 - Quadro síntese da SD da prof^a Luana com o gênero “charge”

PROF ^a LUANA (GARANHUNS)	GESTOS DIDÁTICOS OBSERVADOS					AULA
	MEMÓRIA DIDÁTICA	REGULAR		INSTITUCIONALIZAR	IMPLEMENTAR	
		INTERNA	LOCAL			
LEVANTAMENTO PRÉVIO	X		X		X	1, 2 e 3
EXPLORAÇÃO ORAL	X	X	X	X		1,2,3,4 e 5
REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE	X	X	X	X		1,2,3,4 e 5
DELIMITAÇÃO E PROD. FINAL				X		1,2,3,4 e 5
PROF ^a LUANA (GARANHUNS)	DADOS QUANTITATIVOS					AULA
MEMÓRIA DIDÁTICA	REGULAR		INSTITUCIONALIZAR	IMPLEMENTAR		
	INTERNA	LOCAL				
LEVANTAMENTO PRÉVIO	1	3		1	1, 2 e 3	
EXPLORAÇÃO ORAL	3	1	9	3	1,2,3,4 e 5	
REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE	2	4	2	5	1,2,3,4 e 5	
DELIMITAÇÃO E PROD. FINAL				6	1,2,3,4 e 5	

2- Quadro síntese da SD da prof^a Maria com o gênero “autobiografia”

PROF ^a MARIA (CAETÉS)	GESTOS DIDÁTICOS OBSERVADOS					AULA
	MEMÓRIA DIDÁTICA	REGULAR		INSTITUCIONALIZAR	IMPLEMENTAR	
		INTERNA	LOCAL			
LEVANTAMENTO PRÉVIO						
EXPLORAÇÃO ORAL	X	X	X	X	X	1, 2, 3 E 4
REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE		X	X	X		1, 2, 3 E 4
DELIMITAÇÃO E PROD. FINAL		X	X	X	X	1, 2, 3 E 4
PROF ^a MARIA (CAETÉS)	DADOS QUANTITATIVOS					AULA
MEMÓRIA DIDÁTICA	REGULAR		INSTITUCIONALIZAR	IMPLEMENTAR		
	INTERNA	LOCAL				
LEVANTAMENTO PRÉVIO						
EXPLORAÇÃO ORAL	4	1	6	2	1	1, 2, 3 E 4
REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE		3	1	2		1, 2, 3 E 4
DELIMITAÇÃO E PROD. FINAL		1	3	1	1	1, 2, 3 E 4

OS GESTOS DIDÁTICOS NA SEQUÊNCIA DE ENSINO DO GÊNERO “CHARGE” E “CARTUM”

Na etapa seguinte, foram analisadas duas sequências didáticas (SD), sendo uma SD sobre o gênero “charge e cartum” e outra sobre “biografia e autobiografia”, uma de cada professora. Para isso, executamos a filmagem e a gravação em áudio das aulas que foram observadas, totalizando onze aulas, sendo cinco da prof^a Luana e seis da prof^a Maria. A primeira sequência observada foi composta por cinco aulas, efetivada em dois dias alternados, e teve como seu objeto o gênero “charge” seguido do “cartum”. Esta

foi realizada em uma turma 9ª ano na Escola Ranser Alexandre Gomes, localizada no município de Garanhuns.

Para a sistematização dos fenômenos, foi utilizado o quadro proposto por Lima (2016), que contém quatro formas de planificação do agir didático docente: 1. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; 2. Exploração oral do gênero como objeto de ensino; 3. Realização de atividades escolares sobre o gênero e 4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

Durante o levantamento do conhecimento prévio que, conforme Lima (2016) é “o momento da sequência de ensino em que a professora procura verificar, ou melhor, resgatar o conhecimento que os alunos já possuem sobre o gênero a ser focalizado” fomos capazes de observar a ocorrência de três gestos didáticos fundamentais mobilizados pela prof.^a Luana, foram eles: 1) o gesto de implementar, viabilizado pelo 2) gesto de criação de memória didática, por meio do qual a professora introduziu o conteúdo enquanto apresentava e distribuía algumas charges aos alunos e, ao mesmo tempo, fazia um elo com uma informação passada na aula anterior. Percebemos também que, utilizando a expressão “*vamos estudar hoje*”, a professora realizou uma introdução ao conteúdo da aula através do ato de implementar; e com o enunciando “*como foi dito na semana passada*”, ela mobilizou um gesto de criação de memória didática, que exige dos alunos que eles relembrem algo já mencionado. Logo após, por meio de indagações referentes ao gênero, as quais foram feitas por meio do 3) o gesto de regulação local, este apareceu em três enunciados diferentes e em um curto espaço de tempo, essa repetição também indica o auxílio de outro gesto fundador quando a ela enunciou: “*a gente já viu várias vezes*”, empregando o gesto de memória didática.

Partindo para a exploração oral do gênero como objeto de ensino, pudemos constatar que a professora utilizou quase todos os gêneros nessa fase, com exceção do gesto de implementação. Nessa dimensão, notamos que o gesto de institucionalizar era quase sempre associado a outros gestos e, nas três ocasiões em que ele apareceu, em apenas um evento foi, de fato, individual; e que, enquanto fazia indagações, a professora demonstrava ter uma abordagem mais comunicativa, que tem como aspecto importante a interação e a construção do conhecimento em conjunto, ou seja, entre o professor e os alunos. A docente mobilizou conhecimentos prévios dos alunos e aproveitou para lembrar e citar algumas características formais do gênero charge por meio do gesto de institucionalizar. É possível perceber que o gesto que mais se reiterou na SD foi o de regulação local, tendo como característica uma pergunta, uma comparação ou um explicação. Ao realizar enunciados como “*e para entender uma charge nós precisamos estar atentos com o....?*”, a professora incentivou a turma a participar da aula e promoveu uma construção mútua do saber. Além dessa estratégia, foi possível perceber também a recorrência do gesto de memória didática.

Ainda nesta etapa, ao realizar uma pergunta, a professora Luana mobilizou um gesto de regulação interna ao pedir a realização de uma tarefa aos alunos. De acordo com Lima (2016), a regulação interna serve para verificar o estado do conhecimento dos alunos

quanto ao objeto a ser ensinado e pode ser realizada antes, durante ou depois de uma sequência. Na realização de atividades escolares sobre o gênero, foi possível identificar o uso de quatro gestos: institucionalização, memória didática e regulação interna e local. Reconhecemos que o gesto de institucionalização está bastante arraigado a essa parte do processo, aparecendo em 4 de 6 ocorrências gestuais.

Para finalizar essa etapa das atividades, apresentaram-se dois gestos na fala da professora: o de memória didática, ligado ao de regulação local na primeira oração: *“Hoje, como vocês já sabem ... e nós vamos fazer a leitura e compreender melhor o gênero.”*. E, na segunda: *“Todas elas já foram ditas na aula de segunda feira...A gente falou sobre...”* o gesto de memória didática individual. No processo de delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero, notamos que só houve a presença do gesto de institucionalizar, que citava basicamente as características formais que deveriam ter o objeto estudado, como era o caso da charge.

OS GESTOS DIDÁTICOS NA SEQUÊNCIA DE ENSINO DO GÊNERO “AUTOBIOGRAFIA”

A segunda observação² foi realizada em uma turma do 7^a ano no Colégio Monsenhor Callou, no município de Caetés, cujo total foi de seis aulas, sendo observada duas a cada dia, por três dias alternados. O objeto de estudo da segunda análise foi a SD dedicada ao ensino do gênero autobiografia, ministrado pela professora Maria.

Como pudemos observar, apenas três dimensões³ foram atingidas: a da exploração oral, realização de atividade e da delimitação e produção final do gênero. Durante a exploração oral, a professora Maria utilizou todos os gestos fundadores, com mais ênfase nos gestos de regulação local, que se apresentou 6 vezes; e o de memória didática, 4 vezes. Também foram identificados os gestos de regulação local e de regulação local acompanhado pelo gesto de memória didática, por exemplo: *“Em uma autobiografia, autor, narrador e personagem principal... que são?”*; *“Então, lembrando, a gente já apresentou o gênero... a gente começou com... qual nome da moça mesmo?”*. Ainda no âmbito da exploração oral, identificamos mais três casos de aplicação da memória didática: *“Na semana passada...; na aula passada...; ontem...”*

Já ao iniciar o conteúdo, pudemos identificar que prof.^a Maria usava o do gesto de implementar. E, no plano da realização de “atividades escolares que se configuram como algo realmente importante, no sentido de que possibilitam não só o contato do aluno com o objeto de ensino didatizado, mas também delimitam objetivos específicos

² É necessário ressaltar que essa segunda sequência não foi analisada desde o princípio, uma vez que a professora precisou adiantar a sequência, pois estava em com o seu cronograma de aulas atrasado por motivos pessoais, o que nos foi informado apenas posteriormente. Então, as observações que aqui constam começam a partir do segundo dia da SD.

