

Eveline Mattos Tápias-Oliveira

Construção identitária profissional no Ensino Superior:
prática diarista e formação do professor

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP

Campinas, 2006

Eveline Mattos Tápias-Oliveira

Construção identitária profissional no Ensino Superior:
prática diarista e formação do professor

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de DOUTOR em Lingüística Aplicada.

Orientação:

Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

2006

T669c

Tápias-Oliveira, Eveline Mattos.

“Construção identitária profissional no ensino superior : prática diarista e formação do professor” / Eveline Mattos Tápias-Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Angela Kleiman.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Identidade. 2. Identidade profissional - Construção. 3. Ensino superior. 4. Professores de letras - Formação. 5. Estudantes de letras - Diários. 6. Lingüística aplicada. I. Kleiman, Angela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: “Professional identity construction in Higher Education: diary practice and teacher education”.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Identity; Vocational identity - Construction; Higher Education; Language teachers - Training of; Language students - Diaries; Applied linguistics.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Kleiman, Profa. Dra. Maria de Lourdes Meireles Matencio, Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud, Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 21/02/2006.

Professores Examinadores:

Prof^a Dr^a Angela Kleiman
Presidente
Unicamp

Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Meireles Matencio
Puc/Minas

Prof^a Dr^a Maria José Milharezi Abud
Unitau

Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo
Unicamp

Prof^a Dr^a Terezinha de Jesus Machado Maher
Unicamp

DEDICATÓRIA

Um dos sujeitos da pesquisa, em seu diário, ao comentar sobre a importância do outro e da interação na nossa própria construção, lembrou que uma só andorinha não faz verão. Concordo com esse sujeito. Nesse sentido, agradeço e dedico este trabalho de construção identitária profissional do professor aos professores idealizadores do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP), da Universidade de Taubaté,

Gílio Giacomozzi,
Maria Helena Martins de Oliveira,
Gildete Valério,
Maria San Martin.

Vocês são responsáveis pela formação de uma geração de professores. Foi o modo de vocês atuarem, com atenção, carinho, solidez, crença nos alunos, espírito de grupo e liderança, incentivo, carisma, orientação, sempre preocupados com o modo pelo qual atuaríamos em sala de aula, que fez com que essa geração de formados fosse responsável, crítica, inventiva, atuante e corajosa.

Holland et al. dizem que a construção identitária acontece em mundos figurados, nos momentos do compartilhar de vozes e posicionamentos, com possibilidades de novos mundos. Vocês foram parte significativa da nossa vivência no mundo figurado do Ensino Superior no curso de Letras; vocês ouviram nossas vozes e dialogaram com elas; vocês nos encorajaram a assumir novas posições; vocês discutiram conosco, possibilidades de novos mundos.

Este trabalho teve início nas aulas de vocês; suas aulas nunca terão fim em nossa lembrança, nem na nossa prática. Usando da terminologia de Bakhtin, somos os reflexos e as refrações de vocês e, numa atitude responsiva ativa, estaremos sempre em diálogo com seus ensinamentos.

Obrigada.

Dedico este trabalho a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento pelo auxílio, pelo incentivo, pela amizade, pelo apoio, pelas contribuições, pela visão, pela oportunidade, pelo carinho, pela possibilidade de.

Assim, agradeço a Deus, por ser, por fazer e pela orientação maior, em tudo.

Agradeço a meu marido, José Roberto, por sempre acreditar em mim, por ser presente, pelo incentivo; sem você, Zé, a vida perde o amor, a cor, o calor, a risada gostosa, o humor.

Agradeço a meus dois filhos, Maria Luíza e João Roberto, por terem brincado sem a mamãe tantas vezes. Agora, vamos tomar muitos sorvetes!

Agradeço a meus pais, por sempre torcerem por mim, pelo apoio, pela atenção, pelas palavras de incentivo.

Agradeço aos meus sogros, pela amizade constante, pelo carinho e incentivo.

Agradeço a meus irmãos e cunhadas pelo apoio em minha primeira incursão externa no mundo científico.

Agradeço a minhas tias Zélia, Deise e Diana pelo carinho com que me acolheram em suas casas durante meus estudos, pela companhia e incentivo.

Agradeço a todos da família e a todos os amigos pessoais que acompanharam meus estudos, sempre com uma palavra de conforto, ou um sorriso, ou um auxílio, ou um “causo” para relaxar.

Agradeço também a meus amigos da vida docente e da pesquisa:

Primeiramente, à Angela, pelo conhecimento partilhado, pela orientação, pelo exemplo de força para o trabalho e pela dedicação incansável em tudo que faz; pela visão e percepção de possibilidades e capacidades nas pessoas e nos trabalhos que executam. Repetindo o que já disse uma vez, você é como um estilingue que projeta a nós, “pedrinhas”, lá pra frente, acreditando e mostrando que podemos mais.

À Professora Maria José, pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal; por sempre ter tempo e sempre se interessar em mostrar, a todos nós, nossos pontos fortes e limites – assim nos ensina a nos superarmos, sempre. Os minutos, a seu lado, continuam sendo “cúbicos” para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Às minhas amigas – e agora parceiras pesquisadoras – Maria do Carmo, Ju, Ariádne, Vera e Letícia, pelo apoio, pelo acreditar, pela vontade de mudar e criar.

A meus amigos – e futuros parceiros pesquisadores – Adriana, Roseli, Andréia Alda, Sílvia, Terezinha, Orlando e Maria Elisa, pelo apoio, pela amizade e pelo incentivo.

Aos meus Chefes, Joel Abdala e Adriana, pela compreensão e auxílio durante o trabalho. Também, pela anuência para a realização da presente pesquisa junto aos alunos do curso de Letras e pela confiança.

Aos amigos da Pró-reitoria de Graduação, pelo incentivo, pelo apoio; pela bibliografia sobre a Teoria de Sistemas e por direcionar ainda mais meu olhar para o rigor científico durante os trabalhos da Avaliação Institucional (o que muito usei neste trabalho), agradeço ao professor Giacaglia.

À Solange, Maria Aparecida e Beth pelas palavras de encorajamento e apoio, durante os estudos, e pela amizade que sempre compartilharam, até mesmo nos rápidos encontros nos corredores da faculdade.

Aos novos amigos que fiz durante os estudos na Unicamp, Claudia, Glícia, Gislaine, Analu, Carol, Maristela, Clécio, Simone, Maria Sílvia, Cosme, Samuel, Luciane, Ana Lúcia e, *last but not least*, às queridas Elizabeth, Márcia Melo e Elenir. Vocês são inspiradores, críticos e motivo de orgulho. Sinto saudades dos nossos seminários e almoços. Obrigada também pelas valiosas sugestões e contribuições.

À Fátima Beatriz Delphino, amiga dos tempos de Mestrado na PUC/SP. Em seu nome agradeço a todos os grandes seres humanos que encontramos na vida e que são exemplo de dedicação aos outros. São pessoas que investem seu tempo nas pessoas simplesmente porque acreditam nelas. Você é assim. Obrigada por sua amizade, sua acolhida, seu empenho, sua ajuda. Mais ainda, obrigada pelo seu exemplo.

Às professoras Jo Anne Busnardo e Ingedore V. Koch pela oportunidade de verticalização do saber nas qualificações de área. Saber já é bom, mas com vocês é um prazer.

Às professoras Raquel Fiad, Maria José Coracini, Heloisa Collins, Leila Bárbara pelo conhecimento responsável que compartilham com os alunos.

Às professoras Teca (duplamente), Malu e Roxane, pela orientação e pelos saltos que proporcionaram à pesquisa nas qualificações. O olhar externo de vocês fez a diferença.

À Universidade de Taubaté, a quem agradeço na pessoa da Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação, professora Maria Júlia Ferreira Xavier Ribeiro, pela confiança, pela oportunidade de estudo e por todo investimento. Procurarei sempre compartilhar o que aprendi, continuando o percurso iniciado pelos pesquisadores da UNITAU.

Aos amigos da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e à querida Imara, pela orientação, pelo auxílio e pela “torcida”.

Aos funcionários da UNICAMP, pela sempre pronta e segura explicação dos detalhes do percurso, pelo incentivo, pela participação animada na nossa vida acadêmica.

À CAPES, pela possibilidade de afastamento para os estudos. Nunca aprendi tanto.

À FAPESP, pelo fomento ao Projeto Temático “Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento”, de que esta pesquisa faz parte.

À Ana Claudia e Ana Paula, respectivamente pela digitação dos dados e por todo o conhecimento compartilhado sobre o uso do editor de textos (foi muito útil).

Finalmente,

Aos meus sujeitos de pesquisa, queridos alunos do curso de Letras.

Obrigada por vocês aceitarem participar da pesquisa e fornecerem dados tão significativos. Podem ter certeza de que o perfil identitário profissional de cada um de vocês, neste trabalho representado por mais da metade dos alunos participantes da experiência de produção escrita dos diários, vai contribuir para a formação de novos professores.

A sinceridade, a crença no mundo e as possibilidades de vir a ser que vocês têm estão registradas neste trabalho sobre a construção da identidade profissional.

Peço a Deus que eu possa retribuir a todos, e a muitos outros com quem certamente encontrei pelo caminho, o que todos vocês compartilharam comigo.

Obrigada.

RESUMO

A presente tese de Doutorado conduz análise lingüístico-enunciativo-discursiva de diários produzidos por alunos universitários, iniciantes no curso de Letras, buscando evidências da sua construção identitária profissional no *mundo figurado* do Ensino Superior. Os dados dos diários foram obtidos em uma pesquisa-ação, em que as vivências ocorridas nas atividades partilhadas em sala forneceram subsídios para autopercepção dos alunos (desde o que aprendiam, em que medida, até como o faziam – com dificuldade, facilidade, assombro). Os objetos de análise (os enunciados dos diários) mostram os alunos configurando-se em professores de várias maneiras. Uma delas refere-se ao *posicionamento* dos sujeitos (pelo uso das pessoas verbais, do tratamento mais ou menos cerimonioso) nos diários. O modo como vêem a si mesmos (sua imagem) também configura a imagem (*ethos*) de seu interlocutor nos diários, geralmente seu professor. Esses *posicionamentos* assumidos acabam por configurar, inclusive, o próprio *gênero* que está sendo escrito pelos sujeitos nos diários, no seu estilo e forma. Os dados também evidenciaram que a construção identitária não é incólume, nem fácil, nem sem problemas; pelo contrário, os sujeitos apresentam diferentes *vozes em orquestração*, em seus enunciados. A *orquestração* muda ao longo do tempo nas percepções dos sujeitos. Escolha lexical, adjetivos e comparações, entre experiências presentes e passadas, são as evidências principais. Além disso, foi analisada a relação dos sujeitos com o *saber* (como um objeto a ser possuído, uma atividade a ser partilhada, ou uma forma de ser e de agir na profissão), em suas metáforas e referenciações. Investigamos, também, o que significa, para os sujeitos, *ser professor*. Na modalidade deôntica, na assertividade e nos verbos de processo mental com caráter volitivo, os sujeitos tecem novas *imagens* profissionais para si, diferentes das de seus antigos professores. A prática diarista, em razão dos resultados obtidos, configura-se um *instrumento cultural* útil, por prover os sujeitos de um espaço-tempo para reflexão e verbalização de suas idéias e pensamentos, cada um a seu ritmo, o que os ajuda na própria construção identitária profissional e faz com que haja a possibilidade da constituição de *novos mundos*.

Palavras-chave: construção identitária, prática diarista, formação do professor, Ensino Superior

ABSTRACT

The present thesis develops a linguistic-discursive analysis of diaries, produced by freshmen language college students. The aim is to detect evidences of their professional identity construction as teachers in the *figured world* of Higher Education. In the diaries, subjects tell of their perception about their own learning in activities they were enrolled in their Portuguese language classes. They also tell of their quest, their discoveries and difficulties in the process. Data (their utterances in the diaries) analysis shows students becoming teachers from the very beginning in a manifold of ways. One of these ways is their *positioning* in the diary that we can perceive, for instance, by verb tense voice and formality. By *positioning* themselves according to an image (*ethos*) they have for themselves, they also show the image they have of their teacher – the person usually addressed to in the diaries. By the constitution of these imagined *personae*, subjects constitute *genres* as far as style and form are concerned. Data analysis also shows that identity construction is not a safe and easy path. Subjects have different *voices* in *orchestration* while they utter. This *orchestration* changes over time in the subjects perceptions. Adjectives, word choice, and comparisons between what is new to them and what previously took place in their education are the main evidences. The relation students have with *knowledge* (as an object, as an action and as a way of being) is also studied in metaphors and in ways of referring to it. The research also deals with what for the students, constitutes *being a teacher*. Using deontic mode and assertivity, as well as verbs in the mental process expressing will, the beginners build for themselves a new *image* of being a teacher, different from that of their past teachers. According to the results, diary practice is understood as a *cultural tool* to help students, since it provides a privileged space and time for thinking out and wishing for a different more engaged and responsible future teacher practice, *making* it possible for new *worlds* to come about.

Key words: identity construction, diary practice, teacher education, Higher Education

SUMÁRIO

Capítulo 1: Introdução		Página
1.1	Proposta inicial da pesquisa e seu desdobramento	19
1.2	Objetivo e desenho da Pesquisa	26

Capítulo 2: Perspectiva Teórica		Página
2.1	Cenário e(m) mudança	29
2.2	Identidade e <i>ethos</i>	35
2.3	Quatro movimentos de construção identitária	41
2.4	Agência e letramento: o ser e o estar do professor	60
2.5	Linguagem e conceitos bakhtinianos	66

Capítulo 3: Contexto da Pesquisa		Página
3.1	Enfoque metodológico: uma pesquisa-ação no Ensino Superior	77
3.2	Contexto de inserção da pesquisa	79
3.3	Sujeitos da pesquisa: perfil escolar	83
3.4	Representações dos sujeitos sobre as práticas de leitura e produção textual	89
3.4.1	Representações dos sujeitos sobre leitura	89
3.4.2	Representações dos sujeitos sobre produção textual	99
3.5	Desenho da intervenção didática: proposta do diário	105

Capítulo 4: Construção Identitária Profissional		Página
4.1	As tessituras – tramas discursivas (forma/estilo)	113
4.2	Distância na pequena temporalidade: vozes, sujeitos, diferenças	136
4.3	O <i>saber</i> como tema: refrações de imagens nas referências, nas metáforas, nas escolhas lexicais	156
4.4	<i>Ser professor</i> : apreciações axiológicas e deônticas	176

Capítulo 5: Considerações Finais		Página
5.1	Respondendo às perguntas de pesquisa	189
5.2	Uma palavra final sobre a formação profissional	198

Referência Bibliográfica e Anexos		Página
Referência Bibliográfica		205
Anexos		213

1. INTRODUÇÃO

“... o paradigma a emergir dela [da ciência] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).
(SOUZA SANTOS, 1997, p. 37)

O presente trabalho dedica-se a relatar uma experiência que desenvolvemos junto a nossos alunos universitários, ingressantes do curso de Letras da Universidade de Taubaté, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa cujo conteúdo básico é a leitura e produção de textos acadêmico-científicos. Essa experiência, realizada no decorrer dos estudos para o doutorado, foi analisada por uma ótica diferente da que a gerou. Vejamos, a seguir, como esse trabalho teve início e como se desenvolveu, para, a seguir, expormos o objetivo, bem como o desenho deste trabalho.

1.1 Proposta inicial da pesquisa e seu desdobramento

No ano de 2001, realizamos uma proposta de ensino de enfoque diferenciado. Esse trabalho constituiu-se em uma *prática situada* em duas turmas do primeiro ano do curso de Letras, em que lecionávamos. De Corte (1996), referenciado em Salomon, explica que, na escola, a *prática situada*

“... propõe uma *concepção contextualizada e social da aprendizagem e do pensamento*: ela reforça que a aprendizagem acontece essencialmente em interação com o contexto e com os artefatos sociais e culturais, especialmente pela participação em atividades e práticas culturais. Em outras palavras, a aprendizagem e a cognição não são atividades solitárias, mas essencialmente atividades distribuídas, isto é, o esforço da aprendizagem é distribuído entre o aluno, como um indivíduo, entre seus parceiros no ambiente de aprendizagem e entre as fontes e ferramentas disponíveis.”¹ (DE CORTE, 1996, p. 121-122; grifos nossos)

Assim, por *prática situada* entendemos a vivência que ocorre em determinados tempo e espaço (ambiente), em que os participantes interagem com um objetivo e com os recursos disponíveis. No caso da nossa pesquisa, a *prática situada* foi desenvolvida pela professora e seus alunos ao longo do ano, tanto em sala de aula, quanto fora dela. Além dos materiais (apostila, livros, giz e lousa) e das atividades didáticas (trabalhos em grupos, pares; debates, produção de leitura e de escrita...), foi proposto um diário de aprendizagem como recurso didático-pedagógico, no qual os alunos tomavam nota da própria aprendizagem do letramento acadêmico-científico (atividades de leitura e de produção textual em Língua Materna voltadas para o Ensino Superior e para a prática profissional. Discorreremos sobre letramento no item 2.4). O registro de impressões pessoais em diário foi uma proposta de trabalho paralelo aos conteúdos. Os alunos registraram, retrospectivamente, quer em sala de aula, quer em casa, sua autopercepção sobre o próprio processo de aprendizagem ocorrido nas

¹ Em inglês, o autor escreveu: “the situated view proposes a contextualized and social conception of learning and thinking: it stresses that learning takes place essentially in interaction with the social and cultural context and artifacts, and especially through participation in cultural activities and practices. In other words, learning and cognition are not ‘solo’ activities, but essentially distributed ones, i.e., the learning effort is distributed over the individual student, his partners in the learning environment, and the resources and tools that are available.” (DE CORTE, 1996, p. 121-122).

atividades de leitura e produção textual. Nossa hipótese era que, com a metacognição ou gestão mental (VYGOTSKY, 1987, 1991; TISHMAN, PERKINS, JAY, 1999), eles passariam a ter consciência do modo como eles próprios liam e escreviam, ao registrarem seu próprio processo em seus pontos fortes e fracos (TISHMAN, PERKINS e JAY, 1999, p. 90), o que faria diferença na qualidade de sua produção científica — cada um com sua idiosincrasia.

As solicitações tratavam da atenção dos alunos aos fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, bem como da aplicação, em outros contextos, dos saberes adquiridos em sala, além da percepção do contexto de produção e de suas relações sociais. A atenção aos aspectos *cognitivos* e *metacognitivos* era nosso objetivo inicial; queríamos que os alunos se observassem *antes, durante e depois* do processo da leitura e da produção textual. As impressões referentes aos *fatores afetivos* foram adicionadas em função das discussões da proposta de Davies (1995: 72-73)², que enfatiza a interferência desses fatores na produção dos alunos. As questões referentes à *metacognição* e à *aplicação do conhecimento em outros contextos* estavam fundamentadas em Tishman, Perkins e Jay (1999), para quem a metacognição é chamada de gestão mental, De Corte (1996) e Kleiman (1989 e 1993), que explanavam sobre a importância da metacognição nos processos de leitura. Já havíamos identificado a *percepção do contexto de produção e das relações sociais* como um item importante para a produção textual, ao escrevermos nossa Dissertação de Mestrado (TÁPIAS-

² Agradecemos à Prof^a Dr^a Jo Anne Busnardo pela valiosa contribuição e pelas sugestões para enriquecimento da proposta do diário em sala de aula com relação aos aspectos afetivos.

OLIVEIRA, 1997), e resolvemos usar esse percurso de um modo mais concreto em sala, pela percepção dos próprios alunos.

Além dos registros da própria aprendizagem, alguns exercícios de redação de pequenos textos, com intuito de desaceleração do processo cognitivo de produção textual, também foram realizados no diário. O objetivo imediato desse exercício de redação era a percepção do modo individual de estruturação das idéias com planejamento prévio, *enquanto em processo, antes* da produção escrita propriamente dita; o objetivo mais amplo era o de propiciar uma nova forma de executar a atividade, com planejamento prévio do que seria escrito, para os alunos terem esse recurso como escritores e para tê-lo como opção didática, futuramente, no ensino de produções textuais. Nosso enfoque fundamentava-se, assim, na mudança de percepção da atividade de escrita, passando a enfocar seu processo, de modo que a atenção fosse dirigida aos elementos de contextualização da produção textual, deixando-se de valorizar somente o produto texto-acabado.

A proposta diarista foi discutida com os alunos e aceita por eles como exercício paralelo, de autoconhecimento, sem valor avaliativo na nota bimestral.

Nosso investimento na autopercepção foi o diferencial das *atividades situadas* realizadas, que passaram a contar com a automonitoração dos alunos sobre si e sobre o contexto de produção durante o processo de leitura e produção textual. Cada aluno desenvolveu seu relato a seu modo, a seu ritmo, construindo seus saberes sobre as facetas dos processos na medida em que delas tomavam consciência, na interação

com colegas e com a mediação da professora. Essa prática do diário foi desenvolvida com objetivo de coleta de dados para o presente estudo.

Como visávamos à autopercepção dos alunos de seu próprio processo de aprendizagem, ao terem contato com as atividades de letramento acadêmico-científico propostas na disciplina, era nossa intenção que o diário funcionasse como um *instrumento de reflexão metacognitiva*. No dizer de Vygotsky (1991, p. 62), o instrumento tem como função servir de “condutor da influência humana sobre o objeto da atividade”. Segundo ele, o signo, também entendido como instrumento, tem por função servir “para o controle do próprio indivíduo”. O autor continua:

“O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.” (VYGOTSKY, 1991, p. 62-63)

Em outra passagem, ao referir sobre a atenção em crianças pequenas que já dispõem da fala, Vygotsky diz que, devido ao fato de a criança controlar “verbalmente sua atenção”, tem facilidade em reorganizar seu “campo perceptivo” (p. 40). Nossa intenção era exatamente essa: fazer com que o diário funcionasse como instrumento para o desenvolvimento dos alunos em sua função psicológica de *atenção* ao próprio processo de produção de leitura e escrita, de modo que eles pudessem reorganizar seu campo perceptivo no momento de ler e produzir textos; acreditávamos que ao prestar mais atenção ao próprio processo, os alunos poderiam nele interferir, mudando seu modo de executar a leitura e a produção escrita.

Assim, o registro da autopercepção teve início e, à medida que os alunos construía seu conhecimento, tinham a oportunidade de *atuar sobre sua própria aprendizagem diferentemente* durante o processo de inserção no letramento acadêmico-científico, quer superando as dificuldades encontradas (seus pontos fracos), quer aperfeiçoando seus pontos fortes. Além disso, acreditávamos que a auto-observação dos pontos fortes daria aos alunos um contraponto positivo, por não focar apenas o lado *default* da aprendizagem (no sentido de negativo ou carente), isto é, por não mostrar aos alunos somente o que eles não fazem, ou fazem mal, ou de modo errado (prática normal nas salas de aulas tradicionais). Ao perceberem seus pontos fortes, aprenderiam a observar em que são bons, e isso fortaleceria sua auto-estima e melhoraria seu desempenho acadêmico, podendo, futuramente, incidir em sua prática profissional influenciando-a positivamente.

O registro de impressões com atenção ao próprio processo, no diário, apontava para a observação das anotações sobre os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, para verificação das mudanças nos seus modos de ler e escrever. Percebemos que os dados coletados evidenciavam a construção dos acadêmicos como futuros professores, devido ao fato de as anotações levarem os alunos a um momento de reflexão (ZEICHNER, 1993) acerca do próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, 1987) no processo de aprendizagem. Assim, o diário revelou-se um instrumento em que se registrava uma construção identitária, em que *a palavra do futuro professor aparece ao lado da palavra do aluno e passou a ser nosso objeto de pesquisa sobre os processos identitários profissionais*. Pouco se sabe de como se faz um

professor, no dia-a-dia, na interação; os diários, no entanto, permitem a percepção de elementos dessa construção, que, assim, passou a ser o foco da análise lingüístico-enunciativo-discursiva da presente tese.

É a linguagem, é a palavra compartilhada em sociedade, é a prática discursiva/dialógica que promove a mudança dos indivíduos, a alteração de seu modo de ver o mundo. Sobre esse fato, diz Bakhtin:

“Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiqüidade social*. Tanto é verdade, que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho (...) A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças...” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 41; grifos do autor).

A palavra está em todos os lugares. É por meio dela, nas interações que acontecem nas práticas sociais, que conseguimos mudar nossas concepções de mundo ou aprofundar as já existentes. A palavra carrega as instituições, as ideologias, as crenças. É também por meio da palavra que podemos observar as mudanças, mesmo as que ocorrem lentamente, nos indivíduos.

Assim, o diário, que foi usado pelos alunos ingressantes no curso de Letras, como um *instrumento* para registro do processo metacognitivo, será, na presente pesquisa, observado como instrumento sociocultural de construção identitária profissional. Com essa nova perspectiva, chegamos ao objetivo da presente pesquisa.

1.2 Objetivo e desenho da Pesquisa

A partir da revisão no tratamento a ser conferido aos dados coletados, o diário passou a ser analiticamente percebido não como um *instrumento* para autocontrole individual, mas como um *instrumento ou um artefato cultural*³ (HOLLAND et al., 1998), isto é, com significado ampliado, sendo entendido como um elemento das práticas sociais que podem levar o indivíduo à mudança de concepção.

Assim, esta pesquisa tem como *objetivo* observar os diários produzidos pelos alunos, acadêmicos primeranistas do curso de Letras, como instrumentos culturais, buscando, nas marcas lingüístico-enunciativo-discursivas, indícios de como se dá sua construção identitária profissional no Ensino Superior. São nossas perguntas de pesquisa:

1. Em que medida os diários apresentam indícios sobre a constituição da voz dos sujeitos em formação profissional, de modo a revelar modos de ser de sua construção identitária?
2. De que forma a imagem do interlocutor — o professor —, afeta a construção identitária dos sujeitos, futuros professores?
3. O que, na análise lingüístico-discursiva, é possível perceber sobre o modo como os futuros professores se referem ao *saber* e ao *ser*

³ Holland et al. (1998) entendem artefato cultural na acepção vygotskiana, como sendo um instrumento, uma ferramenta que auxilia os indivíduos em seu desenvolvimento. Para Vygotsky, o domínio/controle no uso de instrumentos evidencia o amadurecimento psicológico de crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 31).

professor? Isso pode ter alguma relação com sua própria construção identitária?

4. Enfim, qual o papel do diário na construção da identidade dos sujeitos que o revela como artefato cultural plausível de uso para a formação do professor?

A relevância teórico-metodológica da pesquisa para a área de Linguística Aplicada está na apresentação do diário em uma nova perspectiva, importante para o ensino e para a formação de futuros professores: o caráter dialógico instaurado em sua prática. Devido ao fato de o diário ser proposto como uma ferramenta dialógica, ele propicia a ressonância de vozes. Assim, do modo como foi proposto, o diário parece ser uma estratégia produtiva para dar vez aos alunos possibilitar *ecos* e *elos* (BAKHTIN, 2003) com outras vozes. A relevância científico-social está em colaborar para o Projeto Temático *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento* (UNICAMP/FAPESP⁴), do qual a pesquisa faz parte. Esse projeto visa efetuar a descrição de mecanismos textuais e discursivos que permitam a inserção de profissionais nas práticas letradas de prestígio, considerando sua prática situada e a construção de sua identidade profissional. A relevância está também no fato de contribuir com uma outra lente para o fortalecimento, ou empoderamento, do professor, ainda na graduação, ao considerá-lo um profissional em formação que pode, paralelamente ao estudo dos

⁴ Processo FAPESP 2002/09775-0, coordenado pela Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman. Agradecemos à FAPESP pelo apoio para a digitação dos dados.

conteúdos, auto-observar-se desde o primeiro ano, em uma prática diarista que o revele em suas múltiplas facetas.

A presente pesquisa está estruturada da forma que segue: no Capítulo 2, após um breve panorama do cenário em que o estudo da identidade teve seu início, abordaremos os conceitos de identidade, letramento, agência e linguagem. No Capítulo 3 será exposto, primeiramente, o enfoque metodológico da pesquisa. A seguir, o perfil dos alunos universitários da instituição de que os sujeitos fazem parte, além do perfil dos próprios sujeitos e suas representações sobre as práticas letradas. Por fim falaremos da proposta do diário. No Capítulo 4 realizaremos a análise lingüístico-enunciativo-discursiva dos diários, em quatro momentos. Por fim, no Capítulo 5, teceremos as considerações finais sobre a construção do sujeito-autor no diário-ferramenta-dialógica e sobre a construção do sujeito-agente-de-letramento (KLEIMAN, 2004) no diário-ferramenta-identitária.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA

*“Assim, nossa própria escolha de quais teorias e agendas de pesquisa a seguir é em si um problema moral tendo em vista que temos responsabilidade com o tipo de ferramentas para a reflexão social que construímos.”
(BAZERMAN, 2005, p. 150)*

Exporemos, a seguir, a perspectiva teórica do presente trabalho. Após discorrer sobre o contexto em que o estudo das identidades se fez pertinente, mostraremos sua importância no cenário teórico das ciências humanas e definiremos o que, neste trabalho, significa identidade. Na sequência, comentaremos os quatro movimentos identitários propostos por Holland et al. (1998), em que nos baseamos. Ainda sob o enfoque desses autores, exporemos o que, para eles, significa agência e como esse conceito está atrelado aos conceitos de letramento, letramento situado e prática social. Por fim faremos uma exposição acerca do modo como a linguagem, nosso foco de pesquisa, é entendida no presente trabalho.

2.1 Cenário e(m) mudança

Comentando a época em que vivemos, Hall (2003, p. 25) explica que as “transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas”, o que implica a relativização e a ampliação das

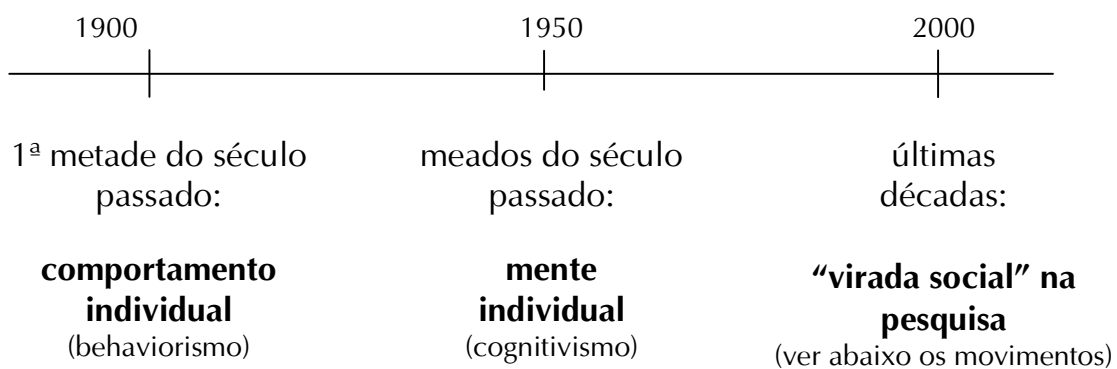
verdades, dos modos de ver/perceber as verdades, etc. A cultura, nesse cenário instável, é questionada não só quanto aos seus processos, mas também em relação a outras culturas⁵.

Essa visão permeável de cultura acompanha uma nova ordem econômica. Gee (2000, p. 187) define a mudança econômica como o Novo Capitalismo, que acolhe “as diferenças, inclusive as culturais (desde que as culturas tenham dinheiro e possam consumir)”. Para ele, o Novo Capitalismo convive e vive bem com as diferenças e com o instável, até porque o incerto traz em si um provável novo nicho de mercado. É o oposto daquilo que o autor denomina Velho Capitalismo, que vivia de certezas fixas e universais. Para Gee, a globalização é um produto das mudanças em massa das relações e das tecnologias, que são responsáveis por uma competição mundial (globalizada) muito intensa (p. 185); esse processo “pressupõe reciprocidade” econômica, embora isso seja “inexistente nas relações Norte/Sul” (ABDALA JUNIOR, 2002, p. 28). É essa globalização que está “empurrando” as relações globais para a flexibilidade, para uma nova oportunidade de mais ganhar. Muitas culturas mudam e acabam por se abrir, até porque há uma interdependência econômica; outras tantas tendem a se assumirem em um movimento contrário, de resistência às mudanças, criando mais um conflito, mais uma realidade.

⁵ Abdala Junior (2002, p. 16-17) fala das culturas atávicas, já formadas há muito tempo, como as européias, que politizaram a noção de cultura e tiveram orientações “expansionistas, autoritárias e dominadoras”, tendo a língua escrita como meio difusor, e das culturas compósitas, ou crioulas, que foram formadas pela heterogeneidade, inclusive, de “atavismos contraditórios”, justapondo, por meio da oralidade, pedaços de outras culturas e não tendo “mitos fundadores” como a atávicas. Ele acrescenta que, nos tempos atuais, até as atávicas estão em processo de abertura e mudança em função do capitalismo global, havendo a coexistência da justaposição de múltiplas tendências.

Na mesma conjuntura histórica em que surgia o Novo Capitalismo, surgiram teorias que começaram a rever o papel do indivíduo como centro das preocupações (teorias essas que fundamentavam o Velho Capitalismo) (GEE, 2000, p. 188). O autor explica que, após um longo tempo de foco no indivíduo, quer em sua característica comportamental, quer na mental, houve a “virada social” nas teorias das pesquisas das ciências humanas, as quais passaram a contemplar a *interação* cultural e social. Observemos a linha temporal (abaixo), elaborada segundo a visão do autor, sobre o foco das pesquisas no século passado; ele explica a evolução das teorias até chegar à mudança, nomeada por ele de “virada social na pesquisa”:

FOCO ANTERIOR DA PESQUISA NO SÉCULO PASSADO



(cf. GEE, 2000, p. 188)

Essa virada social na pesquisa da área de humanas é identificada pelo autor em quinze diferentes movimentos, dentre os quais destacamos a Etnometodologia e a

Análise da Conversação, a Psicologia Discursiva, a Teoria dos Modelos Culturais, a Teoria Moderna da Composição, a Sociologia Moderna, os Novos Estudos do Letramento. A virada social altera o foco das pesquisas, passando de centrada no indivíduo para centrada na observação das *relações* entre os indivíduos, salientando os *processos em que os indivíduos estão inseridos*. É nessa visão que o conceito de cultura ganha outra dimensão, sendo incorporada a ela a visão de instabilidade, de flexibilidade.

Nessa nova visão, cultura é “tudo que o homem produz ao construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais (...) o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 6). Hall (2003) também fala dessa cultura, expondo como se dá em nível nacional e frente à globalização: para ele, a cultura nacional, do modo como vem sendo entendida, procura por uma unidade, sendo as diferenças (de raça, religião...) “costuradas” em nome dessa unidade (HALL, 2003, p. 65), mas, frente às mudanças atuais, “é difícil conservar as identidades intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (p. 74).

O antropólogo Anthony Cohen (1995) comenta que houve, na sua área, um embate no modo de ver a relação *eu*–sociedade⁶. Ele explica que era procedimento normal, nas pesquisas antropológicas, partir do social (entenda-se do fixo) para determinar os indivíduos, o que expõe como sendo, sem dúvida, mais fácil. É

⁶ No presente trabalho, traduzimos o termo *self* como *eu* (indivíduo; grafado por nós em itálico), em oposição à sociedade (coletividade). Cohen, inclusive, define o *eu* como local de estocagem/armazenamento de experiências (sendo experiência tudo o que a pessoa viveu) (1995, p. 68).

interessante observar a postura do autor, porque ele faz a crítica da metodologia usada pelos antropólogos e critica também a visão deles: para Cohen, esses estudiosos mostram as culturas *com viés* porque eles, os antropólogos, *também têm viés para enxergá-las* (p. 70). Por exemplo, o autor cita pesquisas que excluem o que é sentido, pensado, experienciado e significado pelas pessoas das culturas estudadas, cultuando-se somente o desempenho social (imagem desejada), foco da atenção do estudioso (1995, p. 89). Contra isso, ele argumenta: “A cultura nos obriga a pensar, nos dá as formas — metáforas, dogmas, nomes, ‘fatos’ — com que pensar, mas não nos diz *o que* pensar: isso é trabalho do *eu*.” (p. 154; grifo do autor).