³ Acreditamos que essa ausência do levantamento prévio na planificação do agir didático seja justificada pela não observação do momento inicial da SD, pois geralmente, os gestos de tal dimensionamento acontecem durante as aulas iniciais.

de aprendizagem” (SCHNEUWLY, 2009) sobre o gênero, identificamos três gestos: institucionalização e regulação interna e local. Há também a presença do gesto de regulação interna, do gesto de regulação interna ligado ao de institucionalizar, e, por último, o de institucionalização. Para finalizar, há um gesto de regulação local, por meio do qual a professora forneceu dicas aos alunos para a construção do gênero: “Então vocês vão ter que se basear nisso...”

Na delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero que “busca verificar como se configura situações didáticas de produção dos gêneros orais e escritos na sala de aula” (LIMA, p. 213, 2016), ou seja, em quais circunstâncias e com quais objetivos de ensino as produções dos alunos eram realizadas, a professora fez uso de quatro gestos didáticos, o gesto de institucionalizar, regular (interna e local) e de implementar. Já para iniciar a atividade, ela fez uso do gesto de implementar, correlacionado com o de regulação interna “O nosso trabalho hoje vai ser uma retomada de produção.... Há á também a utilização dos gestos de regulação local, sendo um deles, correlacionado ao gesto de institucionalizar: “Então o que vocês estão fazendo é a autobiografia, auto, da gente, nossa autobiografia, estamos falando de nós mesmos.”. A prof^a Maria, ao explicar o que significa autobiografia, citou ainda a sua definição e característica na intenção de retirar as dúvidas dos alunos e, por isso, classificamos esse trecho da fala dela como regulação local (ato de intervenção) + institucionalizar (características formais).

Os resultados demonstram que os gestos mais utilizados pelas professoras durante as SD são os gestos de regulação local e os de institucionalização. A prof^a Luana, que trabalhou com o gênero charge, utilizou, durante as cinco aulas ministradas, 40 vezes os gestos fundamentais, contemplando todas as categorias e formas de planificação propostas por Lima (2016). Já a prof.^a Maria, que trabalhou com o gênero autobiografia durante uma SD de seis aulas, utilizou os gestos didáticos 26 vezes, contemplando a maior parte das categorias propostas por Lima (2016), apenas a forma de planificação do levantamento prévio não foi identificada no agir didático dessa professora, talvez pelo fato de não termos observado o primeiro momento da sua SD.

Acreditamos que a forma de organização de cada professora influencia na presença ou ausência dos gestos. A prof^a Luana, por exemplo, ministrou menos aulas, no entanto, tinha uma preocupação maior com o encadeamento lógico das aulas; já a prof^a Maria, apesar de ter ministrado seis aulas, duas delas foram somente para a exposição dos resultados da produção do gênero. É possível notar que a prof.^a Luana, apesar de ministrar menos aulas, utilizou os gestos didáticos mais vezes que a prof.^a Maria; em contrapartida, a prof.^a Maria parece ter uma distribuição mais harmônica de gestos ao longo das suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas possibilitaram a identificação dos gestos didáticos mais utilizados em diversas formas de planificação do agir didático das duas professoras. Observamos, também, durante a análise das gravações, o uso mais recorrente dos gestos didáticos foram os de regulação local e institucionalização. Além disso, pudemos perceber que foi durante a exposição oral sobre os gêneros que a mobilização dos gestos didáticos foi mais frequente. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque foi justamente nesse momento que as professoras utilizavam uma abordagem mais comunicativa e assertiva para obtenção de sucesso no ensino e aprendizagem dos gêneros. É importante ressaltar ainda que as duas professoras consideravam o gênero imprescindível para se trabalhar na escola, enaltecendo sua função comunicativa desse artefato semiótico para a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes 2003, p. 261-306
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. Introdução. In. GUIA PARA A PESQUISA DE CAMPO Produzir e analisar dados etnográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-16.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros no contexto brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.
- Eliana Merlin Deganutti de Barros / Glaís Sales Cordeiro / Adair Vieira Gonçalves (Orgs.). Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- LIMA, Gustavo Henrique da Silva. O que eu ensino quando ensino gênero? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. Tese de Doutorado (Letras). Recife: PPGL/UFRPE, 2016.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista, e análise documental. In: Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativas. São Paulo: EPU, 2010. p. 25-44
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In:
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão – São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 147-224

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. Elaboração e uso de questionários. In: Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 95-133

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78

Simposio Temático

**Os gêneros textuais/discursivos
em prol da formação docente em
línguas**

Resumen del Simposio Temático

Os gêneros textuais/discursivos em prol da formação docente em línguas

Coordinatoras

Lidia Stutz

UNICENTRO, Guarapuava Paraná
lidia.stutz@gmail.com

Maria Izabel Rodrigues Tognato

UNESPAR – Campus de Campo Mourão – Paraná

Frente ao solo fértil que os estudos com gêneros textuais/discursivos têm proporcionado, principalmente no eixo deste simpósio voltado à formação docente, ao longo de nossa experiência, notamos avanços em diferentes práticas formativas, sejam elas na formação inicial ou continuada por meio de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), de sequências de formação (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018) ou de outros procedimentos. Buscamos com esta proposta promover um amplo debate sobre os desafios da formação docente e as possibilidades contempladas em pesquisas ancoradas a partir de abordagens discursivas para o ensino de línguas. Destinamos este espaço no sentido de agregar trabalhos com vistas para a reflexão e a discussão dos múltiplos aspectos que possam envolver a profissionalidade docente na interface com propostas de gêneros e abordagens sócio-interacionistas. Nesse escopo, o nosso interesse volta-se para análises de prescrições e implicações, a práxis docente considerando-se a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), o ensino de línguas com base em gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013;) os saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012), os elementos da trajetória da transposição didática de gêneros textuais (CHEVALLARD, 1985; 1998; SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, 2004; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; LIB NEO, 2015), os instrumentos para o ensino, para as formas de regulação e para a reflexividade sobre todo o processo de formação (BRONCKART, 2009; BOTA et al, 2006). Consideramos também profícuos os diálogos estabelecidos entre as diversas escolas de gêneros (Genebra, Sydney, Norte-Americana e Brasileira) em prol do fortalecimento dos estudos de gêneros, da linguagem e da formação dos professores. Com isso, tomando por base os diferentes trabalhos a serem apresentados, buscamos contribuir para o debate social acerca da formação do professor de línguas, a partir do trabalho com gêneros textuais/discursivos, com o intuito de discutir a articulação entre os saberes e as capacidades docentes a fim de reconfigurarmos e ressignificarmos nossas práticas formativas como contribuições tanto ao ensino e à aprendizagem de línguas quanto ao processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais/discursivos; Formação docente; Ensino de línguas.

Produção escrita de gêneros de texto: Letramentos acadêmicos na formação docente inicial do professor de línguas *

Maria Izabel Rodrigues Tognato **

Unespar – Campus de Campo Mourão – PR (Apoio recebido da Unespar)

maria.tognato@unespar.edu.br

RESUMEN

Haya vista la necesidad de implementación de prácticas formativas que puedan envolver la lectura y la escritura en el área de enseñanza de lenguas en la formación docente inicial para fortalecer el desarrollo de Letramentos Académicos, este trabajo tiene por objetivo analizar las posibles contribuciones de lecturas complementares alcanzando cuestiones de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esta investigación tiene como foco la producción escrita referente a dichas lecturas en el sentido de preparar el profesor en formación de manera más efectiva para su futura actuación docente a partir de orientaciones ofrecidas previamente en el momento de la producción. Por lo tanto, basamos nuestro trabajo en los aportes teóricos metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), de las Capacidades de Lenguaje, de los Saberes Docentes; escritura en cuanto proceso, revisión y rescritura y del Letramentos Académicos. En relación a los procedimientos metodológicos, así como a la generación de datos, utilizamos producciones escritas sobre textos teóricos estudiados, referentes a cuestiones de enseñanza y aprendizaje de Lengua Inglesa III, como parte de un proceso de lectura complementar a los contenidos específicos de esa asignatura, realizada por profesores en formación inicial, estudiantes del tercer año de una carrera de licenciatura dupla en Letras Portugués e Inglés, en el primer semestre del año 2019. En cuanto a los procedimientos de análisis, utilizamos los elementos constitutivos de los géneros de texto el resumen académico escolar, tomando por base las Capacidades de Lenguaje y sus criterios. Los resultados apuntan para el reconocimiento de estos elementos constitutivos, la movilización de Capacidades de Lenguaje (significación, acción, discursiva, lingüístico-discursiva), el trabajo involucrando Letramentos Académicos y posibles contribuciones advenidas de las operaciones de escritura, revisión y rescritura, al involucrarnos la escritura como proceso, lo que fortalece no solamente para el aprendizaje como también para la formación de los profesores participantes de esta investigación.

PALABRAS CLAVE: Formación docente inicial; Lengua Inglesa; Enseñanza com base en Géneros; Letramientos académicos

* Este trabalho insere-se em um projeto de pesquisa maior em desenvolvimento, submetido ao edital de Bolsas em Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a ser desenvolvido no triênio 2019-2021, intitulado Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos, em colaboração por meio de diferentes Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, Brasil, pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, do qual fazemos parte, da UEL – Universidade Estadual de Londrina – PR, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Além disso, este trabalho vincula-se a um Projeto de Pesquisa intitulado Letramento acadêmico na pós-graduação: uma perspectiva necessária, em desenvolvimento até 2020, na Unespar – Campus de Campo Mourão-PR

** Professora Associada, membro do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações – LIDERE na Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Campo Mourão. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Desenvolvimento, da Universidade Estadual de Londrina – UEL-PR. Possui graduação em Letras Português-Inglês (1992), Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem pela UEL-PR (2002), Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP (2009), Pós-Doutorado pela UNIGE – Université de Genève, de agosto de 2015/fevereiro de 2016, subsidiado pelo sistema de bolsa CAPES, nº BEX 0767/15-8

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de se implementar práticas formativas que possam envolver leitura e escrita na área de ensino de línguas na formação docente inicial para fortalecer o desenvolvimento de Letramentos Acadêmicos, este trabalho tem por objetivo analisar as possíveis contribuições de leituras complementares abrangendo questões de ensino e de aprendizagem de línguas. Este estudo tem como foco a produção escrita referente a tais leituras no sentido de preparar o professor em formação de modo mais efetivo para sua futura atuação a partir de orientações fornecidas previamente ao momento da produção. Para tanto, ancoramos nosso trabalho nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), das Capacidades de Linguagem, dos Saberes Docentes; escrita enquanto processo, revisão e reescrita e de Letramentos Acadêmicos. Em relação aos procedimentos metodológicos, quanto à geração de dados, utilizamos produções escritas sobre textos teóricos estudados, referentes a questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa III, realizadas por professores em formação inicial, estudantes do terceiro ano de um curso de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Quanto aos procedimentos de análise, utilizamos os elementos constitutivos do gênero Resumo acadêmico/escolar, tomando por base as Capacidades de Linguagem e seus critérios. Os resultados apontam para o reconhecimento desses elementos constitutivos, a mobilização de Capacidades de Linguagem (significação, ação, discursiva, linguístico-discursiva), o trabalho envolvendo Letramentos Acadêmicos e possíveis contribuições advindas das operações de escrita, revisão e reescrita, ao envolvermos a escrita como processo, fortalecendo não somente para a aprendizagem como também para a formação dos professores participantes deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente inicial; Língua Inglesa; Ensino com base em Gêneros; Letramentos acadêmicos

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha experiência, enquanto professora formadora e pesquisadora, tenho constatado aspectos lacunares referentes à leitura e à escrita de textos, fato este com o qual nosso estudo corrobora (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010). Com isso, neste artigo, proponho uma discussão acerca de proposta de trabalho com a produção escrita de Resumos acadêmicos/escolares¹, referente a textos teórico-metodológicos relacionados a questões de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na formação docente inicial (PFI)², a fim de promover um debate social sobre as práticas formativas que podem ser ressignificadas nesse contexto, bem como sobre os aspectos que podem influenciar e contribuir para o desenvolvimento social do professor de modo que possa preparar-se mais efetivamente para futuras atuações seja no campo universitário e acadêmico seja na esfera profissional. O contexto de produção deste estudo envolve um Curso de Letras Português-Inglês, de uma turma de terceiro ano, de uma universidade do interior do Estado do Paraná, Brasil.

Para tanto, ancoramos nosso trabalho nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), das Capacidades de Linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO ET. AL., 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), dos Saberes Docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009);

1 Este gênero envolve o processo de sumarização das ideias mais relevantes do texto com menção ao autor do texto resumido, bem como às atribuições de atos ao autor (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

2 Trata-se de um trabalho de leitura complementar à disciplina de Língua Inglesa, de artigos científicos considerados textos teórico-metodológicos, sobre os quais é solicitado aos professores em formação uma produção de texto, a partir de sua própria escolha do gênero de texto a ser produzido. Gênero este que teve por escolha o Resumo acadêmico/escolar. Após a leitura dos textos, uma noite de discussão foi realizada a fim de contribuir para a produção dos textos.

da escrita como processo (MENEGASSI, 1998) e dos Letramentos Acadêmicos (STREET, 1984; LEA; STREET, 2014; FIAD, 2011, 2016; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Tomando por base tais princípios e, para darmos continuidade a estudos anteriores, pautamos nosso estudo nos seguintes questionamentos:

- a) Como é possível articular os saberes a ensinar e para ensinar na formação inicial do professor de línguas pela perspectiva dos Letramentos Acadêmicos?
- b) Em quais aspectos o contexto de formação docente inicial pode contribuir para o desenvolvimento do professor em formação no que tange à leitura e à produção escrita de gêneros de texto pelo viés dos Letramentos Acadêmicos?

Para a discussão de nosso trabalho, este artigo foi organizado pelas partes, a saber: a introdução; os aportes teórico-metodológicos norteadores deste estudo, tomando a escrita como processo, além da apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo; a discussão dos resultados obtidos; e, por fim, as considerações finais sobre as possíveis contribuições e lacunas do estudo realizado.

APORTES NORTEADORES

Tomamos a perspectiva do ISD como aporte teórico-metodológico basilar ao nosso estudo, uma vez que considera a linguagem como elemento central ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, pautamos nosso estudo nas Capacidades de Linguagem tanto em relação ao trabalho com leitura quanto com produção textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), considerando as Capacidades de Ação (CA) (elementos contextuais da situação de comunicação, considerando-se quem produziu, para quem, com que objetivo, onde o texto foi produzido e do que trata), as Capacidades Discursivas (CD) (organização textual e progressão textual, o tipo de informação que aparece no texto, a constituição do início do texto, seu desenvolvimento e sua finalização), as Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD) (operações de textualização como conexão e coesão nominal e verbal, emprego de conectivos ou operadores argumentativos, mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, construção de enunciados, oração e período, escolha de itens lexicais, e referências pronominais) (CRISTOVÃO, 2007, p.13) e as Capacidades de Significação (CS) (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013), referentes à atividade geral. Estas últimas capacidades possibilitam a construção de sentido a partir de representações e/ou conhecimentos acerca das práticas sociais, “envolvendo os contextos ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, entre outros, [...] atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p.576) (TOGNATO; OLIVEIRA, 2018, p.191-192).