Ele faz um pequeno resumo das origens da antropologia moderna (p. 69) e explica, com isso, como o *eu* foi deixado de lado. A partir desse contexto, o autor expõe como, hoje em dia, a antropologia redefine cultura:

“Na antropologia contemporânea, o termo ‘cultura’ tem agora que ser usado de uma maneira significativamente diferente para se referir às atividades e experiências principais da *diversidade* de pessoas que agrega. Cultura é o marco interpretativo do significado, dos conceitos e das idéias dentro dos quais diferentes aspectos da vida das pessoas podem ser relacionados sem a imposição de arbitrários limites categóricos entre eles. A ingenuidade e a habilidade social das pessoas são testadas pelo grau de conciliação entre essas várias atividades e vários interesses, uma conciliação que implica que, mesmo engajadas em alguma atividade, as pessoas armazenam todos seus outros compromissos e experiências. É isso que as torna únicas.” (COHEN, p. 96, grifo do autor).⁷

⁷ Em inglês, temos: “In contemporary anthropology, ‘culture’ has now to be used in a significantly different manner, to refer to the manifold activities and experiences of the *diverse* people whom it aggregates. Culture is the framework of meaning, of concepts and ideas, within which different aspects of a person’s life can be related to each other without imposing arbitrary categorical boundaries between them. The ingenuity and social skill of the individual is tested by the degree to which she or he can reconcile these various activities and interests, a reconciliation which implies that, while engaged in any

Essa definição deixa clara a virada da antropologia em relação ao seu modo de enxergar culturas centradas na diversidade e na diferença. Essa nova visão de cultura é explicada por Chauí:

“Na realidade, não existe *a cultura*, no singular, mas *culturas*, no plural, pois os sistemas de proibição e permissão, as instituições sociais, religiosas, políticas, os valores, as crenças, os comportamentos variam de formação social para formação social e podem variar numa mesma sociedade no decorrer do tempo.” (CHAUI, 2005, p. 251; grifos da autora)

Garcia Canclini (2003) fala de culturas híbridas, que *surtem na geração* de novas estruturas, práticas e objetos, ou que *são resultado deles*, a partir de combinações de práticas discretas em processos socioculturais (p. xix); Hall, como dissemos, fala do “bombardeamento e infiltração cultural” (2003, p. 74), visão corroborada por Abdala Junior (2002) e Gee (2000). Cohen (1995, p. 153) justifica a variação dentro da cultura, dizendo: “Sou simultaneamente um indivíduo, mas também parte de relações; único, mas convencional; o produto do meu patrimônio genético, mas também da sociedade”⁸.

Nesse momento, ele já está inserindo o conceito de identidade nessa nova visão de cultura. Vejamos isso mais detalhadamente.

one activity, individuals are nevertheless repositories of all their other commitments and experiences. That is what makes them unique.” (p. 96, grifo do autor).

⁸ Em inglês: “I am simultaneously an individual, and yet part of relationships; unique, but conventional; the product of my genetic endowment, but also of society” (COHEN, 1995, p. 153)

2.2 Identidade e *ethos*

Se temos uma visão de cultura como algo estável — tão estável quanto as concepções do Velho Capitalismo, conforme definição de Gee (in BARTON, HAMILTON E IVANIČ, 2000) —, para nós as *identidades* são unas. Se, por outro lado, entendemos cultura como algo construído, flexível, processual e diferente de realidade para realidade, assumimos as *identidades* como algo também em construção, em contínua elaboração; algo incompleto, multifacetado, multidimensional.

Os indivíduos, na concepção e entendimento atuais, não são mais os sujeitos do Iluminismo, de *identidade* estabilizada e permanente, como nos mostra Hall (2003, p. 46); são atualmente percebidos como sujeitos descentrados, que possuem *identidades* “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas”. Nesse contexto, há *identidades* e mais *identidades* aflorando, mostrando-se presentes, ou sendo devassadas, incorporadas, assimiladas, aparecendo nos diversos contextos dialógicos em que interagem.

Entendemos que Holland *et al.* (1998) abraçam essa visão, ao afirmarem que os discursos⁹ são “ferramentas vivas do eu” (p. 28) que manifestam os indivíduos e suas possibilidades de ser. Para eles, a pessoa adquire a capacidade de tomar a perspectiva dos outros à medida que aprende a se externalizar ou objetificar a si própria, a partir das qualidades no seu desempenho, assim como em suas adesões a várias posições

⁹ A concepção de discurso adotada pelos autores é, segundo afirmam, a concepção bakhtiniana. Diz Bakhtin (1988, p. 88-89): “O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.”.

sociais. Essas objetificações seriam especialmente aquelas às quais temos forte apego emocional, as que se convertem nos nós/núcleos de nossas identidades proativas, ou seja, as que nos permitem antecipar, agir na vida social, inclusive na vida profissional (como mulher, como negra, como professora, como aluna (p. 4). A *identidade* é, assim, definida por eles como um conceito flutuante que associa o mundo interior das pessoas com as práticas culturais que ocorrem nos espaços, nas relações sociais; dessa forma, as *identidades* são “o meio chave pelo qual as pessoas se importam com o que acontece ao seu redor, ao mesmo tempo em que cuidam desse entorno” (p. 5)¹⁰; os autores têm em foco um aspecto mais amplo e, ao mesmo tempo, mais específico, quando propõem sua pesquisa identitária: para eles as *identidades* se desenvolvem nas “práticas e nas atividades que são situadas em mundos historicamente incertos, socialmente representados ou encenados e culturalmente construídos” (p. 7)¹¹.

As práticas analisadas por Holland et al. (1998, p. 51-60) têm como foco atividades diárias¹², nas quais, explicam, as identidades são formadas. No caso do presente trabalho, o objeto de análise serão os diários produzidos pelos sujeitos, imersos em construção identitária profissional, por estarem em formação no Ensino Superior. Essa formação maleável ocorre diferentemente para as pessoas ao longo do tempo. O fato de as atividades serem “diárias” pressupõe um tempo para sua

¹⁰ Em inglês: “Identities are a key means through which people care about and care for what is going on around them.” (HOLLAND et al., 1998, p. 5).

¹¹ Em inglês: “... practices and activities situated in historically contingent, socially enacted, culturally constructed worlds” (1998, p. 7).

¹² É interessante observar a homonímia em português: “everyday” e “daily” são palavras traduzidas por “diária”, “diário”, que também é o nome do instrumento analisado neste trabalho.

efetivação, como em toda construção — inclusive a identitária. Por adotarem essa concepção sócio-construtivista, eles assumem que a identidade é construída nos encontros e interações sociais e que está sujeita à organização, re-organização e reconciliação dos foros íntimos dos sujeitos (como ele vê a si mesmo) com os foros públicos (como os outros o vêem), nas diversas práticas sociais em que se insere (p. 270). Ao entrar em contato com os outros, as identidades podem aflorar, embutir-se, continuar a ser. Para eles, as identidades são “imagens do eu no mundo da ação, como produtos sociais”, bem como “as formações psico-históricas que se desenvolvem ao longo da vida de uma pessoa que habitam o terreno íntimo e motivam a vida social” (p. 5)¹³.

Concordamos com essa posição, a qual percebemos no nosso material de investigação. Podemos dizer que nossos sujeitos de pesquisa aprendem a contar, nos diários, suas experiências vividas, sejam passadas, sejam atuais; no entanto, esse contar não é neutro de valores, uma vez que os sujeitos estão inseridos nas atividades do Ensino Superior, convivendo com outras pessoas, com novas formas de ver o mundo e, assim, eles também vão mudando sua forma de encarar/observar a realidade (passada e presente), passando a valorizar, a perceber nuances que antes nem viam. Dessa forma, essa experiência os faz únicos, diferentes dos demais alunos iniciantes. Ao escreverem em seus diários, estão relatando o que percebem no processo de aprendizagem de letramento acadêmico (leitura e produção textual). Esses relatos extrapolam a simples

¹³ Em inglês: “the imaginings of self in worlds of action, as social products” (...) “psychohistorical formations that develop over a person’s lifetime, populating intimate terrain and motivating social life”. (1998, p. 5).

descrição de atividades ou percepções (na maioria dos casos) e tornam-se uma fonte cultural que propicia a mudança, por ser um espaço-tempo em que os sujeitos podem refletir sobre suas experiências, podem conjecturar sobre a validade das experiências, podem exercitar seu saber e seu saber ser professor, num crescendo que é particular a cada um, em seu próprio ritmo. Isso acontece porque, ao escreverem em seus diários, eles têm um tempo para ponderar sobre o que aprendem, sobre o que os outros dizem, sobre como aprendem, sobre as atividades, sobre seu futuro. Uma das vozes que eles trazem para o diário é a voz da professora, representante do grupo organizado de profissionais-professores. Os alunos, nos diários, transformam essa voz, amalgamam-na à sua própria voz, trazem outras tantas vozes e, junto a outras verdades, com o tempo, novas identidades profissionais vão aparecendo.

Esse contato acontece por meio da palavra (discorreremos sobre a palavra no item 2.5), mas não somente por meio dela. É uma questão de saber a que olhar em uma dada situação: desde gestos, posição das mãos, até escolha das palavras, índice de polidez, assertividade, modo de olhar/encarar os outros... Essa leitura global e, ao mesmo tempo, detalhada do todo, do ser/estar do indivíduo em um dado momento, desde sua composição visual, até sua composição lingüística, fornece indícios, pistas de quem ele projeta ser/quer ser/pensa que consegue ser naquele momento, enfim, mostramos com quem, ou melhor, com qual faceta da pessoa, em um momento específico, estamos lidando. Assim, podemos definir as várias identidades dos indivíduos, nas inúmeras situações/interações em que vivem, como imagens indiciárias, como representações — *ethé*. Exploreemos um pouco esse conceito.

Para Maingueneau (2001, p. 99), a qualidade do *ethos* remete à imagem de um “fiador”

“...que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado”.

Em seu texto “*Ethos*, cenografia, incorporação”, Maingueneau (2005, p. 72-73) explica melhor a figura do “fiador”: é a imagem de si que cada um de nós faz nos textos (orais ou escritos) ou nos silêncios que produz, a imagem que cada um quer, projeta, tem para si, constrói, ou, ainda, que gostaria de ter, ou pensa que tem nos mais variados contextos. É a imagem que se instancia nos mais variados gêneros, nos inúmeros contextos sociais, esteja o sujeito consciente disso ou não.

Percebendo-se os indivíduos como constituídos de múltiplas *identidades*, o *ethos* seria também múltiplo. Como exemplo, podemos citar uma mulher que escolhe para si um *ethos* autoritário e determinado ao defender seu cliente, na sua argumentação em um júri, quando em sua função de advogada; esse *ethos* difere do *ethos* que a mesma mulher apresenta em conversas íntimas, que pode ser o *ethos* sedutor; também difere do *ethos* de insegurança que transmite aos demais, por exemplo, ao não saber o que falar em uma situação de perigo ou de acidente. Esses *ethé* da mulher tomarão forma nos discursos, em relação a seus diversos co-enunciadores nas variadas situações, esteja ela consciente deles ou não, isto é, usando deles manipulativa e intencionalmente ou simplesmente *sendo* (Maingueneau (2005, p.

90) recusa-se a “reduzir a subjetividade enunciativa a uma consciência empírica, a qualquer avatar da oposição entre ‘fundo’ e ‘forma’.”).

Maingueneau explica a possibilidade de diversos *ethé* ao falar de *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*, que são, respectivamente, os tipos de discurso (literário, religioso, científico...), os gêneros (visita médica, sermão, editorial...) e os modos de dizer (enunciações) no texto (modo professoral, profético, aconselhador...) (p. 75). O autor explica que em uma cenografia,

“como em qualquer situação de comunicação, a figura do enunciador, o fiador, e a figura correlativa do co-enunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 77).

Assim, sejam quais forem as *cenias englobantes* (os discursos) em que estejamos inseridos ou construindo com nossos co-enunciadores, as *cenias genéricas* (os gêneros) e as *cenografias* (tons, modos de dizer) deixarão claros os fiadores (imagens em que nos fiamos) de cada um de nós; também evidenciarão nossas identidades nas diversas situações.

Retomando, temos: as identidades não são fixas, são flexíveis, tão flexíveis quanto as relações sociais em que se inserem. Assim, podemos definir as identidades como representações ou imagens projetadas socialmente em determinadas situações, podendo até mesmo ser conflitantes, dependendo de situações de comunicação, ou de mundos, historicamente incertos, socialmente representados e culturalmente construídos.

Se é claro que temos várias identidades, dependendo do contexto, é interessante saber como chegamos a tê-las. Vejamos detalhadamente como, para Holland et al. (1998), a identidade pode ser construída.

2.3 Quatro movimentos de construção identitária

Holland et al. (1998) adotam a visão de cultura em mudança, já explicada no início do capítulo. Para falar sobre a relação indivíduo-meio na composição/construção das identidades, Holland *et al.* (1998) recorreram ao pensador russo Lev Semenovich Vygotsky. Eles justificam-se:

“Embora Vygotsky e os outros membros da escola sócio-histórica tenham vislumbrado construir uma psicologia de acordo com o pensamento Marxista, eles enfatizaram o lado do trabalho de Marx que é sempre esquecido hoje em dia: as possibilidades para *vir a ser* e o sentido de liberdade tão presente no período imediatamente após a Revolução. Eles prestaram mais atenção ao potencial humano para expandir ao invés de limitar suas habilidades e horizontes.” (p. 64; grifo dos autores)

Ao assim entenderem seu trabalho, os autores privilegiam os ensinamentos de Vygotsky em seu aspecto mais mutável, o da relação do indivíduo com o meio. Esse relacionamento foi amplamente abordado por Vygotsky, como podemos observar em seus livros *Pensamento e Linguagem* (1987) e *Formação Social da Mente* (1991), em uma visão inovadora mesmo em nossos dias¹⁴. Vamos aqui nos restringir à relação

¹⁴ Apesar de seus escritos terem quase cem anos, muito de sua visão desse relacionamento ainda não é globalmente entendido/compartilhado além de núcleos avançados de pesquisa.

indivíduo-meio social e às mudanças que essa relação pode trazer/propiciar/proporcionar para as identidades em mudança/construção, principalmente as que estão inseridas em um processo de formação (em uma escola, por exemplo).

As relações entre o indivíduo e o meio em que se inscreve, para Vygotsky (1987, 1991), acontecem de fora para dentro e de forma mediada. Em seus estudos com crianças, o autor observou o papel do meio no seu desenvolvimento e, assim, postulou os modos como o desenvolvimento acontece¹⁵. Diz Vygotsky:

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são *refratadas* através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (1991, p. 33; grifo nosso ao termo *refratar*, muito usado por Bakhtin em “Marxismo e filosofia de Linguagem”, 2002)

Esse processo, o desenvolvimento, acompanha-nos ao longo da vida. Por acreditar na relevância de todo o percurso vivido para o desenvolvimento, Vygotsky sugere que observemos os *processos*, e não os objetos, o que se coaduna com a visão sócio-histórica com que comunga (1991, p. 74). Para ele, as mudanças pelas quais passamos não são nem unidimensionais nem regulares (1991, p. 32), o que constata ao

¹⁵ Uma vez que a preocupação de Vygotsky, como ele mesmo o diz no início de seu livro *Formação social da mente*, é com o ser humano, entendemos que os enunciados em que o autor fala de crianças pode ser ampliado para os seres humanos em geral. Também corroboram com essa idéia do estudo do desenvolvimento, não só das crianças, mas também dos indivíduos, ao longo do processo sócio-histórico: Valsiner (*apud* Oliveira, 2003, p. 7-8), a própria Oliveira (2003, p. 14); Rego, (1995, p. 25), Bruner (*apud* Vygotsky, 1987, p. VII), Cole e Scribner (*apud* Vygotsky, 1991, p. 7-8) e Rivière, (1985, p. 15).

se referir ao desenvolvimento da criança em suas funções psicológicas centrais. À medida que vivemos, temos a oportunidade de ampliar/rever nossa rede de conhecimentos, quando em contato com outros tantos contextos interpessoais.

Para o pesquisador russo, o desenvolvimento dos seres humanos acontece quando, a partir de um estímulo externo (interpessoal), há a mobilização interna (intrapessoal), o que geralmente ocorre com a mediação por um parceiro mais experiente. Essa mobilização pode levar a mudanças na forma de o indivíduo pensar em função da internalização, ou seja, da “reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1991: 63). Para o autor, a(s) mudança(s) decorre(m) dessa internalização, e ele explica isso com o exemplo do ato de apontar de uma criança. Ao tentar pegar um objeto, ela estica suas mãos para o objeto. A mãe, que vem em sua ajuda, nota que o movimento indica algo e, nesse momento, as mãos esticadas que não conseguem pegar o objeto significam algo mais por darem origem a uma reação, “não do objeto que procura, *mas de uma outra pessoa*” (p. 63; grifos do autor). E assim, o “*movimento de pegar transforma-se no ato de apontar*” (p. 64; grifos do autor), um gesto compreendido pelo outro. A internalização acontecerá no momento em que a criança manifestar objetivamente, nesse caso em particular, “para os outros todos as funções do apontar” (p. 64) e for compreendida pelos outros quando faz seu gesto. Parafraseando Vygotsky, assim a cultura vai permeando nossas vidas; assim reconstruímos nossas atividades psicológicas (p. 65).

Como ficou claro acima, a mediação é importantíssima no contexto do desenvolvimento humano. Ela se dá pela presença de um parceiro mais capaz (p. 97) e pelo signo usado (que é orientado para o interior do indivíduo, para seu controle) ou por instrumentos (que ajudam o indivíduo a influenciar o objeto da atividade, sendo orientado externamente). Dessa forma, ambos, os signos e os instrumentos, são tidos como meios para que a relação interpessoal passe à intrapessoalidade e, após um “período de tempo”, que pode ser longo, haja sua efetiva internalização e conseqüente mudança nas funções psicológicas superiores, que têm origem nas “relações reais entre os indivíduos” (VYGOTSKY, 1991, p. 64). As funções psicológicas superiores são entendidas, por Vygotsky, como aquelas de que os animais prescindem e nós não, como percepção, atenção, operações sensório-motoras, memória, escolha, atribuição de sentido e significado ao mundo, adaptação, criação e uso de estímulos artificiais (p. 35, 37, 43, 79, 83, 84), e também associação, formação de imagens, inferência (VYGOTSKY, 1987, p. 50), as quais vão se desenvolvendo ao longo de nossas vidas.