No que diz respeito à articulação entre os saberes a ensinar (disciplina escolar ou

o objeto de ensino) e os saberes para ensinar (metodologia de ensino) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), o desenvolvimento mais preciso dos processos educativos e das práticas formativas quanto à escrita como processo (MENEGASSI, 1998), considerando-se a revisão e a reescrita, pelo viés dos Letramentos Acadêmicos, é fundamental para o tratamento das necessidades e obstáculos de aprendizagem e de (PFI). No que tange aos Letramentos Acadêmicos, trata-se de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, apoiada nos denominados Novos Estudos do Letramento³ (STREET, 1984).⁴

Tomando os novos conceitos de Letramentos propostos por Lea e Street (2014), podemos considerar três perspectivas, a saber: as *habilidades de estudo*, a *socialização acadêmica* e o *letramento acadêmico*. O primeiro aspecto refere-se à habilidade individual e cognitiva de leitura e escrita e ao conhecimento das estruturas formais da língua. O segundo envolve a socialização do aluno, pela responsabilidade do professor, no contexto universitário, relacionando-se com a aculturação de discurso e gêneros. O terceiro, segundo Lea e Street (2014, p.479) trata da “produção de sentido, identidade, poder e autoridade”, considerando primeiramente “a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”, assemelhando ao modelo de socialização acadêmica, exceto no que tange a processos considerados “mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais”. Segundo os autores, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm norteado a produção de currículos, práticas didáticas e pesquisas, o que se assemelha aos resultados do nosso estudo.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi desenvolvido junto a PFI do Curso de Letras Português-Inglês⁵, de uma turma de terceiro ano constituída por 21 estudantes, em uma universidade do interior do Estado do Paraná, Brasil, na disciplina de Língua Inglesa no período do primeiro bimestre de 2019, sendo que 16 estudantes participaram deste estudo. Trata-se de um trabalho complementar ao ensino de Língua Inglesa por meio de leituras de textos teórico-metodológicos, relacionados a questões de ensino e aprendizagem de línguas. O PFI deveria ler um texto teórico em inglês, intitulado *O ensino de língua estrangeira e a*

³ Em inglês, New Literacy Studies.

⁴ Nessa perspectiva, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos a fim de ressignificar as práticas formativas (FIAD, 2011), tais como as obras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Motta-Roth e Hendges (2010) voltadas para a didatização de gêneros textuais acadêmicos. Além disso, Magalhães e Cristovão (2018) têm desenvolvido trabalhos referentes a letramentos científicos, gêneros de texto e ensino de línguas.

⁵ Os PFI participantes deste contexto são, em sua maioria, estudantes trabalhadores e que estudam à noite.

questão da autonomia (SENA; PAIVA, 2009), e outro em português, intitulado *Genres: an alternative to ELT* (GAZOTTI, 1999).

Para evidenciar sua compreensão acerca dos textos lidos, o PFI deveria produzir um gênero de texto a ser selecionado pela turma, o qual foi o Resumo acadêmico/escolar, sendo um em inglês sobre o texto lido em inglês e um outro em português sobre o texto lido em português. Após esta escolha, os PFI receberam orientações para a produção de texto, contemplando os seguintes aspectos: a) verbos de dizer; b) conectivos; c) compreensão do texto; d) autor do texto, sua posição ideológica e seu posicionamento teórico; e) ideias mais relevantes apresentadas pelo autor do texto; f) temática discutida no texto, a posição que o autor rejeita ou sustenta e a conclusão do autor.

Um exemplo⁶ de Resumo foi apresentado aos PFI a fim de auxiliá-los em sua produção. Além disso, foram indicadas as atribuições de ações ao autor no texto (MIQUELANTE, 2009/2010) e, por fim, os elementos constitutivos do gênero de texto pelo qual optaram para a produção escrita, tomando por base as Capacidades de Linguagem, os quais serviram de critérios de avaliação sobre suas produções. Esses elementos constitutivos podem mobilizar as Capacidades de Linguagem, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Elementos constitutivos do resumo e as capacidades de linguagem

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO RESUMO ACADÊMICO/ESCOLAR	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
Faz menção ao autor	CA, CS
Apresenta o título do texto lido	CA, CS
Faz uso de verbos para expressar as ações do autor	CS, CD, CLD
Utiliza diferentes formas para fazer referências ao autor	CS, CLD
Apresenta o conteúdo adequadamente	CS, CD, CLD
Apresenta o texto mantendo uma linearidade do conteúdo	CS, CD, CLD
Apresenta coesão e elementos de coerência (uso de conectivos)	CS, CD, CLD
Prima pela correção gramatical (pronomes, tempos verbais, concordância verbal e nominal e pontuação)	CS, CD, CLD

Fonte: A autora, com base em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Miquelante (2009).

Após a primeira produção dos Resumos em inglês e em português, a professora formadora responsável pela disciplina de Língua Inglesa fez apontamentos e questionamentos nas produções dos PFI, indicando se atenderam parcialmente, totalmente ou não aos critérios, apresentados anteriormente, fornecendo-lhes orientações

⁶ Exemplo obtido em Machado, Lousada e Abreu-tardelli (2004).

para a produção final dos textos. No que tange ao tratamento dos dados, pautamos nossos estudos na perspectiva teórico-metodológica do ISD, ao tratar das condições de produção dos textos (BRONCKART, 1997/2009), bem como dos elementos constitutivos do gênero de texto em foco, o Resumo, tomando por base as Capacidades de Linguagem e seus critérios.

No que se refere à natureza deste estudo, utilizamos ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, pois, conforme Cano (2012, p.108-109) explicita, as pesquisas quantitativas primam por uma “mensuração precisa, que permita comparar a frequência dos fenômenos. As qualitativas, por sua vez, pretendem obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade”. A seguir, trataremos dos resultados das análises, considerados elementos em processo de construção.

RESULTADOS EM DISCUSSÃO

No que concerne às análises das produções escritas dos PFI, de 16 participantes, todos produziram a primeira versão do gênero Resumo em português e 15 entregaram a primeira versão do Resumo em inglês. Quanto à reescrita da primeira produção, 16 PFI produziram a última versão do Resumo em português e 14 PFI entregaram a última versão do Resumo em inglês.

Quanto ao atendimento aos elementos constitutivos do gênero de texto Resumo produzido em português e em inglês em sua primeira versão, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 2, em relação ao número de estudantes que atenderam aos critérios preestabelecidos.

Quadro 2 – Resultados sobre atendimento aos elementos constitutivos do gênero Resumo acadêmico/escolar

CRITÉRIOS/RESULTADOS	PRODUÇÃO RESUMO EM PORTUGUÊS (16 PARTICIPANTES)			PRODUÇÃO RESUMO EM INGLÊS (14 PARTICIPANTES)		
	SIM	NÃO	PARCIALMENTE	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Faz menção ao autor	13	-	3	14	-	-
Apresenta o título do texto lido	15	-	1	10	4	-
Faz uso de verbos para expressar as ações do autor	12	-	4	9	-	5
Utiliza diferentes formas para fazer referências ao autor	4	-	12	5	-	9
Apresenta o conteúdo adequadamente	-	-	16	-	-	14

Apresenta o texto mantendo uma linearidade do conteúdo	11	-	5	12	-	2
Apresenta coesão e elementos de coerência (uso de conectivos)	3	-	13	4	-	10
Prima pela correção gramatical (pronomes, tempos verbais, concordância verbal e nominal, pontuação, acentuação)	-	-	16	-	-	14

Fonte: A autora.

Os dados acima indicam, por um lado, que houve um atendimento parcial, de modo geral, aos critérios/elementos constitutivos do gênero resumo, mobilizando as Capacidades de Ação e Discursiva. Por outro lado, tais dados permitem-nos identificar algumas lacunas quanto à dificuldade de mobilização das Capacidades de Significação e Linguístico-Discursivas, o que evidencia a relevância de nosso estudo e de nossa proposta de discussão. Para as atividades de revisão e reescrita do Resumo em português e em inglês, os PFI seguiram os apontamentos e sugestões da professora formadora, atendendo aos critérios na versão final do Resumo sobre os quais haviam apresentado dificuldades na primeira versão do texto.

Retomamos aqui os questionamentos em relação às abordagens de letramento propostos por Lea e Street (2014), quanto à escrita do estudante universitário e ao fato de que as intervenções podem ser pautadas em diferentes concepções de escrita derivando nas três perspectivas mencionadas neste texto, como as *habilidades de estudo*, a *socialização acadêmica* e o *letramento acadêmico*, consideramos este trabalho uma ação inicial à perspectiva de Letramentos Acadêmicos, sem desconsiderar trabalhos realizados anteriormente. Com isso, poderíamos concluir que os resultados deste estudo se aproximam muito mais do conceito de *habilidades de estudo* do que dos conceitos de *socialização acadêmica* e o *letramento acadêmico*. Em outras palavras, há muito o que fazer ainda para que possamos avançar em termos de *socialização acadêmica* e *letramento acadêmico*. Daí a relevância deste e de outros estudos que se seguirão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, retomamos os questionamentos norteadores deste estudo a fim de tecermos as ponderações acerca dos resultados obtidos. No que tange à articulação entre as questões de ensino e aprendizagem, os saberes a ensinar e para ensinar, pela perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, notamos algumas possíveis contribuições quanto à leitura dos textos teórico-metodológicos uma vez que este trabalho nos permitiu elucidar aspectos relacionados tanto aos conteúdos a serem ensinados (saberes a ensinar), como

a produção dos Resumos tomando a escrita como processo, quanto aos procedimentos metodológicos de ensino de línguas (saberes para ensinar) ao ter a oportunidade de se obter uma tomada de consciência sobre o próprio processo de desenvolvimento pela reflexividade sobre as atividades propostas.

Além disso, tais resultados nos permitem entender a relevância que um trabalho dessa natureza pode ter na formação acadêmica e profissional do professor de línguas em formação inicial por meio da sua participação e do seu engajamento no processo de estudo, no que se refere à leitura e à produção escrita de gêneros de texto. Com isso, esperamos que este estudo nos permita ressignificar nossas práticas formativas pela perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, a fim de contribuir para uma maior compreensão da relevância do trabalho com a leitura e a escrita com vistas ao desenvolvimento humano, social e profissional do professor de línguas em formação inicial, bem como para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2009.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matêncio. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-380.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.) Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A.P.M.; PETRECHE, C.R.C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L.M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. Letras, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R.. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. Ilha do Desterro, v.69, nº3, p.209-221, Florianópolis, set/dez 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (As faces da Lingüística Aplicada).
- _____.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une

- competence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n.102, p.23-37, 1993.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Mercado das Letras: Campinas-Brasil, 2010.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p. 357-369. 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>> Acesso em 05 de janeiro de 2019.
- _____. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R. S. (org). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: João & Pedro Editores, 2016, p.201-222.
- GAZOTTI, M. A. Genres: an alternative to ELT. In: *NEW ROUTES in EFL*. March, 1999.
- HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez. 2014.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resumo. São Paulo: Parábola Digital, 2004, P.15-16.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Raído, Dourados, MS*, v.12, n.30, jul./dez. 2018.
- MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.
- MIQUELANTE, M. A. A sequência didática na formação continuada de professores: leitura, produção e práxis sobre esse fazer pedagógico. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção Didático-Pedagógica apresentada à Secretaria de Estado da Educação (SEED), como um dos requisitos do Programa de Desenvolvimento Educacional 2009 (PDE)*.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. 4ª.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SENA, A. E. L. L.; PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com*

especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/leauto.pdf>

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

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 569, 2011.

TOGNATO, M. I. R.; OLIVEIRA, J. A. de. A sequência didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes. *Revista Interfaces*. Vol.9 n.4 (out/nov/dez 2018), p.186-200.

O gênero textual *pecha kucha* para disseminar a práxis do estágio supervisionado em língua inglesa *

Lidia Stutz **
(PPGL/DELET - UNICENTRO/PR)
lidia.stutz@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo analizamos un ejemplar de Pecha Kucha (PK) producido por alumnas-profesoras en la asignatura de Prácticas en el curso de Letras Inglés, de Paraná, sur de Brasil. La presentación en PK, menos conocida en los estudios de Géneros Textuales/Discursivos y de Lingüística Aplicada en el contexto brasileño, fue creado en Japón en 2003, es compuesta por 20 diapositivas con imágenes que son expuestas en el tiempo de 20 segundos por diapositiva. Basados en el constructo del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), analizamos los parámetros contextuales, segmentos temáticos, tipos de discurso y voces del PK. Los resultados muestran como el contexto de producción de las alumnas-profesoras basa la temática de la praxis de la Práctica, con segmentos sobre la construcción y práctica por medio de la secuencia didáctica. Los tipos de discurso interactivo, relato interactivo permean el ejemplar con voces de autor empírico y de personajes. En la configuración general de los PK, constatamos que aunque la presentación explicita reflexiones pertinentes sobre el recorrido de la Práctica, todavía hay un desafío para acercarse más a la propuesta PK - 20x20.

PALABRAS CLAVE: prácticas; praxis docente en lengua inglesa; género textual; Pecha Kucha

RESUMO

Neste artigo, analisamos um exemplar de Pecha Kucha (PK) produzido por alunas-professoras na disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Letras Inglês, do Paraná, sul do Brasil. A apresentação em PK, menos conhecida nos estudos de Gêneros Textuais/Discursivos e de Linguística Aplicada no contexto brasileiro, foi criada no Japão em 2003, é composta por 20 slides com imagens a serem expostas no tempo de 20 segundos por slide. Ancorados no construto do interacionismo sociodiscursivo (ISD), analisamos os parâmetros contextuais, segmentos temáticos, tipos de discurso e vozes do PK. Os resultados mostram como o contexto de produção das alunas-professoras embasa a temática da práxis do estágio, com segmentos sobre a construção e prática por meio de sequência didática (SD). Os tipos de discursos interativo e relato interativo permeiam o exemplar com vozes de autor empírico e de personagens. Na configuração geral dos PK, constatamos que embora a apresentação explicita reflexões pertinentes relacionados ao percurso do estágio, ainda há um desafio para aproximar-se mais da proposta PK - 20x20.

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado, práxis docente em língua inglesa, gênero textual, Pecha Kucha

* Este trabalho foi apresentado no Simpósio Os gêneros textuais/discursivos em prol da formação docente em línguas, no SIGET, em Setembro de 2019, em Córdoba, na Argentina.

** Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Mestrado em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Líder do grupo de pesquisa Gêneros Textuais e Práxis Docente (CNPq) Graduada em Letras Português Inglês (UNICENTRO) (1993), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) (UFSC) (2005), doutorado em Estudos da Linguagem (UEL)(2012) com estágio doutoral realizado na UNIGE - Suíça (Bolsa CAPES- DS - 2010) e pós-doutorado em Estudos da Linguagem UEL (2017)

INTRODUÇÃO

Devido à necessidade de dar maior visibilidade aos trabalhos do Estágio Supervisionado, consideramos relevante realizar um fórum para disseminar os estudos científicos advindos da alternância universidade e escola. Para tanto, elegemos um gênero ainda pouco conhecido nos estudos de Gêneros Textuais/discursivos e da Linguística Aplicada em contexto brasileiro, o *Pecha Kucha* (PK), traduzido do japonês como um bate-papo. O gênero PK, criado em 2003, vem se solidificando pelo mundo com sessões de apresentações em diversos países e áreas como nas ciências da saúde, *marketing* e artes. A configuração do gênero é construída em *slides* em *power point*, que tem como ponto central o seu formato curto, 20x20, i.é, ter na sua composição 20 *slides* com imagens, gráficos, tabelas, esquemas com o tempo limite para exposição das informações em 20 segundos para cada *slide*, o que demanda síntese e precisão para expor as principais informações (PECHA KUCHA, 2013).

A nossa escolha pelo gênero inovador corrobora com os estudos de Carson, (2017), Coskun (2017), Ramos-Rincón et al (2018) e Nichani (2014), que sinalizam resultados favoráveis ao uso de apresentações em PK em prol da consolidação da formação acadêmica em áreas diversas. Assim, consideramos que o PK é uma alternativa viável e promissora para disseminar estudos entre os pares de uma mesma comunidade científica de forma menos canônica. Ademais, o gênero em tela apresenta-se como uma possibilidade para ampliar o alcance contemplando outros grupos sociais, o que pode então ser uma ferramenta para diminuir os distanciamentos ainda persistentes entre a universidade e a sociedade. Na esteira desse pensamento, os criadores de PK, da área de arquitetura, Mark Dytham e Astrid Klein, organizaram um evento no qual as apresentações em PK tornaram-se a ferramenta para jovens designers socializarem seus projetos, reunir-se e trabalhar em rede (PECHA KUCHA, 2013). Devido à ótima aceitação, constatamos o crescente alastramento dessas apresentações nos cinco continentes do globo, com um número superior a 1200 cidades cadastradas. A seleção do gênero PK ocorreu por se tratar de uma tentativa de tornar a apresentação de resultados e reflexões do trabalho realizado mais concisa, fator que, demanda uma planificação cuidadosa dos slides a serem utilizados e do conteúdo disseminado oralmente.

Os participantes do estudo são alunos-professores do terceiro ano de um curso de Letras Inglês da região Centro Sul do estado do Paraná, Brasil. Foram construídas cinco apresentações no formato PK com diferentes tópicos advindos da práxis referente aos trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo na disciplina de Estágio Supervisionado que englobam a reflexão, embasamentos teóricos e vivências no contexto escolar, observação participativa e regência em contexto escolar. Das cinco apresentações, selecionamos aleatoriamente uma delas que servirá como corpus de análise de nosso estudo. As apresentações da turma foram desenvolvidas para disseminar os resultados do estágio e tiveram como público alvo os professores regentes e diretores das escolas com as quais fizemos a parceria de estágio para o ano de 2019. Um dos importantes passos da parceria consiste em dar retorno dos trabalhos realizados.