Em seus estudos, Vygotsky explana como a criança usa o instrumento, ao explicar sobre a *natureza de transição* da brincadeira. Falando sobre a criança e o ato de brincar, ele diz:

“Quando um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, a criança faz com que um objeto influencie outro *semanticamente*. Ela não pode separar o significado de um objeto, ou uma palavra do objeto, exceto usando alguma outra coisa como pivô. A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto; ela vê não a palavra, mas o objeto que ela designa.” (1991, p. 112; grifo nosso).

Vygotsky explica, nesse trecho, que é possível para a criança renomear ou atribuir um nome que não é o que normalmente usaria, quando aceita a *brincadeira*¹⁶. Essa *brincadeira* leva a criança a ficar por um período de tempo como que afastada ou longe da realidade, em um mundo imaginado (figurado), no qual novas regras determinam o que/quem será o que/quem.

Scribner e Cole, que prefaciam o livro *Formação Social da Mente*, dizem que “Vygotsky acreditava que a internalização dos signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (1991, p. 8). Esse é o ponto usado por Holland et al. (1998), para ancorar teoricamente sua discussão acerca da construção das identidades. O tempo (processos), os contatos sociais (relações interpessoais, mediações, instrumentos), o sujeito (a intrapessoalidade e a internalização) — e nossas identidades vão se formando.

A seguir exporemos, em linhas gerais, os *quatro movimentos da construção identitária* relatados em seu livro, a saber: mundos figurados, posicionamentos, vozes e construção de novos mundos¹⁷.

Para Holland et al., *mundos figurados*, ou mundos imaginados, intencionais, culturais, virtuais (p. 271) é o primeiro movimento; fornecem um novo arcabouço para

¹⁶ Em inglês, o termo empregado é “play”, que tanto serve para jogo, brincadeira, brinquedo, quanto para encenação. Na tradução de Vygotsky (1991) o termo é traduzido por “brinquedo” ou “jogo com regra” (p. 108). Por entendermos que Vygotsky está se referindo a uma ação, o “brinquedo com regras”, optamos pelo uso do termo “brincadeira”.

¹⁷ Essa é uma tradução livre nossa. Em inglês, os autores definem esses termos, respectivamente, como: “figured worlds”, “positionings” ou “positional/relational identities”, “authoring selves” e “making worlds”.

um, também novo, entendimento de prévias ações. Quanto mais vivemos, mais somos postos em contato com grupos diferentes, que enxergam a vida também diferentemente. Nos movimentos de um sujeito entre um campo de atividade e outro, entre uma e outra paisagem, como dizem os autores (p. 41), são forjados os modos de o sujeito entender, aceitar/rejeitar as idéias do mundo, assim como as idéias sobre si mesmo. Nesse contexto, a *identidade* é entendida como “produzida social e culturalmente a partir de pessoas e cenários de nossos mundos figurados à medida que eles são posicionados nas hierarquias de poder e privilégio que relacionam os campos de atividades” (1998, p. 192). Isso significa que a(s) *identidade(s)* responde(m) tanto às comunidades imaginárias quanto às comunidades corporificadas, personificadas, concretizadas em que estamos inseridos.

No *mundo figurado*, as atividades (práticas vividas nos novos grupos) e os artefatos (recursos ou ferramentas adotados para ajudar-nos a ter a nova percepção da realidade) compõem as estratégias usadas para construir as novas identidades. Como dizem os autores, evocando Vygotsky, essas estratégias têm a capacidade de efetuar mudança perceptual, cognitiva, afetiva e prática dos enquadres das atividades (p. 63), sendo, pois, altamente significativas como instrumento por contribuírem para uma nova percepção da realidade. Ao entrarem em contato com as novas práticas, os recém-chegados ou “novatos” aprendem uma nova forma de se manifestar sobre as ações, sobre os fatos e sobre si mesmos, porque aprendem a renomear, a recategorizar, a ver com outros olhos tudo o que fizeram. No Ensino Superior, essa passagem ocorre, por exemplo, desde a aprendizagem e uso de conceitos (como é, por exemplo, o caso da

palavra *repertório*, com que os alunos entraram em contato pela leitura de um livro e que passam a usar para falar de seu próprio mundo — ver enunciado (5)), de atitudes, de pensamentos que exteriorizam sobre o que é ser professor, depois de participarem de determinadas atividades.

Isso, bem como o amparo que sentem nas pessoas mais experientes, que já fazem parte desse novo grupo há mais tempo, permitem-lhes compartilhar as antigas práticas de sua vida anterior sem receios; além disso, os novatos sentem-se parte do grupo (sentimento de pertencer a), por nele encontrarem pessoas que, assim como eles, também têm dificuldades ou facilidades, problemas ou dúvidas, as quais, em alguns momentos, podem ser as mesmas. Isso possibilita a identificação com o(s) outro(s), abrindo espaço-tempo para o que não é o *eu* e, conseqüentemente, para novas compreensões do mundo. Também lhes permite a possibilidade de, a seu tempo, alterarem sua(s) atitude(s) (e, se for o caso, suas(s) identidade(s)), enfrentando, de modo novo, a realidade de *ser* sob uma outra ótica, ampliada, diferente. É uma construção que leva seu tempo.

Referenciando-se na linha de pensamento vygotskyana, para a qual o papel do instrumento é ajudar na mediação entre o mundo exterior e o mundo interior¹⁸, os autores falam da importância dos instrumentos (ferramentas, artefatos culturais) como itens que favorecem a mediação entre a realidade vivida anteriormente e o novo entendimento que o *mundo figurado* proporciona. Essa releitura das velhas vivências é

¹⁸Podemos encontrar a explicação sobre esse conceito em Vygotsky (1991, p. 144).

encarada como a entrada num mundo em que as pessoas se desvencilham dos conceitos usados normalmente e reagem a objetos e eventos desse mundo figurado, como se fosse uma brincadeira¹⁹ (HOLLAND et al., 1998, p. 50). Nossos alunos, ao iniciarem a *brincadeira séria* (p. 272) de tornar-se professor, passam, aos poucos, a mudar sua visão e, até mesmo, sua postura acadêmica. Em um dos enunciados que analisaremos, Diana relata ter ficado assustada ao descobrir formas diferentes de corrigir uma prova (considerando-se, não o estar “certo”, mas o ser coerente) e “relê” sua posição de aluna, dizendo que, por várias vezes reclamou de uma nota baixa, sem nem imaginar que o professor poderia estar usando de outro critério, além do que ela percebia.

Os autores explicam a construção identitária nos *mundos figurados* usando-se de instrumento, de maneira análoga à da representação do objeto na transição de uma brincadeira de criança. Citam, por exemplo, a ferramenta narrativa nas práticas comuns dos Alcoólicos Anônimos (doravante, AA). A narrativa tem estrutura própria para esse grupo de pessoas, mapeada como contendo os seguintes aspectos (p. 89).

Abaixo expomos os aspectos em forma de itens:

- “o primeiro gole
- aspectos negativos da bebida
- progressão da ingestão de álcool
- observações (por outros) que a bebida pode ser um problema
- negação
- tentativas de controle da bebida
- entrada nos AA
- tentativa honesta de permanecer no AA

¹⁹ Ver nota de rodapé nº 16, para explicação do uso do termo “brincadeira”.

- ‘tornando-se’ sóbrio”²⁰

Ao usarem esse gênero, ao aceitarem o uso das fichas do jogo de pôquer para simbolizar a quantidade de dias sem beber, e ao se autodenominarem “alcoólicos” e não “bêbados”, os novos membros dos AA passam a agir, falar e pensar de acordo com o novo mundo figurado de que agora fazem parte e do qual compartilham.

Explicam os autores:

“Eles [os AA] aprendem a se distanciar das suas reações a entendimentos anteriores às fichas de pôquer, à entrada no mundo dos AA — um mundo conceitual que difere do que eles conheceram antes — e assim aprendem a reagir a objetos, a eventos e a si mesmos como figurantes naquele mundo. Exatamente do mesmo modo que uma criança entra num jogo/numa brincadeira. Os artefatos culturais ganham um tipo de força pela conexão aos seus contextos sociais e culturais, aos seus mundos figurados.” (HOLLAND et al., 1998, p. 62-63)²¹.

É exatamente essa, a natureza dos *mundos figurados*. O *mundo figurado* fornece, assim como a brincadeira, uma nova semântica (com novos significados, novas lentes) que permite uma leitura diferenciada para os velhos fatos, usando, como pivôs, as ferramentas (ou instrumentos, ou artefatos culturais). Ao fazer isso, os *mundos figurados* são coadjuvantes na construção e assunção de uma nova *identidade*; no caso dos AA, ajudaram o indivíduo, também, a largar de beber; no caso dos nossos alunos,

²⁰ Em inglês, os autores escreveram as partes da narrativa entre aspas, conforme segue: “‘first drink’, ‘negative effects’, ‘progression of drinking’, ‘suggestion (by others) that drinking may be a problem’, ‘denial’, ‘attempts to control drinking’, ‘entering AA’, ‘giving AA an honest try’, and ‘becoming sober’” (1998, p. 89).

²¹ Em inglês: “They learn to detach themselves from their reactions to earlier understandings of poker chips, to enter the world of AA – a conceptual world that differs from what they knew before – and so learn to react to objects, to events and to themselves as figured in that world. Just as a child enters into a game. Cultural artifacts gain a kind of force by connection to their social and cultural contexts, to their figured worlds.” (HOLLAND et al., 1998, p. 62-63).

ajudam-nos a tornarem-se professores, por permitir que eles vivam uma experiência diferenciada com o diário, na qual podemos observar sua construção profissional.

Outro movimento para a construção identitária explanado pelos autores é o *posicionamento*. Trata-se de uma categoria proposta por Holland et al. (1998), a qual tem a ver com o modo como as relações sociais interferem na expressão *identitária*. Os autores sugerem que essas relações são dependentes de “poder, status e posição”; também estão relacionadas a “deferência, respeito, legitimidade”, e a “gêneros, raças, grupos étnicos, castas e sexualidades privilegiadas pela sociedade”²² ou a determinados grupos (1998, p. 271)²³.

Essa influência do *posicionamento* do indivíduo no modo de dizer e de ser no discurso está ligada tanto ao capital lingüístico, na economia das trocas simbólicas (BOURDIEU, 1996; SOARES, 1989), quanto ao *ethos* (já explanado no presente capítulo; MAINGUENEAU, 2001; 2005).

Para Bourdieu (1996, p. 38), há uma relação de forças presente nas relações sociais que define o que pode ser falado, de que modo, para quem. A essa relação de forças é atribuído um “preço”, determinado pela posição dos indivíduos na estrutura social-econômica, pela idade, sexo, prestígio profissional (SOARES, 1989, p. 56-57) que

²² Esses trechos, em inglês: “power, status and rank”; “difference, respect, and legitimacy”; “genders, races, ethnic groups, castes, and sexualities privileged by society” (1998, p. 271).

²³ Nesse trecho, os autores fazem menção a um conceito bakhtiniano, que podemos encontrar em seu livro *Estética da Comunicação Verbal* (2003), a importância da posição social para o discurso. Diz Bakhtin: “Nas esferas da vida cotidiana ou da vida oficial, a situação social, a *posição* e a importância do destinatário repercutem na comunicação verbal de um modo todo especial.” (1997, p. 322; grifo nosso; na edição de 2003, encontramos essa idéia nas páginas 302 e 303).

confere legitimidade à fala dessa pessoa e, na economia das trocas lingüísticas, faz com que essa pessoa seja mais ouvida, aceita, e com que suas idéias sejam mais valorizadas (BOURDIEU, 1996, p. 44) tanto na produção, quanto na distribuição e no consumo da linguagem no grande mercado lingüístico em que vivemos. Esse conceito guarda relação com o conceito de *ethos* (a imagem do sujeito projetada socialmente, com ou sem sua consciência).

Essas considerações são pertinentes ao *posicionamento* como um movimento de construção identitária, por relacioná-la aos aspectos da estrutura social; dependendo da situação social que a pessoa passe a viver, ela vai aprendendo a ser de uma forma ou de outra. A pessoa aprende a *ser* na imitação, no fazer e na correção (HOLLAND et al., 1998). Na *identidade posicional*, também chamada pelos autores de *identidade relacional*, o que conta é que as identidades aflorarão ao longo do tempo porque nós entramos em contato com signos existentes em nosso mundo social, e aprendemos a agir/pensar/atuar/relacionar-nos do modo que o fazem as pessoas que estão ao nosso redor. No entanto,

“muitos aspectos das identidades posicionais desenvolvem-se a partir da tomada de consciência (...) mas talvez a estrada comum para a identidade relacional seja pelas associações simples que passam despercebidas a qualquer caminho consciente.”²⁴ (HOLLAND et al., 1998, p. 139)

²⁴ No original, temos: “... many aspects of positional identities develop out of one’s awareness (...) but perhaps the usual path to relational identity is through simple associations that pass unnoticed in any conscious way.” (1998, p. 139)

Os autores citam, em seu estudo, o caso de uma pesquisadora norte-americana que foi ao Japão para pesquisa de campo. Ela era descendente de japoneses. A pesquisadora, em seu trabalho, relata que, um dia, no fim da tarde, quando a maioria das donas de casa saem para comprar a janta, ela, escolhendo que peixe ia levar, notou a presença de alguém familiar ao olhar, de relance, o reflexo de uma pessoa no metal do balcão da peixaria em que estava: seus trajes de usar em casa, sua postura curvada, suas sandálias nos pés deslizantes — sem dúvida uma típica dona de casa japonesa. Ela relata que quase caiu no chão, literalmente, ao constatar a figura que viu refletida era a de si mesma. Sem perceber, havia assumido a postura, o modo de andar, de ser... enfim, a identidade das mulheres japonesas. Isso a levou a se distanciar de seu trabalho de campo por um tempo.

Foi interessante perceber os *posicionamentos* nos diários. Constatamos que o modo como o sujeito vai se posicionando ao longo das páginas reflete em seu estilo, no gênero escolhido. O fato de perceber a professora de modo mais assimétrico ou mais simétrico, por exemplo, é um dos fatores que vão fazer os sujeitos optar por uma ou outra forma de expressão (mais formal, mais íntima); também terá reflexo na escolha do gênero, com mais traços dos gêneros primários ou dos gêneros secundários, como explica Bakhtin (2003, p. 263-264).

O terceiro movimento de construção identitária exposto pelos autores é o que denominamos *vozes*, ou diferentes modos de valorar a realidade, de perceber a vida por lentes ideológicas. Na verdade, ao falarem desse movimento, sua intenção é

deixar claro que, na construção identitária, ao serem expostas a um novo padrão de leitura da realidade (como no caso dos *mundos figurados*), ou ao acabarem por agir como outras pessoas com as quais convivem (como no *posicionamento*), as identidades nova e antiga, entram em choque, coexistindo de modo tal que podem deixar a pessoa parecendo incoerente em suas atitudes. Assim, um mesmo sujeito pode apresentar diferentes vozes. Holland et al. (1998) fundamentam-se em Bakhtin, para expor teoricamente essa concepção²⁵. Para eles, nossas identidades são habitadas por diversas vozes; assim, o modo como nos expressamos é, na visão dos autores, uma questão de *orquestração dessas vozes*. Bakhtin/Volochinov explicam que a “plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (2002, p. 46), assim como as pessoas (e as identidades) que fazem uso dos signos.

Segundo os autores, o conceito de voz de Bakhtin compreende tanto a “identificação e valorização social dos recursos e artefatos culturais”²⁶, quanto as modulações como “dialetos, gêneros, estilos de roupa, modo de manter ou mover o

²⁵ Bakhtin, em sua teoria sobre o discurso, aborda a questão do entendimento do conceito de enunciado. Isso significa que, num determinado espaço-tempo, aquilo que é dito tem relação direta com as pessoas envolvidas na comunicação. Mas o conceito de enunciado, como um todo de sentido, não se esgota só na pessoa que fala ou que responde. Diz Bakhtin: “Mas em todo enunciado, conquanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.” (1997, p. 318). Ainda sobre o assunto, diz: “Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enriquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (2003, p. 299).

²⁶ Em inglês, temos: “... social identification and valuation of these cultural resources and artifacts” (1998, p. 235).

corpo”²⁷ (1998, p. 235), ou seja, todos os fatores que nós usamos (conscientemente ou não) diariamente, para ser no mundo. O fato de fazermos essas escolhas mostra aos outros em que acreditamos, o que pensamos e em qual grupo estamos. Às vezes, as escolhas que fazemos não são as mais afeitas ao padrão social (nem as mais desejadas, ou esperadas...), mas isso é possível exatamente em razão da *orquestração* que fazemos dessas *vozes*, ou seja, de como individualmente combinamos as *vozes* que existem em nós (enfatizamos que essa escolha nem sempre é consciente).

No estudo identitário, as *vozes* compõem um *espaço de autoria*, que é formado pelo que trazemos e pelo que nos é exterior, por aquilo de que temos ou não consciência. Dizem os autores “Nenhum de nós é ocupado de modo único: nós não somos possuídos por somente uma identidade, somente um discurso ou somente uma posição-sujeito.”²⁸ (1998, p. 211). A *orquestração* refere-se aos “arranjos” (como em uma música) dessas *vozes*. Quando optamos por uma *posição* ou quando nos sentimos confortáveis em determinada *posição*, na qual sempre nos expomos; quando há o equilíbrio da “relação do *eu* com uma audiência significativa (que é a referência da identidade)”²⁹ (p. 190), há o que os autores chamam de períodos de estabilização da *orquestração*, ou da *posição de autor*, em que a identidade se torna comum, trivial (p.