A ancoragem teórico-metodológica do ISD e da didática das línguas (BRONCKART, 1999; 2008: 2016; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) norteiam este estudo e a proposta da disciplina supramencionada. Dessa forma, a concepção de gêneros de texto e os percursos da transposição didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) utilizados tanto na disciplina de Estágio, quanto nos critérios de análise, são o construto utilizado para examinar apresentações em PK.

Por meio deste estudo buscamos, portanto, analisar como ocorreu essa primeira apresentação de um exemplar de PK realizada por duas alunas-professores. O artigo contempla a seguinte divisão: na primeira seção, apresentamos brevemente os pressupostos teóricos do ISD; na segunda seção, descrevemos a metodologia; na terceira, a análise dos resultados; e, encerramos, na quarta seção, expondo breves considerações finais.

CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ISD

Conforme os postulados do ISD, “o ambiente humano é formado pelas atividades coletivas atestáveis pelas formações sociais, pelos gêneros de textos” (BRONCKART, 2016, p. 22). Compreendemos que as atividades coletivas nos mais diversos campos ou formações sociais são permeadas pela linguagem que se apoia em uma infinidade de gêneros de textos. As formações sociais em nosso contexto aliam-se aos contextos educacionais e acadêmicos e o ensino de língua inglesa parte de propostas em que os gêneros de texto são uma alternativa viável para a formação e tornam-se objeto de ensino.

As atividades de linguagem são constituídas pelos gêneros de texto que estão imbricados nos conteúdos e nos contextos físico e sociossubjetivo. O contexto, isto é, a base de ação de formação das unidades comunicativas que nos fornece pistas sobre as dimensões das situações. As situações delimitadas pelo contexto de produção do texto, então, interferem nas escolhas do nível organizacional e enunciativo, gerando maleabilidade aos gêneros. Para Bronckart (2017, p. 40), “o texto corresponde a uma unidade de intervenção comunicativa delimitada”. Em nosso estudo, as apresentações em PK partem do contexto delimitado com uma função definida previamente, a qual seja, a de socializar reflexões advindas da práxis do estágio em um contexto acadêmico.

Os alunos-professores em espaços de mediação formativa apropriam-se das condições e das operações psíquicas do meio escolar, resultando desse processo a ampliação e/ou o fortalecimento de saberes e capacidades docentes que lhes possibilitam realizar atividades de linguagem. Essas operações psíquicas são possíveis ao ocorrer a incorporação dos conceitos e gêneros materializados pelos signos da linguagem. Nas palavras de Bronckart (2016, p. 22), “as condições e os processos de construção das pessoas são formados sob efeito da interiorização dos signos de linguagem. É por meio dos signos que se constrói e se desenvolve o pensamento consciente propriamente humano”. Concebemos então, o duplo papel da linguagem, como foco de compreensão

das operações que geram desenvolvimento e também como ferramenta de ensino e de disseminação das propostas do estágio por meio dos PK.

A prática social de multiletramentos em formato PK é composta, como já exposto na introdução, por 20 *slides* com imagens representativas preferencialmente sem linguagem verbal escrita ou apenas com palavras-chave para guiar o apresentador que, por sua vez, precisa previamente planificar a produção oral em scripts com explicações curtas e precisas no tempo de 20 segundos para cada *slide*. A finalidade inicial de apresentações em formato PK, em 2003, conforme proposta pelos arquitetos Klein e Dytham (PECHA KUCHA, 2013), foi de organizar um evento para arquitetos, o “PK Night”, em que uma sessão continha 8 a 10 PK com 6 minutos e 40 segundos cada uma, provendo, na sequência, um tempo maior para dialogar com os profissionais da área e realizar discussões com o intuito para a formação de redes de trabalho.

À primeira vista, a proposta é desafiadora por demandar dos apresentadores a capacidade de síntese, explicitação e ordem lógica para expor/narrar as informações sobre os tópicos selecionados. Para engajar o público alvo são utilizadas conjuntamente imagens em *slides* de apresentação *power point* com uma exposição envolvente que se materializa pelos recursos da linguagem verbal oralizada e pela postura, gestos e expressões faciais do apresentador. Os PK são utilizados como uma alternativa para fortalecer apresentações dos alunos e para melhorar as capacidades de comunicar-se oralmente em uma língua estrangeira (LE).

O estudo de Beyer (2011) sobre PK em apresentações de alunos sinaliza a utilidade do gênero como uma ferramenta que pode trazer resultados superiores àqueles de apresentações clássicas em *power point*. Tomsett e Shaw (2014) defendem o uso de PK em aulas de inglês como LE, que devido à necessidade de planificar o *script* em cada *slide* e à demanda de ensaios prévios considerando o curto período de tempo, como aspectos positivos que auxiliam a diminuir a ansiedade dos alunos. O estudo de Carson (2017) explicita que o PK é uma alternativa positiva para o ensino de Língua Inglesa e desenvolve propostas de ensino remoto no qual os alunos produzem, gravam e enviam as apresentações em LE a uma plataforma digital tendo como guia uma grade de análise.

Os estudos em tela apontam importantes caminhos e contribuições para a área da Linguística Aplicada, haja vista as alternativas do PK para fortalecer as capacidades de síntese, oralidade e utilização da língua alvo. Contudo, há ainda uma lacuna com relação a pesquisas que mostram mais especificamente o funcionamento discursivo e como a linguagem é utilizada pela perspectiva dos gêneros de texto. Diante disso, neste artigo buscamos dar os primeiros passos por meio da análise de um dos exemplares de PK produzidos pelos alunos-professores de língua inglesa. Na seção seguinte, buscamos mostrar qual é o nosso percurso metodológico.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A abordagem qualitativa deste estudo busca interpretar os dados gerados no contexto de ensino do Estágio Supervisionado. O exemplar de PK em análise é parte de um conjunto de 5 apresentações disseminadas em uma reunião de encerramento da disciplina de estágio de um curso de Letras Inglês da região centro sul do estado do Paraná, Brasil. As apresentações desta reunião em PK foram produzidas por 10 alunos-professores com base na práxis da disciplina, nas quais os alunos-professores ocupam também a posição de pesquisadores da sua prática, resgatando conceitos e expondo reflexões que congregam resultados dos estudos.

As PK foram produzidas após as práticas de regência com a proposta de SD de gêneros de textos, material didático por eles produzido para ensinar inglês em turmas de sexto a nono ano do ensino fundamental em escolas públicas. Primeiro, fornecemos as orientações sobre a configuração do gênero, depois, destinamos um período para construção do exemplar, e, na sequência, realizamos um ensaio com as apresentações em PK. Neste artigo, delimitamos a análise de uma das PK produzidas por duas alunas-professoras, cuja temática explicita a junção das atividades do estágio

Os critérios que nos auxiliam a analisar o PK provém da “metodologia compreensiva global”, proposta no ISD (BRONCKART, 1999, p. 67). Entre os critérios, selecionamos os parâmetros do contexto físico e sociosubjetivo, segmentos de orientação temática (SOT) e segmento de tratamento temático (STT), tipos de discurso e vozes (BRONCKART, 1999; 2008). Passemos a seguir para a discussão dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos a análise retomando os parâmetros do contexto físico e sociosubjetivo que, visam a compreender a situação em termos de semiotização da ação de linguagem, isto é, como ocorreu a produção e disseminação do exemplar apresentação em PK. As autoras da apresentação são acadêmicas do terceiro ano do curso de Letras Inglês que utilizam esse formato de apresentação pela primeira vez. A produção e ensaio foram desenvolvidas no mês de setembro e, na sequência, no mês de outubro de 2019, realizamos uma noite de encerramento tendo como público alvo, portanto, os outros colegas da turma, a professora supervisora, bem como professores regentes e diretores das escolas com as quais realizamos as parcerias de estágio supervisionado. O encerramento contemplou uma confraternização com a acolhida do público da escola, a apresentação dos alunos-professores em formato PK e o agradecimento pela parceria universidade-escolas. O PK em análise teve como objetivo apresentar a realização da construção da SD e o trabalho de ensino. Consideramos o período da ação da linguagem do PK como um momento importante por permitir desvelar as representações das alunas-professoras sobre as operações psíquicas advindas das teorizações, das observações de aulas, do trabalho planejado na SD, do trabalho realizado em sala e das possíveis reflexões que se

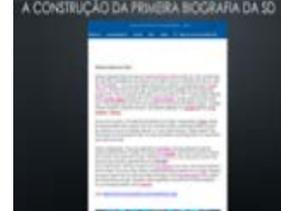
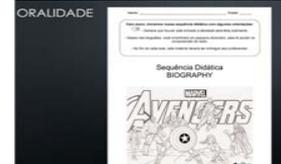
direcionam para o real do trabalho.

Nesse sentido, a temática selecionada para o PK resume a apreensão dos objetos ensinados no estágio, que contemplam elementos da prática com a SD e que, por sua vez, explicitam reflexões sobre o processo de transposição didática e sobre a apreensão de saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012). Buscamos compreender como as autoras apresentam os conhecimentos temáticos no exemplar do PK em análise, visto que o exemplar sinaliza como se configura essa disposição na memória das alunas-professoras (BRONCKART, 2008). A análise da disposição do conteúdo em *slides*, a escolha de imagens representativas e a compreensão dos segmentos de orientação temática (SOT), isto é, “segmentos de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema” (BRONCKART, 2008, p. 163). Os SOT sinalizam a ordem cronológica de mudança das temáticas e são representados por letras (de A a L). Os segmentos de tratamento temático (STT) referem-se ao detalhamento sobre as temáticas ora apresentadas, quando as autoras fornecem maior detalhamento sobre o SOT. Assim, juntamente com a letra do SOT, é adicionado a sequência numeral (A1, A2, B1,...).

No quadro do plano global do PK, apresentamos imagens dos *slides* na primeira e terceira colunas e os SOT e STT na segunda e quarta colunas, conforme a sequência de turnos de fala das apresentadoras. O SOT- SD tem maior recorrência e alia-se aos outros SOT de introdução, gênero, alunos (da escola), avaliação final, modelo didático, avaliação inicial, versão final, oralidade, uso do quadro, interação e fechamento.

Quadro 1 - Plano global da apresentação em formato pecha ducha

Exemplo slides	SOT/STT	Exemplo slides	SOT/STT
	A - Introdução (1 slide) A1 - SD biografia A2 - Definição SD A3 - Prática		F - Modelo (1 slide) F4 - Estudo de Lanferdini (2012)

 <p>Créditos: dos alunos, licenciados na área e no idioma.</p>	<p>B - SD (2 slides)</p> <p>B1 - Criação</p> <p>B2 - Interesse dos alunos</p> <p>B3 - Idade/série</p> <p>B2 - Tema de interesse</p>		<p>G-Avaliação inicial (2 slides)</p> <p>G1 - Enunciado modelo</p> <p>G2 - figuras importantes</p> <p>G3 - Construir biografia</p> <p>G4 - Objetivos da SD</p> <p>G5 - Imagem</p> <p>G6 - Escolha de personagem</p> <p>G7 - Conhecimento do gênero</p> <p>G8 -Conhecimento dos alunos</p>
	<p>C - Gênero (1 slide)</p> <p>C1 - Biografia</p> <p>C2 - Super heróis</p> <p>C3- Estrutura do gênero</p>		<p>B - SD (1 slide)</p> <p>B14 - Módulo 1</p> <p>B15 - Principais elementos</p> <p>B16 - Atividades</p> <p>B17 -Biografias</p> <p>B18 - 3 módulos e 3 biografias</p>
	<p>B - SD (4 slides)</p> <p>B4 - Atividades</p> <p>B5 - Conhecimentos de LI</p> <p>B6 - Vocabulário</p> <p>B7 - Circulação</p> <p>B8 - Características</p> <p>B9 - Estrutura</p>		<p>H - Versão final (1 slide)</p> <p>H1- Síntese de biografias</p> <p>H2 - Termos mais complexos</p> <p>H3 - Tradução de vocabulário</p> <p>H4 - Alunos acompanham</p>
	<p>B10 - Produção</p> <p>B11 - Módulos</p> <p>B12 - Interpretação</p> <p>B13 - Leitura e atividades</p>		<p>I - Oralidade (1 slide)</p> <p>I1 - Escrita e oralidade</p> <p>I2- Símbolo para oralidade</p> <p>I3- Participação dos alunos</p>

	<p>D - Alunos (2 slides)</p> <p>D1- Reação à SD</p> <p>D2 -Interação e produção</p> <p>D3 - Capacidades</p>		<p>J- Uso do quadro (1 slide)</p> <p>J1- Data para biografias</p> <p>J2 - Correção das atividades</p> <p>J3 - Explicitação da escrita</p>
	<p>E-Avaliação (1 slide)</p> <p>E1 - Produção de biografia</p> <p>E2 - Coerente com o estudo</p> <p>E3 - Criação de informações</p>		<p>K- Interação (1 slide)</p> <p>K1 - Auxílio individual</p> <p>K2 - O lúdico</p>
	<p>F - Modelo didático (1 slide)</p> <p>F1 - Definição</p> <p>F2 - Análise do contexto</p> <p>F3 - Direcionamento do professor</p>		<p>L - Fechamento (1 slide)</p> <p>L1 - Experiência enriquecedora</p> <p>L2 - Agradecimentos</p> <p>L3 - Referências</p>

Fonte: Levantamento de SOT e STT produzidos pela pesquisadora com base no pecha kucha em análise

As imagens dos *slides* referem-se na maior parte dos casos a partes específicas da SD, algumas são imagens mais genéricas para representar o grupo de alunos, bem como há fotos das alunas-professoras com as turmas de alunos da escola durante a prática de ensino realizada no estágio supervisionado. Constatamos ainda que há um distanciamento da proposta inicial do gênero, visto que metade dos *slides* apresentam, além da imagem, parte do texto que servirá de apoio aos turnos de fala. Isso pode ter ocorrido por insegurança das apresentadoras ou para não perder o foco e a precisão das informações da temática. O PK das alunas-professoras também se diferencia da versão original 20x20, ao passo que elas usaram 21 *slides*, apresentando, no último, as referências que embasam o estudo.

Seguindo nossa análise, quanto à organização textual-discursiva do PK, constatamos que os tipos de discurso relato interativo e discurso interativo são recorrentes. No excerto a seguir, ilustramos como esses tipos de discurso aliam-se ao SOT SD.

Excerto 1 - SOT B - SD

Como *nossa* SD se dividiu em três módulos, nós *tivemos* três biografias. E para a construção destas biografias *nós levamos* em conta que as observações feitas em sala, atentando-nos às dificuldades dos alunos, ao que já sabiam e no geral em seu nível de inglês. **Aqui** está a primeira versão, com as informações do personagem, porém ainda não sintetizadas

O excerto inicia-se com o relato interativo, no qual há a implicação das apresentadoras dado o uso da primeira pessoa do plural (nós) e dos verbos no tempo passado (tivemos, levamos) ao fazer referência à construção da SD. Temos ainda o verbo dividir no pretérito inserido no início do turno de fala para expor como o material se configura em módulos. O uso do tempo passado remete a duas importantes atividades do estágio supervisionado, o período de observação de aulas e a compreensão sobre o funcionamento escolar que gerou subsídios para atividade de construção da SD. O final do excerto evidencia o discurso interativo quando a aluna-professora aponta para o *slide* e utiliza o dêitico próprio da oralidade e multimodalidade “aqui”, que então relaciona-se com os parâmetros da situação da apresentação.

No nível enunciativo, quanto às vozes presentes no exemplar de PK, são constantemente utilizadas as vozes de autor empírico das alunas-professoras na posição de construtoras de material didático, na posição de apresentadoras, na posição de pesquisadoras da própria prática. A voz de personagem é comumente utilizada para referir-se aos alunos e menos recorrente é a voz de teóricos que serviram de base para a construção do material didático, como é o caso explicitado no SOT/STT F4 do Modelo Didático - Estudo de Lanferdini “O trabalho por nós utilizado foi o de Lanferdini, [...], no qual ela traz o gênero textual biografia, (...)”.