²⁷ Outro trecho: “Dialects, genres, styles of dress, ways of holding and moving the body...” (p. 235)

²⁸ No original, lê-se: “None of us is occupied singularly: we are not possessed by one identity, one discourse, one subject-position.” (1998, p. 211)

²⁹ Ainda temos: “the relation of the self to a significant audience (which is the identity’s reference...” (idem, p. 190)

190). Nesses períodos, tem-se o que os autores qualificam de uma identidade habitual, ou fossilizada ou automática (usando-se a nomenclatura proposta por Vygotsky³⁰).

Os autores citam o exemplo de um caso de manifestação de mais de uma identidade em uma pessoa. Foi conduzida uma pesquisa com um jovem com problema mental. Em vários momentos, ele foi entrevistado pelo pesquisador, que percebeu, em seu discurso, múltiplas vozes, dependendo da fase que estivesse vivenciando. Por exemplo, ao justificar, para os pais e para a esposa, o fato de não manter o emprego, usava a voz dos psiquiatras que o tratavam como maníaco depressivo; já quando contestava essa voz, ele não se autoqualificava como doente, mas como um “borderliner”, um limítrofe, e usava as vozes oriundas de suas leituras de livros de auto-ajuda, da terapia de grupo... Essas vozes usadas pelo jovem conferiam-lhe, segundo os autores, identidades diferentes porque, em função de seu problema, “um conjunto de pessoas”³¹ vivia dentro e em volta dele (1998, p. 211).

Em nossa análise, exporemos alguns casos. Fizemos um acompanhamento longitudinal de alguns diários e eles demonstram como os alunos se apresentam inicialmente (sua imagem) e como essa forma de se auto-observar vai sendo alterada ao longo das vivências e experiências. Podemos observar seus conflitos (em seu lado pessoal/acadêmico, frágil; concomitantemente, no seu lado profissional, bem resolvido e seguro), em seu modo de se autoqualificar, nos fatos que vai valorizando ao longo do tempo. Percebemos também suas incoerências, lado a lado com sua resolução. As

³⁰ O conceito de fossilização é encontrado em Vygotsky (1991, p. 73).

³¹ Em inglês: “an ensemble of persons” (1998, p. 211).

mudanças que ocorrem vão deixando aflorar novas facetas de suas identidades, em construção.

O quarto e último movimento exposto pelos autores é o da *construção de novos mundos*. Na verdade, esse movimento em muito se parece com o *mundo figurado*, mas sua direção é prospectiva, isto é, ao invés de, no presente, serem feitas novas leituras de velhas práticas, há práticas vividas no presente que apontam para uma mudança futura.

Teoricamente, os autores apóiam seus estudos acerca dos *novos mundos* nas discussões de Vygotsky sobre o papel da brincadeira e sobre a questão de internalização de comportamentos e/ou entendimentos após as relações inter e intrapessoais. Esses pontos se fazem importantes: os sujeitos, observados em sua construção identitária, vivem determinadas relações sociais com outros sujeitos (momento interpessoal em que a “brincadeira” ocorre), e essas *brincadeiras sérias*³², de que falam Holland et al. (1998, p. 272), após um período de intrapessoalidade são internalizadas e vêm a favorecer o aparecimento de *novos mundos*. Nesse ponto, os autores falam também das *vozes* bakhtinianas, as quais podem influenciar outras *vozes* por intermédio da mídia, dos gêneros culturais, e ajudar a promover novas identidades, em escala maior.

³² Os autores falam de “serious play” (1998, p. 272).

Se esse ponto é importante para a observação da construção identitária, é duplamente importante para a observação da construção identitária profissional. Os novatos em um curso de formação profissional terão um tempo institucionalmente marcado para imaginar, para criar, para prever como será sua prática.

A pesquisa relatada em Holland et al. (1998) é a observação de um pesquisador sobre o modo de ser das mulheres no Nepal. Nessa pesquisa, os padrões sociais de criação das mulheres são descritos como de submissão familiar. As meninas submetem-se a rígidos padrões acerca de como uma mulher deve se comportar, e são educadas para serem “boas” mulheres, isto é, para manterem e sustentarem o *status quo* patriarcal. As meninas são educadas em meio a músicas e palavras tabus que qualificam/desqualificam comportamentos, e são incentivadas a falar mal das mulheres que não seguem esses ensinamentos “bons”; há também severas críticas e punições para as que não seguem as regras. Quando atingem a idade de se casar, ainda na adolescência, os arranjos matrimoniais acontecem e elas vão morar distantes de suas famílias e passam a ser, como relata o autor, serviçais na casa do marido, recebendo ordens de todos. Sofrem todo tipo de humilhações.

Apesar de se identificarem com o “bom” caminho, elas também desenvolvem um conhecimento da realidade opressora, ao longo de sua vida de servidão. Entretanto, todos os sentimentos negativos, represados, têm uma fonte de canalização exterior: o Festival Tij, que acontece uma vez por ano com duração de três dias. Nessa ocasião, as mulheres voltam à sua família e, em reunião com outras mulheres da mesma região, exercem sua catarse: elaboram canções em que relatam as

injustiças e/ou privações e/ou humilhações sofridas; algumas fazem autopenitências, há muita conversa e relatos das situações de agressão que sofrem. No final do terceiro dia, a comunidade (leia-se ‘os homens’) participa do evento e assiste às mulheres em suas apresentações musicais, ou escuta a seus poemas nos quais elas expõem abertamente tudo o que lhes faz mal. Esses três dias de catarse coletiva parecem dar às mulheres o fôlego necessário para mais um ano de servidão/opressão.

Esse quadro opressor, como relata a pesquisa, em um determinado momento da história do Nepal, foi precursor de novas identidades para as mulheres. Ao voltar ao mesmo local após um tempo, o pesquisador presenciou uma mudança nos valores sociais por uma mudança política; essa mudança previa, entre outras coisas, a emancipação das mulheres, inclusive no aspecto de cidadania. Para surpresa do autor, a canção que ele havia registrado no Festival anterior, que tinha tido a função de expurgo doméstico, havia tomado contorno político e estava sendo cantada por mulheres diferentes, em passeatas, como um hino pela liberação da mulher.

Os autores relatam esse exemplo para mostrar o grau de complexidade, bem como a latente possibilidade de mudança e de criação de *novos mundos* nos discursos para favorecer construções identitárias, muitas vezes nem imaginadas como possíveis em determinados contextos sociais. Reportando-nos ao conceito de *agência* (a ser exposto a seguir), temos que as identidades das mulheres sofreram uma mudança porque o contexto social mais amplo se tornou favorável, e porque elas já estão cientes de sua situação e conseguem agir para mudar sua realidade. A canção serviu de ferramenta para que a agência se manifestasse. Dizem os autores: “Essas ferramentas de

agência são altamente sociais em vários sentidos: os símbolos de mediação são coletivamente produzidos, aprendidos na prática e são distribuídos entre os outros por um longo período.”³³ (HOLLAND et al., 1998, p. 38). A canção, recurso cultural antes utilizado para um fim específico, foi um dos fatores que contribuiu para que ocorresse mudança na condição das mulheres, permitindo-lhes, assim, a construção de um *novo mundo*.

Na formação de professores, os *novos mundos* estão implicados naquilo que os sujeitos vêm para seu futuro profissional. Por exemplo, muitos deles valorizam a adoção de valores e posturas que reflitam uma *imagem* de professor diferente daquela do professor tradicional (como alguns antigos professores que tiveram), *imagem* da qual eles preferem se distanciar, ao optar pela construção de uma *nova imagem* para si. Outro exemplo é o conjecturar respostas para encarar possíveis realidades, nem sempre fáceis, na vida do recém-formado (como a fria recepção de colegas mais antigos de profissão em uma sala de professores). Nos *novos mundos* pensados pelos sujeitos, nos diários, também aparece sua consideração para com seu futuro aluno, quer no tratamento a ser conferido, quer no tipo de ensinamentos que serão priorizados em sua formação. Outros sujeitos, ainda, antevêm a própria atuação em sala de aula, de forma a dar ao seu futuro aluno uma formação cidadã. Esses são apenas alguns, dentre outros tantos, *mundos novos* possíveis que são conjecturados, conversados, sentidos,

³³ No original encontramos: “These tools of agency are highly social in several senses: the symbols of mediation are collectively produced, learned in practice, and remain distributed over others for a long period of time.” (1998, p. 38).

desejados, pensados, entendidos pelos nossos alunos. O diário forneceu aos nossos sujeitos de pesquisa o espaço-tempo necessário para reflexões como essas.

2.4 Agência e letramento: o ser e o estar do professor

Podemos dizer que, a partir do(s) contato(s) que temos com o mundo, também podemos ficar mais (ou menos) conscientes de nossos papéis sociais, de nossas identidades multidimensionais, ou fragmentadas. Holland et al. (1998), referendando-se em Inden, conceituam *agência* como

“a capacidade percebida das pessoas para agir no seu mundo e não somente conhecer ou dar sentido pessoal ou intersubjetiva a esse mundo. Essa capacidade é o poder das pessoas agirem com propósito e reflexão em inter-relações mais ou menos complexas umas com as outras, para reiterar e refazer o mundo em que vivem, em circunstâncias onde podem considerar cursos diferentes de ação possíveis e desejáveis, embora não necessariamente do mesmo ponto de vista.”³⁴ (HOLLAND et al., 1998, p. 42)

A *agência*, assim entendida, é realizada por um sujeito, talvez, até consciente de suas limitações, que tem a vontade de interferir, mesmo que timidamente, em seu mundo, de forma ecologicamente autônoma³⁵. Ivanič (1997, p.

³⁴ Em inglês, temos: “the realized capacity of people to act upon their world and not only to know about or give personal or intersubjective significance to it. That capacity is the power of people to act purposively and reflectively in more or less complex interrelationships with one another, to reiterate and remake the world in which they live, in circumstances where they may consider different courses of action possible and desirable, though not necessarily from the same point of view.” (HOLLAND et al., 1998, p. 42)

³⁵ Por autonomia ser entendida dentro do conceito de ecologia, possui conotação diferente da que estamos acostumados. Para entendermos esse conceito, valer-nos-emos, aqui, da explicação de Morin (2001). Diz ele, “A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou

19) diz que “as pessoas SÃO agentes em construção de suas próprias identidades”; grifo da autora). Para ela, o discurso faz a mediação entre essa construção e as pessoas “assumem determinadas identidades ao produzir e receber representações da realidade que são culturalmente reconhecidas e ideologicamente formadas” (p.17).

No contexto escolar também podemos ter *agentes*. Kleiman (2004) diz:

“Um agente social é um mobilizador, dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.” (2004, no prelo).

Para entender as dimensões das atividades de tal agente, vejamos os conceitos de *letramento*, *letramento situado* e *práticas e eventos sociais*.

De acordo com Kleiman (1995), os *Estudos do Letramento*³⁶ tiveram início com o exame do “desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita (...) as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas³⁷.” (Kleiman, 1995, p. 16). Ainda segundo a autora, esses estudos

social. (...) A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.” (p. 118).

³⁶ Para Kleiman (1995), os Estudos do Letramento correspondem aos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies) ou a Literacies no contexto anglo. Esses Novos Estudos do Letramento foram incluídos no item 2.1, ao falarmos sobre a virada social na pesquisa.

³⁷ Por tecnologia entenda-se o não natural, o criado, inventado.

“... foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma ‘tecnologia’ de comunicação dos grupos que sustentavam o poder” (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Os estudos que estão sob essa denominação de *Estudos do Letramento* são, conforme a autora, complexos e variados, indo desde estudos sobre a capacidade metalingüística em relação ao uso da língua pelas pessoas (em pesquisas que procuram verificar, por exemplo, a capacidade de reflexão sobre a linguagem de grupos alfabetizados e não alfabetizados), até o papel da escrita nas práticas de leitura e de escrita (como podemos observar sobre as práticas de leitura de livros, em pesquisas entre grupos sociais diferentes) (1995, p. 17-18).

Kleiman (1995, p. 19) apresenta a *definição de letramento*, referenciando-se em Scribner e Cole, os quais o explicitam como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita (entenda-se leitura e redação); nessas práticas, a escrita é tida como um sistema simbólico e como uma tecnologia, sendo usada contextualmente e com objetivos bem definidos.

Letramento é, portanto, um conceito muito mais amplo que alfabetização, podendo envolver leitura, escrita e até oralidade; pode ser definido como as formas de fazer, de realizar, de acontecer pela língua, as quais variam conforme a situação, os participantes da situação, as instituições, o momento da comunicação, etc. Quando falamos em *Estudos do Letramento*, portanto, estamos falando das “teorias e modelos sobre as práticas sociais de usos da escrita” (KLEIMAN, 2002, p.3).

Street (1984, p. 97) explica que o *letramento*

“...é mais do que somente a tecnologia na qual se manifesta (...) É um processo social, no qual tecnologias específicas, particularmente construídas, são usadas em estruturas institucionais específicas para fins também específicos.”³⁸

Para Barton, Hamilton e Ivanič (2000, p. 10-14), existem diferentes letramentos em diferentes esferas³⁹ (em casa, no trabalho, na comunidade), com limites permeáveis, que se perpassam e se interinfluenciam, além de serem dinâmicos, fluidos e em permanente mudança, assim como são os sujeitos, os grupos sociais minoritários e as sociedades de que os letramentos fazem parte. Isso é o que embasa o argumento de que os *letramentos são situados*⁴⁰; isto é, eles acontecem em cada local social de uma determinada maneira, de acordo com os sujeitos sociais que pertencem àquele grupo, naquele momento histórico em que as práticas e os eventos acontecem. Retomando o dizer de Street sobre letramento, pode-se perceber que nele o autor lança as bases de seu entendimento de *letramento situado*, que, para ele, também é contextualizado, processual e com significado, tendo utilidade social/institucional e objetivos bem marcados. Entendemos que isso confere intencionalidade ao letramento situado.

Vejamos agora o conceito de *prática*. Na Lingüística Aplicada, o termo *prática* é entendido em relação ao uso da língua em diversos contextos, de acordo com as convenções sociais dos diversos grupos; são as diferentes formas de fazer pela língua,

³⁸ No original, encontramos: “...is more than just ‘technology’ in which it is manifest. (...) It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific purposes.”

³⁹ Os autores falam de *domains*, que traduzimos como esferas.

⁴⁰ O próprio Barton, em seu livro *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (1994) já possuía essa idéia de letramento *situado*, que então nomeava como letramento *ecológico*. Ainda no início do trabalho, há a visão *situada* exposta por De Corte (1996).

as variadas formas de se expressar que encontramos diuturnamente na nossa vida. Barton (1994, p. 37), referindo-se aos *Estudos de Letramento*, explica o conceito de *prática* da seguinte forma: “Há padrões comuns de uso da leitura e da escrita em uma determinada situação. As pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade. É útil referir-se a esses modos de uso do letramento como *práticas de letramento*.”⁴¹ (grifo nosso). Assim, para o autor, práticas são os modos, os conhecimentos de como agir, os padrões sociais trazidos pelos indivíduos para ação social⁴². Kleiman explica que *práticas sociais* são aquelas práticas realizadas

“... por interlocutores em situações específicas, de acordo com objetivos específicos, levando em conta sobre o que se está falando, quais as formas estilísticas apropriadas dentro da situação e utilizando estruturas textuais disponíveis para compor os textos que serão produzidos.” (KLEIMAN, 2002, p. 9)

Essas *práticas sociais*, ou *socioculturais*, estão ligadas ao contexto, à situação, sendo determinadas

“... pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura ou escrita.” (KLEIMAN, 2002, p. 5)

Com os conceitos de *letramento*, *letramento situado* e *práticas* já definidos, voltemos agora para o dizer de Kleiman (2004), o qual reproduzimos a seguir:

⁴¹ No texto original, temos: “There are common patterns in using reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity. It is useful to refer to these ways of using literacy as literacy practices”.

⁴² O conceito de *prática* distingue-se do de *evento*. Entendemos essa diferença como Barton e Hamilton (2000, p. 7-9), sendo os *eventos* episódios observáveis (mais específicos e “palpáveis”), enquanto as *práticas* são modos culturais de usar a língua escrita no dia-a-dia das pessoas (mais amplas, por envolver atitudes, valores, sentimentos e relações sociais).

“Um agente social é um mobilizador, dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.” (2004, no prelo).

Kleiman equipara o agente social ao professor agente que, em sua visão, seria um professor que tem o papel de auxiliar os alunos na sua inserção em práticas de letramento dos variados grupos sociais, ou seja, nas variadas práticas situadas de uso da língua. Ao assumir essa condição de *agente*, cabe ao professor focalizar, em seu agir, os aspectos relacionados “à mobilização dos recursos da comunidade para a realização de uma atividade social” (2004), e não só à atividades de uso da língua desvinculada, desconectada de seu uso social. Assim, ao ser um agente, ele estaria agindo de modo socialmente relevante, intencional, conseqüente. Como afirma Abud (2001, p. 33), ser conseqüente é uma característica essencial na formação do profissional. Esse fato é relevante para a presente tese, por ser o fundamento do que se espera de futuros professores — uma postura comprometida, engajada, responsável. Essas identidades, no *mundo figurado* da formação profissional passam por *vozes, posicionamentos* e vão construindo as possibilidades de *novos mundos* sociais.

Para tanto, *linguagem* deve ser por ele entendida do modo que o fazemos no presente trabalho (a seguir).

2.5 Linguagem e conceitos bakhtinianos

Para entendermos os conceitos bakhtinianos, é importante observarmos que, para ele, a *comunicação* é inerente ao homem, sendo exteriorizada, fundamentalmente, pela *palavra*, que é emitida pelos órgãos articulatórios e “se estende também a todo o organismo” (BAKHTIN, 1988, p. 66), ao ser ouvida, sentida, ao gerar movimentos (dinamismo), etc. Assim, seus conceitos sobre a comunicação humana sempre consideram o *orgânico*, o holístico, com a conotação de ser parte de (constitutivo), de provocar algo em função de (atitude responsiva), de gerar ação (ser ativo, responsivo) e harmonia (novamente o orgânico⁴³, o que faz parte de, o natural). Outro conjunto de metáforas também constante em seus conceitos é o uso de termos advindos da música, como tom, orquestração, voz, ritmo, dissonância, timbre, ruído, ressonância, composição, tema, regente, estilo, harmonia (BAKHTIN, 1988, 2002, 2003); essas metáforas apontam para o conjunto, o outro e o *eu*, as relações. Há, também, conjuntos de metáforas exploradas ao longo de seus textos que apontam para o dinamismo (corrente elétrica, onda do mar, raio...), para a visão (o reflexo e a refração...), para a

⁴³ Uma curiosidade: o termo orgânico, usado por Bakhtin, guarda relação com a Teoria Geral de Sistemas, desenvolvida pelo biólogo e filósofo alemão-canadense Ludwig Von Bertalanffy (*General System Theory: foundations, development, applications*, 1969). Seus textos começaram a ser escritos no final da década de 30, início da de 40, mas só vieram a conhecimento nos países de língua inglesa quando da publicação inicial do livro na década do 60. Nessa teoria, o entendimento das partes como um *sistema* interligado que *vem de* e *vai para* com *uma função específica*, alimentando o *todo* organicamente. Essa teoria transcende as fronteiras entre as disciplinas por constituir-se em um novo paradigma em que é levado em conta: a ontologia do sistema considerado (uma constelação, um cachorro, uma célula são sistemas que possuem especificidades diferentes), a epistemologia do sistema (o enfoque linear causal não dá conta do *todo*; é necessária a investigação do *todo* pela interação, transação, organização, teleologia, etc.) e as relações do homem com a ciência (os valores, os símbolos, as entidades sociais e culturais pressupostas na hierarquia da ordem cósmica; a preocupação humanística da ciência) (1969, p. xx-xxiv). Hoje em dia a influência dessa teoria alcança, além da biologia e da matemática, a ecologia, a análise de sistemas, a computação, a psiquiatria entre outras ciências.

audição (surdo, vozes, ouvir...) para o sentir (expressividade, valor, força centrífuga e centrípeta...). Enfim, Bakhtin usa metáforas ligadas ao todo, ao orgânico, ao natural, ao homem, à vida.

Para o autor, *linguagem* — a *palavra* compartilhada em sociedade, prática discursiva — possibilita a mudança dos indivíduos, a alteração de seu modo de ver o mundo. Isso porque, para Bakhtin, a linguagem, considerada como fenômeno social, é formada historicamente, estratificada e dilacerada socialmente no tempo, na evolução; ela sofre transformações históricas e é socialmente contraditória (BAKHTIN, 1988, p. 129, 132). Segundo Bakhtin e seus companheiros do Círculo intelectual que formava, conhecido como Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev⁴⁴, a *linguagem* é formada por *signos*.

Para Bakhtin/Voloshinov, o *signo* e “todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 33) são provenientes de um fenômeno do mundo exterior. Bakhtin/Voloshinov encaram todo o produto natural, tecnológico ou de consumo como um *signo* em potencial, adquirindo, assim, “um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades” (p. 32), *refletindo* e *refratando* (esses conceitos serão esclarecidos na seqüência) uma outra realidade e veiculando, assim, uma *ideologia*. Passam a ser considerados como *signos ideológicos*, possuindo som, massa física, cor, movimento do corpo (2002, p. 33), sendo povoados por *valores* sociais (SOUZA, 2002, p. 112).

⁴⁴ Os nomes completos desses intelectuais são: Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Valentin Nikolaevich Volochinov e Pavel Nikolaevich Medvedev (SOUZA, 2002, p. 27).

O *signo* é mais evidente na *palavra* e a *palavra* está em todos os lugares. É por meio dela, nas interações, que acontece a maior parte das *práticas sociais*, que mudamos/não mudamos, tentamos e/ou conseguimos mudar nossas concepções de mundo e/ou aprofundar as já existentes. É a *palavra* que carrega as instituições, as ideologias, as crenças (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 31-38). É também por meio dela que podemos observar as mudanças, mesmo as que ocorrem lentamente, nos indivíduos.

A *palavra* contém e permite que nela se manifestem as instabilidades das relações sociais, pois é entendida, por Bakhtin, como um fenômeno discursivo; para ele, sempre que nos referimos a *discurso*, estamos privilegiando essa concepção dialógica das interações verbais, as quais “acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 42). Para Bakhtin, nos enunciados a *palavra* é instável, dinâmica, podendo assumir diversas funções ideológicas (p. 36-37).

Sobre esse fato, diz, Bakhtin:

“A *palavra* está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 95; grifos do autor).

Ao assim enunciar, Bakhtin aponta para o caráter eminentemente social da *palavra*, que em si carrega diversos índices de *valor*; carrega também contextos conflitantes, acordos

e desacordos (p. 107), dependendo do significado que assume nas diversas interações porque, segundo o autor:

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 113).

Esse dizer mostra que, em uma relação social, acontecida em um espaço-tempo qualquer, há um indivíduo (locutor, falante⁴⁵) que se exprime e outro (interlocutor), que com ele interage e que acolhe seu dizer em decorrência de sua *responsividade* (BAKHTIN, 2003, p. 351). Pelo fato de as duas extremidades do dizer na *interação* serem assumidas por pessoas, ou grupos de pessoas diferentes, em relações sociais das mais diversas, em incontáveis tempos e espaços, a *palavra* também assume significados, *ideologias*, sentidos diferentes. Assim, a *palavra*, para Bakhtin/Voloshinov, é neutra, podendo ser preenchida por “qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” (p. 37).

Bakhtin aponta, assim, para a característica dialética da *palavra*: ao mesmo tempo em que é instável, nela percebemos as instabilidades sociais. Nesse sentido, vale a observação de que a *palavra*, ao ser contextualizada, é um *tema* (SOUZA, 2002, p. 95), que nem sempre é exclusivamente único para todas as pessoas envolvidas no contexto. O fato de a *palavra* passar a existir da forma que o enunciador a faz existir não assegura que todos indivíduos terão dela entendimento idêntico. Isso é possível

⁴⁵ Encontramos, nas duas versões da tradução para o português do livro *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (1997 e 2003), os termos *locutor* e *falante*. No presente trabalho, optamos por *locutor*, visto o material usado na análise (diário) ser escrito.

porque, como já dissemos, segundo Bakhtin/Voloshinov (p. 32; grifo nosso), a palavra “não existe apenas como parte de uma realidade; ele também *reflete* e *refrata* uma outra”. Eles exemplificam: um pão pode ser meramente um produto de consumo, ou ser um signo (e por isso *ideológico*), ao ter sua forma transformada em “um número oito”, ou em “uma roseta” ou, ainda, em um símbolo religioso, como quando é associado ao vinho. A dialética instaura-se justamente por essa possibilidade de os *enunciados* poderem ser compreendidos em espelhamento (havendo *reflexo*, igualdade no entendimento) ou não (havendo *distorção*, *refração*, desvio, múltiplas leituras) quando compartilhado.

Nesse sentido, o *enunciado* é entendido como um “conjunto de sentidos” proferido em uma *interação* em que, tanto o locutor, quanto o interlocutor, são tão fundamentais, assim como o que é dito (BAKHTIN, 2003, p. 328-329; grifo do autor); é a constituição da interação em si que irá determinar os *reflexos* e as *refrações* possíveis para o entendimento.

É na dialogia possível da prática social, ou seja, nas variadas práticas discursivas e seus discursos, que estão inseridos os *gêneros do discurso* que garantem uma forma plástica, maleável e livre, se comparada com as formas da língua (BAKHTIN, 2003, p. 283), para a comunicação nas várias sociedades.

Os *gêneros* “correspondem a situações típicas da comunicação discursiva”, sendo uma “forma típica de enunciado” (2003, p. 293) “da comunicação no contexto da vida e através dos signos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 43), em uma determinada época, por um determinado grupo social, sendo organicamente

compartilhados na interação verbal. Eles compõem um acervo que varia conforme a situação de comunicação (o lugar, o espaço, o entorno), a posição dos interlocutores, suas relações pessoais na comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 283). O modo como sua própria *forma composicional* é compreendida pode variar sendo considerada a possibilidade da *transformação*, como nos diz Fairclough (1992) (como é o caso das regras para a redação de artigos acadêmicos para publicação em diversas instituições). Cada *enunciado* possui *tom* (tonalidade discursiva, entonação expressiva ou *valor* atribuído pelos interlocutores), *tema* (como o conteúdo temático — assunto — é tratado), e *estilo* (meios lingüísticos) que lhe são próprios. Entretanto, a individualidade (entenda-se expressividade, tema e estilo) do locutor, em seu enunciado, também pode ser incorporada ao *gênero*, dependendo de sua maior ou menor padronização (documentos oficiais e ordens militares, por exemplo, possuem padrões mais rígidos do que os gêneros artístico-literários) (BAKHTIN, 2003, p. 283-284). Esse autor explica que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, tendo ambas percorrido, na evolução, um “complexo e longo caminho de experimentação e elaboração” (p. 268).

Assim, os gêneros são apresentados a nós por outros enunciados (p. 293) e, na inserção social, adquirimos novos gêneros, novos temas, estilos, tons, valores. Souza (2002, p. 142) cita uma passagem de Bakhtin, em que o pesquisador russo diz que na voz materializada o pensamento torna-se idéia, isto é, é na “consciência dos outros expressa em palavras” que o pensamento torna-se idéia, porque “a idéia é interindividual e intersubjetiva, a esfera de sua existência não é a consciência individual

mas a comunicação dialogada entre as consciências”. Zoppi-Fontana (2005, p. 111) explica que essa dialogia é formada por “vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados”. Podemos dizer que, ao estarmos em *interação com*, estamos ficando *conscientes* (ou ficando mais conscientes, ou em ampliação das nossas consciências, ou em mudança/negação de consciências) porque as interações estão repletas de valores, de intuítos dos falantes, de temas (sentidos) dos inúmeros conteúdos temáticos (assuntos) sobre os quais discorreremos. Vejamos, brevemente, a título de fundamentação do enfoque teórico sobre consciência, os pontos de contato sobre esse assunto nos estudos de Vygotsky e na teoria de Bakhtin.

Vygotsky (1987) termina seu livro *Pensamento e linguagem* com as seguintes palavras:

“Mostramos que a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo — o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.” (1987, p. 131-132)

Linguagem e pensamento se completam para haver a expressão humana voltada ao exterior, e a junção dos dois confere à consciência seu caráter de formação, de desenvolvimento, com apoio do/no exterior. É no contexto social que isso se dá. A partir do momento em que a atenção vai sendo mobilizada pela mediação externa, a consciência vai se ampliando. Vygotsky explica:

“Acabei de dar um nó — fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais o nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente.” (1987, p. 78; grifos do autor)

Essa visão de consciência, que é formada de fora para dentro, a partir dos focos de atenção que vamos, progressivamente, aprendendo a fazer, acontece, para Vygotsky, via instrumentos e palavras. Bakhtin (2002) expressa bem a relação entre palavras, enunciação e consciência:

“... todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. *Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado* (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma *ficção*. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.) a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser.” (2002, p. 117-118; grifos do autor)

Para Bakhtin, vivemos em imersão social: a partir do momento que nascemos e começamos a viver em sociedade, existem inúmeras ideologias que nos formam, desde a familiar, até a religiosa, a dos grupos de amigos, a do trabalho futuro... Nesse sentido, temos a considerar tanto a questão da imersão em que vivemos nas diversas ideologias, como seres culturais que somos, quanto a questão da tomada de consciência desse fato.

As concepções apresentadas dos dois estudiosos são as faces interna e externa da consciência para o ser, que se instanciam no uso da palavra. Enquanto Vygotsky a centraliza para dentro do indivíduo, Bakhtin a contextualiza no meio em que toma forma.

Assim, segundo Bakhtin, é exatamente no processo de interação social que a *consciência vem a ser*. Para ele a “consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico” (2002, p. 34), ou seja, quando há a interação, porque a “única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica” (p. 35). Ele explica: vivemos imersos em interações sociais que possuem o mais variado leque de “avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (p. 32), e essa avaliação corresponde mutuamente aos signos. O autor continua: “Cada campo de criatividade ideológica⁴⁶ tem seu modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira.” (p. 33). Ao estarmos em contato com os vários grupos socialmente organizados, que comungam com os domínios/esferas/campos a que pertencem, entramos em contato com seu sistema de *avaliação ideológica* (p. 32). Se comungarmos, isto é, se nossa *consciência individual* entrar em contato com *outras consciências individuais* (as consciências dos *grupos sociais organizados* (p. 35)) e aceitar seu “conteúdo ideológico”, elas formarão uma “cadeia ideológica” (p. 34), uma forma de ver/perceber o mundo. Como seres sociais,

⁴⁶ No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, (2002, p. 33, 1º parágrafo) existem três termos (*domínio*, *esfera* e *campo*) usados, aparentemente, com o mesmo significado. No livro *Estética da Criação verbal*, edição de 1997, a opção é pelo termo *esfera*; na edição de 2003, pelo termo *campo*. Para Bakhtin, nesses domínios “existem diferenças profundas”, que entendemos como sendo o domínio (esfera ou campo) religioso, científico, jurídico (2002, p. 33).

estamos, sempre, interagindo com os mais variados grupos sociais organizados, bem como com suas palavras e signos, carregados de apreciações de valor, de ideologias, lógica e leis (p. 35-36); por isso, podemos dizer que estamos em *processo contínuo de conscientização*. Bakhtin diz melhor: “A consciência individual é um fato sócio-ideológico.” (p. 35; grifos do autor).

Segundo Bakhtin, “Não pode haver ‘sentido em si’ — ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele” (BAKHTIN, 2003, p. 386); assim, os elos dialógicos, dialéticos, que os enunciados estabelecem interativamente com outros enunciados, colaboram para a “totalidade orgânica da consciência” (p. 387).

Adotamos o presente entendimento de *consciência* em nosso trabalho, o que traz ao nosso estudo, sobre a *construção identitária* de futuros professores, uma conseqüência: a presença da incerteza e da flexibilidade que permeiam as relações, as comunicações e as palavras como constitutivas da construção.

A *linguagem*, que possibilita inúmeras formas de comunicação, de enunciados e de compreensão, é a mesma linguagem em que as *identidades (plurais)* se manifestam, o que atribui ao *uso da linguagem* uma flexibilidade e uma instabilidade, configurando-se em um espaço/tempo em que se constituem as *identidades* dos participantes, nas interações. Nos vários estudos sobre essa questão, realizados na Linguística Aplicada, a concepção de *identidade* plural, permeável, vem sendo recorrente, por aceitar que as *identidades* “não são homogêneas”, que várias *identidades* diferentes podem coexistir no mesmo indivíduo e que elas podem ser “construídas ou reconstruídas” ao longo do tempo (MOITA LOPES, 2002, p. 138-139).

É esse o aspecto de nosso interesse: a percepção da construção plural da identidade profissional de nossos sujeitos.

No nosso entender, não existe uma fórmula que, com rigor, possa “pré-datar” todas as relações sociais de todas as pessoas — como diz Bakhtin, o “falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2003, p. 301; 1988, p. 88)⁴⁷. Como é *na e pela linguagem* que expressamos quem somos e o que valorizamos, por mais desconexos que sejamos, ou por mais que busquemos uma coerência, também somos indiciados *na/pela* materialidade lingüística — por ela é possível perceber nossas nuances, incertezas, sonhos, medos, afiliações, etc. Daí a possibilidade de percepção do difuso, do plural, nas identidades das pessoas nas situações.

São precisamente essas nuances que analisaremos nos diários de nossos alunos, de modo a verificar como se dá sua construção identitária e sua formação como agentes de letramento.

⁴⁷ Para Fairclough (1992, p. 66-73), o fato de não haver uma regra para as relações sociais faz com que os *textos* propriamente ditos (manifestação física, materialidade textual em que observamos as escolhas lingüísticas do enunciador para atingir o interlocutor), as *práticas discursivas* (isto é, a produção, a distribuição e o consumo dos textos) e as *práticas sociais* (políticas, culturais, ideológicas, econômicas..., que permeiam as práticas discursivas e os textos) aconteçam/manifestem-se em interações *sempre* inusitadas.

3. CONTEXTO DA PESQUISA

O presente capítulo visa situar a pesquisa em seu enfoque metodológico, bem como expor o desenho da intervenção didática, tanto das atividades, quanto da proposta do diário em si.

3.1 Enfoque metodológico: uma pesquisa-ação no Ensino Superior

O presente estudo é fruto de uma pesquisa-ação realizada no curso de Letras de uma universidade municipal do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa-ação concebe e organiza um trabalho de cunho social, “de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da ação observada.” (THIOLLENT, 2002, p. 26). Geraldi, Messias e Guerra (2000, p. 255), referenciadas em Zeichner, dizem que a pesquisa-ação é

“... um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformações da escola em que os professores e as professoras têm uma presença autônoma”.

Ter presença autônoma na pesquisa significa que os professores/as professoras envolvidos serão efetivamente pesquisadores e pesquisadoras e não

participantes na pesquisa de outrem, como explicam as autoras (p. 254)⁴⁸. Nesse caso, cabe-nos, como professora, refletir (processo reflexivo) sobre nossa prática, enquanto nela atuamos, para observar, crítica e criativamente em que ela pode mudar (PEREIRA, 2000, p. 174-175), adaptando-a às necessidades locais dos alunos.

Ao procedermos assim, aproximamo-nos da definição de objetivos de Thiollent (2002) sobre a pesquisa-ação na área educacional (p. 74-76), que faz a busca de “soluções a seus problemas”. Sobre isso, Pereira, acrescenta:

“... movimento de pesquisa-ação na atuação educacional constitui-se na ênfase de se responder, como grupo compromissado, às necessidades específicas das vivências concretas dos espaços situacionais e do tempo histórico presente, fazendo acontecer as mudanças na prática docente, no currículo, na instituição escolar, com vistas a atingir os valores do ‘bem comum’ coletivamente postos (...) uma estratégia de formação, de pesquisa educativa e de mudança social (enquanto prática educativa)” (PEREIRA, 2000, p. 179)

Esse “espírito” situado da pesquisa-ação norteou as práticas vivenciadas em sala de aula, a partir das quais os alunos produziram seus diários, e eles configuraram-se, assim, em sujeitos do presente estudo.