As vozes que apresentamos estão imbricadas nos no discurso interativo e no relato interativo e que no faz corroborar com Bronckart (2008) ao explicitar que os tipos de discurso são constituídos pelos tipos de raciocínio. Os discursos do tipo relato interativo foram utilizados para expressar os “raciocínios causo-temporais” no que concerne à temática de construção e uso da SD dadas as experiências e as ações realizadas pelas alunas-professoras durante o trabalho docente do estágio. O discurso interativo alia-se ao “agir prático” do momento da apresentação para sinalizar as ações e interações ora referentes aos *slides*, ora ao momento presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo examinar como ocorreu a apresentação em PK realizada por duas alunas-professoras na disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa. O contexto de produção e a temática remetem às experiências de construção e prática com base em SD tendo como público alvo os professores, diretores e a turma de estágio supervisionado em um período posterior à prática, que possibilita dar um olhar

retrospectivo. Assim, tornam-se comuns o uso do discurso do tipo relato interativo com algumas inserções de discurso interativo encaixado. A voz de autor empírico que também sinaliza a implicação das alunas-professoras na posição de autoras da proposta da SD de biografias e de professoras que direcionam as atividades de ensino em sala de aula foram recorrentes, da mesma forma que as vozes de personagem para se referir aos alunos e ao arcabouço teórico que permeia a proposta.

Na configuração geral dos PK, constatamos que, embora sejam compartilhadas reflexões pertinentes quanto ao percurso do estágio, ainda há necessidade de novas versões para maior aproximação da proposta 20x20. Evidenciamos também que ocorre uma mescla entre PK e apresentações mais clássicas em *power point*. Se por um lado, nos deparamos com o desafio de trazer a complexidade de todas essas informações de forma sintética representadas por imagens, com controle do tempo, por outro, a construção sucinta e atrativa pode gerar maior interesse do público alvo quanto às propostas de estágio e à licenciatura de modo geral. Last but not least, o PK ao ser usado em nosso contexto configura-se como uma prática social de multiletramento que contribui para fortalecer a oralidade, a construção e a disseminação de resultados e a fortalecer as capacidades de linguagem e capacidades e saberes docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, Alisa M. Improving student presentations Pecha Kucha and just plain PowerPoint. *Teaching of Psychology*. Vol. 38, n. 2, p. 122-126, 2011.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- BRONCKART, J.- P. *Pourquoi et comment devenir didacticien*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2016.
- BRONCKART, J.- P. *Développement du langage et développement psychologique. L'approche de l'interactionnisme socio-discursif*. *Veredas*, vol. 21, n. 3, p. 30-46, 2017.
- CARSON, L. Improving online language assessment: Using Pecha Kucha to assess spoken production in English. *Revista Caracteres*, vol. 6, n. 2, 2017.
- COSKUN, A. The Effect of Pecha Kucha Presentations on Students' English Public Speaking Anxiety. *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.*, Vol. 19, n. 1, p. 11- 22, 2017.
- LANFERDINI, P. A. F. *O Trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa*. Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- NICHANI, A. S. Life after death by power point: PechaKucha to the rescue? *Journal of*

Indian Society of Periodontology - Vol 18, n. 2, 2014.

Pecha Kucha. 2013. Disponível em: <<https://www.pechakucha.com/faq>>. Acesso em 05 set. 2019.

Ramos-Rincón, et al. Experiencia Pecha Kucha en la facultad de medicina. Educación Médica. Dez. 2018. Disponível em: <<https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-avance-resumen-experiencia-pecha-kucha-facultad-medicina-S1575181318303371>>. Acesso em: 11 set. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Univ. Est. de Londrina, 2012

THOMSETT, P. M.; SHAW, M. C. Creative Classroom Experience Using Pecha Kucha to Encourage ESL Use in Undergraduate Business Courses: A Pilot Study. International Multilingual Journal of Contemporary Research, Vol. 2, n. 2, 2014.

Posfácio

Esta obra é um apanhado de grandes trabalhos oriundos de diferentes espaços sociais, educacionais e geográficos da América Latina, em especial, do Brasil e da Argentina. Esses trabalhos foram apresentados em um dos eventos mais importantes do mundo sobre gêneros textuais/discursivos no Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET (Simposio Internacional de Estudios de Géneros Textuales), sediado na Faculdade de Línguas (Facultad de Lenguas) da Universidade Nacional de Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba), Argentina, sendo a X (décima) versão do referido evento.

Entre vários trabalhos apresentados no X SIGET, em 2019, este livro reúne artigos de cinco simpósios temáticos, quais sejam: 1) **Estudo de gêneros em contextos profissionais: práticas sociais, pesquisa e ensino**; 2) Estudos dos gêneros textuais/discursivos em espaços sociais diferentes; 3) Gêneros textuais/discursivos, escritas profissionais e processos de edição; 4) Gêneros textuais/discursivos: aspectos teóricos e metodológicos **no ensino de língua portuguesa**; e 5) **Os gêneros textuais/discursivos em prol da formação docente em línguas**.

Esses simpósios temáticos (STs), coordenados por grandes professores pesquisadores, versam sobre os estudos dos gêneros textuais/discursivos em vários aspectos, tanto em contextos profissionais e sociais diversos, como em contextos de ensino e formação docente.

São dezesseis textos, distribuídos nos cinco STs, que tratam de grandes pesquisas que se centram nos gêneros textuais/discursivos das modalidades oral e escrita da língua, oriundas de projetos institucionais a exemplo do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência que existe no Brasil desde o ano de 2007) e do PIBIC (Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa), de pesquisas desenvolvidas na graduação, além de pesquisas de mestrado e doutorado de vários programas de pós-graduação.

O primeiro ST, Estudo de gêneros em contextos profissionais: práticas sociais, pesquisa e ensino, trouxe três trabalhos que se centraram em gêneros textuais/discursivos do mundo laboral, ou seja, descreveram gêneros que fazem parte do universo de trabalhadores, nas organizações públicas ou privadas e na escola/sala de aula, pesquisas essas decorrentes, muitas vezes, de projetos de pesquisa-ação, a exemplo do último trabalho deste simpósio.

O segundo ST, Estudos dos gêneros textuais/discursivos em espaços sociais diferentes, como o próprio título sugere, trata da descrição e análise de gêneros, sobretudo, orais, em espaços sociais/domínios discursivos diferentes, quais sejam dos quatro trabalhos: sermão oral (domínio religioso), testemunho (jurídico); documentário (jornalístico, usado na ocasião como escolar) e votação oral (político), sendo textos oriundos de pesquisas diversas.

O terceiro ST, Gêneros textuais/discursivos, escritas profissionais e processos de edição, centra-se nas atividades profissionais relacionadas à edição, com cinco textos que têm o foco nas práticas de textualização, abordando questões conceituais acerca de autoria, gênero, feminismo, edição literária e mercado editorial, percursos do leitor e práticas de letramento, no campo profissional do agente comunitário da saúde e na produção do gênero relatório.

O quarto ST, Gêneros textuais/discursivos: aspectos teóricos e metodológicos no ensino de língua portuguesa, apresenta dois trabalhos voltados à discussão de teorias e metodologias que contribuem para o ensino, a exemplo da pesquisa de cunho intervencionista que contribui não apenas para a formação do docente, mas também para a formação do discente por meio de gêneros textuais, bem como outra pesquisa que mostra os modos de agir de um professor de língua portuguesa no que tange aos gestos didáticos usados em aula, apresentando, assim, metodologicamente, o fazer pesquisa em sala de aula.

E, por fim, o quinto ST, Os gêneros textuais/discursivos em prol da formação docente em línguas, com mais dois trabalhos centrados na formação do professor, ancorados na reflexão e discussão

dos múltiplos aspectos que possam envolver a profissionalidade docente na interface com propostas de gêneros/seqüências didáticas e abordagens sociointeracionistas, preocupando-se com a práxis docente e os elementos da trajetória da transposição didática de gêneros textuais, voltando-se, em especial, para o professor em formação inicial no ensino de língua inglesa, bem como para a práxis no estágio supervisionado, fortalecendo o letramento acadêmico.

O livro intitulado **Gêneros Textuales/Discursivos. Actividades profesionales y formación docente** constitui, portanto, uma coletânea de grandiosos trabalhos que reverberam a importância dos estudos de gêneros textuais/discursivos nas diversas instâncias das práticas sociais da linguagem, sobretudo, porque descreve e analisa gêneros ainda não estudados exaustivamente, bem como revisa outros já explorados, porém trazendo perspectivas teórico-metodológicas diferentes, além de remeter a contextos que vão da sala de aula às instituições no campo profissional, o que ratifica a relevância dos gêneros textuais/discursivos na comunicação e interação humana!

Deywid Wagner de Melo

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Maria Francisca Oliveira Santos

Universidade Estadual de Alagoas, Brasil

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