Buscávamos, à época, a solução não exatamente de um problema, mas de uma situação de aprendizagem de leitura e produção textual no Ensino Superior. A situação era de alunos não proficientes (usando a nomenclatura geralmente adotada para falar especificamente do leitor, segundo KLEIMAN, 1989, 1993) na produção de leitura e de textos acadêmicos. Isso significa dizer que, ao serem solicitados a realizar

⁴⁸ Esse conceito de autonomia em muito se assemelha ao de Morin (2002), conforme exposto no item 2.4 (nota de rodapé nº 32).

ambos, possuíam características de pouca criticidade, intencionalidade, e falta de consideração para com o público-alvo.

Sabendo dessa situação de nossos sujeitos, demos início à pesquisa-ação, que começou com um levantamento (THIOLLENT, 2002, p. 8) do perfil dos alunos e de suas representações sobre leitura e produção escrita. Alicerçados nos diagnósticos, fizemos a proposição das atividades. Para atingir o objetivo de levá-los à ampliação das práticas acadêmicas letradas, diversas atividades, dentre elas o registro em diário, foram cuidadosamente elaboradas e propostas aos sujeitos, e eles, ativamente, tomaram parte do processo ao negociar, não só o conteúdo a ser tratado, como também sua seqüência, ao longo do ano.

O presente capítulo refere-se, portanto, à pesquisa-ação em seu modo de realização, visto não ser ela uma metodologia, mas sim uma estratégia de pesquisa realizada “de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da ação.” (THIOLLENT, 2002, p. 24). A seguir, exporemos o contexto de inserção da pesquisa, os resultados dos diagnósticos, bem como nossa proposta de trabalho que, como foi decidida em parceria com os alunos, confere a todos os envolvidos na pesquisa um papel ativo (p. 21).

3.2 Contexto de inserção da pesquisa

A presente pesquisa desenvolveu-se no local onde há dezoito anos lecionamos Língua Portuguesa. A Universidade de Taubaté é uma instituição

autárquica⁴⁹ (pública). Os alunos ingressantes na graduação da Universidade de Taubaté, em mais da metade, são alunos trabalhadores⁵⁰: dentre os mais de 2.000 alunos novos matriculados, 51,34% trabalham; dos que trabalham, 52,08% ganham até dez salários mínimos. Sobre a escolaridade anterior, 58,02% cursaram ensino público por toda a vida ou parcialmente, e 70,15% fizeram ensino médio sem habilitação técnica. Para entrar na universidade, 71,13% não fizeram cursinho preparatório.

Os fatores principais para a escolha do curso pelos ingressantes são adequação à aptidão pessoal (46,33%) e mercado de trabalho (35%). Esse perfil dos ingressantes demonstra que eles buscam um ensino universitário eficiente, que os prepare para a prática do mercado de trabalho (o “saber fazer” é importante para eles), bem como a adequação da opção pelo curso à aptidão pessoal.

A disciplina Língua Portuguesa I, a qual lecionamos no Curso de Letras da Universidade de Taubaté, está vinculada ao Grupo de Estudos em Língua Portuguesa — GELP⁵¹ —, em funcionamento há dezoito anos. De acordo com a deliberação que deu

⁴⁹ Como a Prefeitura Municipal não consegue custear o estudo dos alunos, eles pagam pelo ensino que recebem.

⁵⁰ Nesse item exporemos dados não de nossos sujeitos, especificamente, mas de parte do perfil do alunado da Instituição como um todo. O perfil de nossos sujeitos encontra-se na seqüência. Os dados aqui presentes foram fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular, COPESA, sendo referentes ao ano de 2003. Agradecemos à Prof^a Dr^a Nara Lúcia Perondi Fortes pelo acesso às informações.

⁵¹ O GELP foi instituído pela Portaria R nº 436/87, de 21 de outubro de 1987, pelo então Reitor da Universidade, Prof. Milton de Freitas Chagas. A seguir, a Deliberação CEP nº 118/87, de 10 de novembro de 1987, do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade de Taubaté, aprovou o Projeto de Implantação do GELP proposto pela Comissão para iniciar a execução dos trabalhos. A Deliberação Consep 205/00 revogou a Deliberação acima citada e, atualmente, rege o ensino de Língua Portuguesa na Universidade.

origem ao Grupo, uma Comissão Integrada⁵² deveria elaborar o Plano de Ensino da Língua Portuguesa para ser desenvolvido em todos os cursos, das áreas de biociências, exatas e humanas. Esse Grupo desenvolve, desde então, material apostilado próprio (TÁPIAS-OLIVEIRA; ABDALA; LOPES-ROSSI, 2000), o Roteiro de Estudos em Língua Portuguesa, elaborado pelos professores de Língua Portuguesa da Instituição. O fato de o material ser produzido na própria Universidade já reflete a preocupação do Grupo, desde seu início: fazer a ligação entre aquilo que os alunos já sabem/trazem e aquilo que os professores universitários consideram que seus alunos ainda não dominam, para se saírem bem nos cursos, lingüisticamente falando.

A partir de 1998, o aspecto metacognitivo foi incorporado ao longo de todo o Roteiro de Estudos, de modo que os alunos pudessem observar o próprio processo, ao realizarem as atividades, e melhorassem, assim, seu próprio processo/ produto de leitura e produção textual.

A leitura passou a ser desenvolvida de modo sistemático, com base nas orientações de Kleiman (1989 e 1993), Solé (1998) e dos estudos dos professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) para implementação de cursos de Leitura Instrumental (ESP, 1983, 1985).

⁵² A Comissão foi formada pelos professores Dr. Gilio Giacomozzi, Maria Resende San Martin, Maria Helena Martins de Oliveira, Gildete Valério e João Batista Gonçalves Pinheiro. Essa Comissão continha professores com longa prática de sucesso em ensino médio e em ensino universitário, para que seu trabalho refletisse a ponte entre os conhecimentos de Língua Materna que os alunos, de uma forma geral, já possuíam e os que seriam construídos na Universidade. Na época da coleta de dados, o Coordenador do GELP era o professor Joel Abdala.

A metacognição também foi enfatizada no desenvolvimento das atividades de produção textual. Os alunos foram incentivados a produzir textos *observando o próprio processo*, seguindo-se o modelo de Flower e Hayes (*apud* KATO, 1985). Dessa forma, o aluno ia percebendo, cada vez mais, qual a melhor forma de produzir seu texto, para, depois, fazê-lo acadêmica e profissionalmente, isto é, ao longo do curso universitário e na vida profissional. Os Gêneros Acadêmicos e Profissionais são apresentados no formato “FAQ” “Frequently Asked Questions” e expõem o que vêm a ser os gêneros e seus contextos de uso em sociedade (que devem ser adequados, pelos professores, à área, ao curso, ao contexto profissional em que o aluno irá atuar — mesmo porque nem todos os gêneros servem a todos os cursos, como é o caso do memorial descritivo, usado na área de exatas, principalmente por engenheiros), o que favorece o aprendizado crítico. Os gêneros expostos no Roteiro são: resumo, resenha, projeto de pesquisa, relatório de pesquisa, carta, currículo, memorando, ofício, circular, relatório, memorial descritivo e requerimento.

O material⁵³ é permanentemente atualizado em função tanto das novas necessidades dos cursos, frente a constantes mudanças nas áreas do saber, quanto das necessidades dos alunos ingressantes. Não obstante, os professores podem fazer outras adaptações, se necessárias. Foi nesse contexto que o diário foi proposto como atividade complementar; a orientação da coordenação do Grupo é manter o Roteiro de Estudos como uma “espinha dorsal”, que pode ser adequada às realidades diferentes. O

⁵³ A descrição detalhada de funcionamento do GELP consta dos anais do I Congresso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad, Argentina, 2004, divulgado eletronicamente; ver Tâpias-Oliveira (2004) para referência.

material didático, inicialmente, estava dividido em Redação, Gramática e Modelos de Textos Técnicos e Oficiais. Hoje em dia, contempla os assuntos Leitura, Produção Textual, Gêneros Acadêmicos e Profissionais e Tópicos Gramaticais (esses últimos trabalhados na medida da necessidade de cada turma).

3.3 Sujeitos da pesquisa: perfil escolar

A primeira série do Curso de Letras, no ano de 2001, contava com um total de noventa e quatro (94) ingressantes, divididos aleatoriamente em duas salas, sendo trinta e sete (37) alunos do 1º A e cinquenta e sete (57) do 1º B. Desse total, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os alunos que se encaixaram nos seguintes critérios:

- responder o questionário diagnóstico de pontos fracos e fortes em leitura e produção textual;
- freqüentar as aulas o ano todo;
- assinar o Termo de Consentimento elaborado conforme instrução do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, para que seus dados pudessem ser analisados nesta pesquisa⁵⁴;
- entregar o diário, mesmo incompleto, para análise.

Sob esse critério, obtivemos um total de sessenta e três (63) sujeitos (67,0% do total de alunos das duas turmas), os quais fizeram parte desta pesquisa.

⁵⁴ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, sob Registro nº 0206/01. Em anexo (Anexo 1), cópia do Termo de Consentimento, bem como da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté.

Realizamos, em ambas as turmas, dois questionários diagnósticos logo nas duas primeiras semanas, um deles referente ao perfil escolar, e outro sobre uso efetivo da leitura e da escrita.

Vejamos neste item o Perfil Escolar. Algumas questões não foram respondidas pelos sujeitos, ou por terem chegado atrasados, ou por deixarem em branco (por algum motivo) a questão, o que reflete em número final de respostas diferente a cada questão. Em anexo (Anexo 2), as questões elaboradas aos alunos. Os resultados da análise serão expostos a seguir.

Do total de alunos das duas turmas, 82,9% responderam ao questionário diagnóstico sobre o Perfil Escolar. Desses sujeitos, a maior parte (65,4% deles) está na faixa etária entre dezessete (17) e vinte e cinco (25) anos e, do total, 85,9% são mulheres e 14,1%, homens. Isso nos dá um perfil feminino e jovem nas duas salas.

Os sujeitos são oriundos da região do médio Vale do Paraíba, que é composto por cidades localizadas ao longo da Rodovia Dutra, que liga São Paulo ao Rio de Janeiro (como Taubaté, Pindamonhangaba, Caçapava, etc.), por cidades localizadas entre a rodovia e as Serras da Mantiqueira e do Mar (São Luiz do Paraitinga, Lagoinha, Redenção da Serra, Natividade da Serra, Jambeiro), por cidades da região da Serra da Mantiqueira dos Estados de São Paulo e Minas Gerais (Campos do Jordão, Santo Antonio do Pinhal, São Bento do Sapucaí) e do litoral norte paulista (primordialmente Ubatuba). Economicamente, o perfil da região vive de três sistemas, dependendo da localidade: é um *pólo industrial* com tecnologia de ponta (ali se

localizam indústrias como Embraer, Volkswagen, LG, Alcan, Villares) às margens da rodovia; *agrícola*, ao longo do rio Paraíba do Sul (produzindo arroz, verduras, flores); *turístico-cultural-religioso*: turismo sazonal nas regiões serrana e litorânea; turismo cultural nas regiões próximas à rodovia, com tropeirismo, culinária caipira e étnica (devido à imigração italiana concentrada no bairro de Quiririm, em Taubaté), trovas, Monteiro Lobato e o Sítio do Pica-pau Amarelo, Amácio Mazzaropi e seus filmes, festivais de teatro e de música; e turismo religioso em Aparecida, com a Basílica Nacional e, mais recentemente, em Guaratinguetá, com Frei Galvão; turismo rural, com trilhas ecológicas e hotéis fazenda. A pobreza e a riqueza coexistem em todo lugar: bolsões de miséria ao lado de grandes indústrias multinacionais e do rico turismo; falta de energia elétrica em localidades da zona rural altamente desenvolvida.

Dos sujeitos, 43,6% são da mesma cidade em que se encontra o curso de Letras, mas a maioria (52,6% deles) é de cidades vizinhas, tendo que se locomover todas as noites, para estudar. Essa rotina de terem de se locomover de trinta minutos a duas horas diariamente, para vir à faculdade, e depois o mesmo tempo para voltar para casa, evidencia o perfil dos alunos como, no mínimo, muito esforçados. Há ainda sujeitos que, além de estudar fora do local onde moram, trabalham em cidades também diferentes (19,2% dos sujeitos).

Do total de sujeitos que trabalham, 42,3% o fazem em período integral, e 28,2% em meio período; outros 6,4% trabalham em horário livre. Isso nos deixa um perfil de classe trabalhadora, pois do total de 78 alunos, somente 14,1% são exclusivamente estudantes.

A maioria dos sujeitos trabalha em cargos ligados ao contexto escolar, com 42,3% dos sujeitos em cargos como os de professora de maternal, de inglês, de alfabetização e educação infantil, de recreacionista em maternal e creche. Exercem também a função de professor eventual ou ocupam cargo de Professor 1 na Rede Estadual, ou outros cargos em escolas. Os demais trabalham em atividades ligadas a lojas comerciais (9% deles), em escritórios, ou exercem funções burocráticas (digitadora, contabilista, auxiliar, sendo um total de 10,3%), em hotéis (6,4% sujeitos) e feiras (5,1% sujeitos) e, ainda, em padaria, indústria e agência de turismo; há também dois sujeitos que lidam com música, um que faz congelados, e um dentista.

O tipo de escola de Ensino Fundamental mais cursado é o público estadual, com 73,1% dos sujeitos; no Ensino Médio, a porcentagem de alunos na Rede Estadual, quer em cursos profissionalizantes, quer em cursos regulares, é de 50,0%. Há alunos que não disseram se a quarta série do curso Magistério no Ensino Médio, que cursaram ou estavam cursando, paralelamente ao primeiro ano universitário, era de escola estadual ou não. A porcentagem de sujeitos com Magistério é também expressiva: 50.0%⁵⁵.

No Ensino Médio regular estiveram 15,4% dos sujeitos. Outros 16,7% sujeitos possuem formação profissionalizante em contabilidade, informática/processamento de dados, nutrição, patologia clínica, administração e celulose e papel. Tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio foram cursados, na maioria dos casos, em

⁵⁵ O questionário não solicitava que os sujeitos declarassem se já haviam terminado ou se ainda estavam cursando o magistério, paralelamente ao ensino de graduação.

cidades da região. Dos sujeitos respondentes ao questionário, somente 10,3% fizeram cursinho pré-universitário, e somente um fez o extensivo (isto é, cursaram aulas o ano todo).

Uma das questões feita aos sujeitos incidia no motivo pelo qual resolveram fazer o curso de Letras. A maioria dos sujeitos diz ter vindo fazer o curso por gostar da língua portuguesa (33,3% dos sujeitos), da língua inglesa (24,4% dos sujeitos), da língua espanhola (3,8% dos sujeitos), de línguas em geral (2,6% dos sujeitos); gostar do curso (9,0%), de literatura (3,8%), de gramática (2,6%), gostar de ler (11,5%) e de escrever (11,5%); gostar de conversar (1). Ser a realização de um sonho, ou percepção da vocação/identificação com o curso, ou satisfação pessoal esteve presente na resposta de 12,8% dos sujeitos; outros 9,0% falaram que gostam de lecionar e que gostariam de ser bons professores (um sujeito especificou a disciplina: “quero ser professora de português”). Há ainda os que vêm por “adorar as palavras” e por gostarem de escrever poemas (3,8%), ou por terem admiração por professores (3,8%).

Nas respostas a essa questão, sobre o motivo da escolha pelo curso de Letras, aparecem, ainda, outros aspectos. Um deles é o cognitivo, porque tem a ver com os conteúdos que eles acreditam que serão trabalhados no curso; eles vêm para aprender língua portuguesa (17,9% dos sujeitos), língua inglesa (6,4%), literatura (3,8%), língua espanhola (1,3%); outros 3,8% dos sujeitos falaram em melhorar a escrita. Há, ainda: para ampliar conhecimentos (7,7%), para ter mais cultura e, assim, maior inserção social (1,3%). Outro aspecto é o volitivo, geralmente profissional. Os sujeitos disseram que querem ser profissionais de inglês (3,8%), ser um bom professor

(1,3%), ser tradutor (1,3%), seguir carreira acadêmica (1,3%), falar em público (1,3%), falar bem (1,3%) e escrever bem (1,3%). Quando acompanhados dos qualificativos “bem” e “melhor” para o uso da língua, os dados são reveladores do modo como os alunos foram educados: para pensar que não sabem a língua que diuturnamente usam. Isso acaba por estigmatizar as pessoas que têm menos acesso, porque, no presente caso, elas mesmas acham que não sabem usar “bem” a língua. Esse dado é revelador do perfil identitário de baixa auto-estima em relação ao uso da língua com que os sujeitos entram na graduação. Essa é uma questão ideológica, histórica, que tem sido tratada como pertencente ao imaginário do brasileiro, por Guimarães (GUIMARÃES, ORLANDI, 1996, p. 9-15).

A última questão refere-se à habilitação escolhida, português/literatura, português/inglês ou português/espanhol; mais de 65% dos alunos optaram pela habilitação Português/Inglês.

Vejamos, a seguir, as representações dos sujeitos sobre suas práticas de leitura e produção escrita.

3.4 Representações dos sujeitos sobre as práticas de leitura e produção textual

O questionário diagnóstico⁵⁶ sobre as representações foi proposto aos sujeitos após o questionário sobre seu perfil, anteriormente analisado, e versava sobre como os sujeitos se percebiam em seus pontos fortes e fracos em leitura e produção textual. Foi respondido pelos sujeitos na primeira semana de aula e serviu para o planejamento das atividades a serem propostas. Antes de responder às questões, houve uma conversa com os alunos sobre o assunto, momento em que, coletivamente, todos puderam pensar em seu próprio processo durante a leitura e a produção textual; nas respostas, eles manifestaram-se livremente.

3.4.1 Representações dos sujeitos sobre leitura

Uma pesquisa que vise observar a construção identitária dos sujeitos necessita saber não só sobre o perfil dos sujeitos, mas qual sua bagagem e quais suas representações sobre o conteúdo a ser tratado, a fim de se obter um parâmetro de que possibilite o início e o andamento dos trabalhos⁵⁷.

As questões propostas foram:

⁵⁶ A proposta desse diagnóstico surgiu de um questionamento acerca de o que poderia ser mudado nas aulas, em decorrência de uma breve experiência que conduzíamos no ano anterior, com outra turma, de um outro curso de licenciatura, em que houve a escrita de pequenos relatos não sistemáticos, pelos alunos, acerca de suas conquistas e aprendizagens nas práticas letradas de leitura e produção textual acadêmico-científicas.

⁵⁷ Ao fazer o diagnóstico de suas de suas representações, visávamos ter fundamento para nossa ação ao longo do ano, a partir das informações deles sobre aprendizagem, tendo assim, o diagnóstico,, assim, também a função de Análise de Necessidades.

1. O que você geralmente lê?
2. Como começa a ler? (de uma vez, ou “paquera”⁵⁸ o livro antes?)
3. Vai sempre até o fim? Por que pára/continua?
4. Quando termina, o que pensa? (mensagem, síntese, pontos específicos)
5. Liga o que leu a outros assuntos? (lidos ou vividos)
6. Quando o texto é grande, se prepara para ler? Como?
7. Qual seu ponto fraco na leitura?
8. Qual seu ponto forte na leitura?

Ao serem efetuadas essas questões, os alunos começaram a dizer que se fosse uma leitura por prazer, e não uma leitura por solicitação, a resposta seria diferente. Dessa forma, as respostas dadas no questionário evidenciam essa diferença entre leitura obrigatória (aquela solicitada em ambientes de trabalho e/ou de estudo) e a leitura por prazer, que o próprio indivíduo escolhe. As respostas obtidas, agrupadas por contigüidade ou semelhança, serão analisadas a seguir.

As esferas de atividades nas quais estamos inseridos são determinantes para nossas práticas letradas. Isso não foi diferente com nossos sujeitos, pois a maioria disse ler tanto por solicitação da escola como por necessidade do serviço, em uma gama diversificada de respostas: a maioria declara-se leitora assídua de jornais e revistas (de atualidades, educativas e profissionais); de livros em geral, conforme o gosto (romance, aventura, policial, suspense, best-sellers...), de livros de literatura (seja em língua

⁵⁸ Esclarecemos o uso desse termo: quando em aula, sempre nos referimos a “paquerar um texto” quando falamos da abordagem inicial a um texto. Esse termo já era de conhecimento dos sujeitos.

materna ou estrangeira) e de religião (livros, revistas e a própria Bíblia). Dizem ler também sobre os mais diversos assuntos: novidades, vida selvagem, informativos, política, esporte, filosofia, fofoca, auto-ajuda, saúde, bruxaria, entre outros, nos mais variados gêneros: poemas e poesias, gibi e história em quadrinhos, avisos, panfletos, contratos, guias, etc. As frequências para as leituras variam de “freqüentemente” a “de vez em quando”, de “diária” e “semanal” a “mensal”.

Há um mito de letramento amplamente difundido no cenário educacional e na sociedade, que diz que o aluno não lê (KLEIMAN, 1993, p. 15). Esse mito está calcado em uma visão de letramento autônomo que, como é explicado por Street (1984), privilegia somente um tipo de saber, o da escola, estigmatizando os demais saberes, bem como as pessoas que deles fazem uso. O modelo autônomo de letramento, em sua característica “autônoma”, no sentido de estar desligado do contexto, do uso, da sociedade, das pessoas que usam a língua, isola as práticas de leitura e de escrita como fenômenos superiores, realizados por pessoas também superiores, e essas práticas são inatingíveis aos que não se dedicam extensivamente e profundamente ao seu estudo. As outras realidades sociais de uso da língua são mantidas à parte, excluídas das práticas escolares baseadas nesse modelo. Nessa atitude escolar, parte-se do pressuposto de que certos grupos de alunos “são fracos”, “não sabem ler”, ou “nem deveriam ir para a escola”, e assumem isso como verdade, não lhes dando a possibilidade de mostrar o que sabem, como aprenderam. Esse mito é incorporado por sujeitos da nossa pesquisa que se autoqualificam de “não-leitores” ao escreverem respostas como *Leio quase toda semana a revista ‘Veja’, não tenho hábito de*

leitura ou *Leio a Bíblia todos os dias, e quando quero ou preciso [leio] livros católicos, mas sei que não leio nada e preciso ler outros livros*⁵⁹.

Essas respostas evidenciam as crenças que os sujeitos têm sobre o que é ser leitor: aquele que lê os gêneros avalizados pela escola, como os acadêmicos ou literários. Essa é uma crença que vem da própria escola que, burocraticamente, controla e hierarquiza socialmente as pessoas (RIBEIRO, 2002, p. 48), ora qualificando-as, ora desqualificando-as.

Várias das questões permitiram fazer inferências sobre os modos de ler dos sujeitos, sobre as estratégias utilizadas em diversas situações de comunicação e em diversos gêneros. Os modos de ler variam segundo as esferas de atividades em que o texto é lido. Percebemos que alguns sujeitos já haviam incorporado nossas explicações; alguns disseram *Seleciono, abro, começo a olhar e vou lendo, dou uma paquerada.*, ou ainda, *Dou uma paquerada, e o que me chamou atenção eu leio*. As práticas escolares de leitura, como são realizadas por solicitação, são, de acordo com a maioria dos sujeitos, feitas de última hora, visto o assunto não lhes interessar; dizem: *Se possível vou até o fim, como tomar um remédio ruim, tem que ser de um gole só; É difícil me concentrar e sempre leio rápido, pois deixo para última hora*.

Em suas práticas, os sujeitos também diferenciam o que fazem com o que lêem por obrigação e o que lêem por prazer. Ao lerem por obrigação, os sujeitos fazem síntese, resumo, verificam sua compreensão; ficam felizes, aliviados, porque acabou:

⁵⁹ O questionário diagnóstico foi preenchido anonimamente, razão pela qual não nominaremos os autores das respostas no presente capítulo.

Graças a Deus terminei! (faço uma prece a Deus) e presto conta; Muitas vezes agradeço por que já acabou, mas penso, será que entendi?; tiram “mensagem”, objetivo do autor ou conclusão; pensam sobre o assunto, relembram, anotam pontos principais; ligam o conteúdo à solicitação, ao trabalho; se gostam da leitura, tiram boas conclusões, mas mesmo que não gostem dela, acham uma utilidade para o texto: Como é obrigatório fico muito feliz quando termino, a não ser que, mesmo obrigatória, a leitura acabe sendo legal; Duas coisas podem acontecer, pode ser que eu goste e tire boas conclusões ou se eu não gostar mesmo, valeu o aprendizado.

Muitos sujeitos possuem uma concepção utilitária de leitura, própria dos indivíduos letrados pela escola: *Eu vejo se pode me trazer alguma informação útil e quando tem, passo e indico para outras pessoas; já outros denotam comportamentos distintos segundo os gêneros e as esferas de atividade envolvidas: Geralmente nos livros filosóficos, eu transfiro as mensagens para minha vida; nos romances, passo algum tempo “suspirando” com aquele amor; Quando termino de ler um romance fico alguns dias sonhando com os lugares e personagens. Fico imaginando os personagens na minha frente, agindo (é como se fossem personagens de novela). Se o texto é outro, tiro alguma mensagem e penso naquilo tudo que li. Tento, às vezes, absorver a mensagem contida no texto, especialmente se eu gostei muito dele.*

Há de ser observado que a leitura realizada por solicitação envolve a busca por um conhecimento, o que é evidenciado pelas respostas que procuram registrar os pontos principais para a prestação de contas; assim, ali eles tratam do conhecimento como um objeto (CHARLOT, 2000, p. 68) a ser dominado. Já a leitura por prazer

aponta para a interação, para a troca, para o outro, fazendo com que o que foi lido seja dividido com o outro, com o passado, o presente e o futuro, com a imaginação. Essa concepção da leitura remete-nos a Bakhtin, quando diz:

“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso), e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).” (BAKHTIN, 2003, p. 379)

Pelo que os sujeitos dizem em suas respostas, a leitura por prazer conduz à inserção no mundo do outro, seja esse outro o texto lido ou a esposa e os amigos, uma vez que o que acontece é a compreensão responsiva, isto é, que traz em si a semente da resposta, seja essa resposta “de efeito retardado”, como no caso de livros que os fazem pensar, seja *ativa*, como no caso do diálogo (BAKHTIN, 2003, p. 272), por haver a comunicação do sujeito com o enunciado desse outro⁶⁰. Assim, mais uma vez fica evidente que a escola do letramento autônomo, base de formação dos sujeitos para sua inserção social, privilegia o conhecimento estanque e devolvido para a própria escola, sem haver preocupação com a construção de enunciados.

As duas últimas questões que fizemos referiam-se aos pontos fracos e fortes que os sujeitos atribuem a si mesmo como leitores. Pelo que responderam, parece que eles têm os mesmos problemas de leitura de grande parte da população brasileira que egressa do Ensino Médio público, o que confirma os estudos que já possuíamos sobre

⁶⁰ Para Bakhtin, o princípio ativo da comunicação implica que a resposta “cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada” (BAKHTIN, 1988, p. 90).

seu perfil e necessidades — razão pela qual a leitura foi incorporada à estrutura curricular da disciplina Língua Portuguesa, nos cursos universitários. Os alunos classificam seus pontos fracos e fortes levando em conta considerações afetivas, cognitivas e comportamentais frente ao ato de ler.

Os pontos fracos explicitados pelos sujeitos são:

- *quanto às práticas de leitura*: dispersão; dificuldade de concentração, principalmente se não gostar da leitura (*Meu ponto fraco → muitas vezes, se o livro é muito, mas muito chato, fico com sono. Outro: não conseguir de imediato “captar” a mensagem no texto ou livro.*); falta de motivação; não saber ler com barulho; ser obrigado a ler temas *chatos*; *viajar na leitura*; atribuir significados inconsistentes com as pistas deixadas pelo autor e/ou desconcentrar-se; não ter interesse por certos assuntos; ansiedade diante de certas situações; preguiça; preocupação; medo de não entender:
- *quanto à metacognição*: desorganização na leitura quando há várias solicitações concomitantes, o que gera o não entendimento (*Fico pensando em tudo ao mesmo tempo e me perco*); leitura realizada de última hora; hábito de não procurar entender o texto que leu (*Às vezes eu só leio mas não procuro entender o que li ou me desanimo se percebo que a leitura é muito grande e não tem ilustrações. Não consigo lembrar muitas coisas com detalhes.*); desânimo ao perceber que a leitura é muito extensa; mescla de assuntos diferentes quando lidos ao mesmo tempo; dificuldade na observação dos detalhes do texto (*não guardo datas*); dificuldade em achar a “*palavra-chave*”, a idéia central, os

pontos principais (*Eu leio e não consigo resumir o texto.*); dificuldade em entender de imediato o que é dito; atenção a pequenos detalhes que não são importantes, complicando o que na verdade é fácil; falta de vocabulário específico para acompanhar as leituras solicitadas pelos professores das várias matérias; leitura realizada de modo muito rápido e, em razão disso, não percepção de detalhes importantes (*Eu leio muito rápido e às vezes passam coisas importantes despercebidas*); ligação de diferentes assuntos a partir de um mesmo texto.

É também interessante observar que, para os sujeitos, a atividade de leitura escolar não termina na leitura propriamente dita, mas remete ao tipo canônico de leitura escolar, em que há uma produção escrita, uma forma de cobrança da devolução do conhecimento-objeto de que se apropriou. Assim, eles relatam questões ligadas à produção como pontos fracos da atividade de ler:

- *quanto à produção escrita*: lentidão para resumir os textos; resumo sem detalhes necessários; resumo com excesso de detalhes; aumento do texto, ao invés de diminuí-lo na atividade de resumo;
- *quanto à produção oral*: não conseguir transmitir o que leu, para outra pessoa.

A última questão solicitava a explicitação dos pontos fortes dos alunos em sua leitura. Essa questão foi motivada pela nossa concepção de leitura, apoiada na teoria vygotskyana, que promove a construção do saber apoiada nas fortalezas do

aluno, quando descreve a escola que privilegia “as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes” (VYGOTSKY, 1987, p. 90); assim, solicitamos aos nossos alunos — sujeitos da pesquisa — que relatassem não só seus problemas, mas também seus pontos fortes, iniciando um processo de valorização dos seus saberes, o que poderia ser uma estratégia interessante para a construção das práticas letradas na universidade.

Os pontos fortes explicitados pelos sujeitos são:

- *quanto às práticas de leitura: concentração; memorização; pesquisa em várias fontes; gosto por ler; gosto por captar mensagens; interesse pelo assunto (gosto de contar ou explicar o que eu leio);*
- *quanto ao autocontrole: saber ler sob pressão (Quando me obrigam a ler, eu leio e gosto); releitura até o entendimento; poder de concentração, independentemente de barulhos externos; entender o texto lendo-o em voz alta; disposição para efetuar a leitura; aplicação do conhecimento de gramática e identificação de erros ocorridos na ortografia ou na escrita (O meu ponto forte é gostar de ler, qualquer que seja a coisa, tudo o que aparece na minha frente, até mesmo um jornalzinho ridículo que chega no local onde eu trabalho só para tentar achar erros!!); entendimento de o que o autor quis dizer; busca de coerência no texto; observação detalhista para efetuar a leitura;*
- *quanto à leitura como prática discursiva: realização de leitura crítica (Leio sempre criticando a obra, a ideologia); análise concreta do texto; ligar o assunto*

lido em um texto a outro; ligação e interação da leitura com fatos que estão ocorrendo dentro do texto e no contexto imediato;

- *aplicação da leitura em outros contextos*: capacidade de criar outro texto a partir do que foi lido; *pego um ponto do poema e tento criar outro*;
- *quanto à produção escrita, decorrente da leitura*: capacidade de escrever sobre o texto ou de resumir-lo com as próprias palavras (*Resumir bem a leitura não obrigatória e criatividade para fazer uma releitura do texto ou da história de um livro, e pegar um ponto do poema e tentar criar outro*);
- *quanto à produção oral, decorrente da leitura*: capacidade de paráfrase ou de realização de um relato oral sobre o assunto lido (*Após captar a mensagem tenho facilidade para discursar ou relatar ou escrever em linhas gerais sobre a mesma*); capacidade de lembrar detalhes para contar o que leu (contextualizando o outro).

Em relação a essa resposta, a ambivalência continua dando o tom. Os sujeitos, pelas representações de leitura características de sua classe social, continuam a desvalorizar suas estratégias, seus modos de ler; mas, ao mesmo tempo, descrevem atividades que mostram que podem circular num leque diversificado de situações, porque transferem, aplicam o que aprenderam a outros contextos, a outras práticas, ou seja, são letrados, pelos parâmetros da população brasileira.

As respostas dadas pelos sujeitos acerca de sua produção textual também foram inusitadas, em alguns aspectos. Vejamos a compilação das respostas.

3.4.2 Representações dos sujeitos sobre produção textual

As questões elaboradas para avaliar como os sujeitos representam a produção escrita foram:

1. Como você começa a escrever?
2. Durante a redação, escreve de uma vez?
3. Você planeja o que vai escrever ou “deixa acontecer”?
4. Reúne, em seus textos, opiniões de outras pessoas?
5. Tem como hábito consultar dicionário, gramática?
6. Organiza o que quer escrever com, por exemplo, rascunho, notas...?
7. Relê seu texto, depois de pronto?
8. O que gosta de escrever?
9. O que realmente escreve (escola / trabalho)?
10. Aspectos fracos em redação.
11. Aspectos fortes em redação.

As respostas dos sujeitos quanto às suas práticas de produção textual revelam tendências muito semelhantes às de leitura. Trata-se de práticas eminentemente escolares, no sentido de serem adequadas apenas às situações nessa esfera, o que pode ser observado pela concepção de texto evidente nas respostas como objeto acabado, completo. Mesmo assim, as práticas revelam que os sujeitos têm desenvolvido estratégias altamente individuais para tornar o processo mais significativo e eficiente: eles planejam o que vão escrever em rascunhos⁶¹, fazem “*paradas para pensar*” durante

⁶¹ O rascunho, assim entendido, explica por que, em nossa experiência, percebemos a ausência de tempo suficiente na produção textual: há, na verdade, dupla ocorrência do pensar para planejar e redigir na produção de um mesmo texto: a escrita primeira, para planejamento do que será dito, e a escrita final, em que é tudo re-analisado e refeito, quando necessário (por exemplo, quando o tema não é respondido).

o processo de escrita ou “*escrevem de uma vez*” para corrigir o que escreveram depois, relêem tudo o que escreveram durante e, principalmente, ao final do processo de redação para corrigir problemas da lógica da argumentação, entre outras estratégias.

Os sujeitos dizem que escrevem uma variada gama de gêneros vinculados à escola (tais como diário de sala, anotações em caderno, bilhetes para pais de alunos, resumo das matérias, planejamento de aula, etc.), gêneros profissionais (ata, declaração, circular, cadastros...) e gêneros do cotidiano íntimo (reflexões, pensamentos, controle de despesas, músicas...).

Ainda que a escola sedimente uma atitude desvinculada da prática social, o tratamento dado pelos sujeitos às práticas de escrita escolar e não escolar, pelas respostas, repete na produção escrita o que encontramos nas respostas sobre a leitura, ou seja, um comportamento diferente despendido às práticas, segundo o domínio de ação. De um modo geral, quando a produção de texto é realizada por solicitação, o sujeito descreve concentração, ansiedade, atenção, preocupação, cansaço e dispersão; o cuidado advém da necessidade de organização. Já as produções realizadas por prazer são encaradas com descontração, empolgação, motivação, vontade, tranqüilidade, havendo cuidado na apresentação e na disposição do texto no papel (*Escrevo sentada. A letra torta, feia quando eu não gosto e redondinha quando gosto*). O leiaute (*layout*) do texto, sua apresentação final, também foi citado pelos sujeitos como um item relevante nessa questão. Sua presença nas respostas parece apontar para um aluno que não

Há ainda indicação de “*escrever primeiro* [no rascunho] e *pensar depois* [na reescrita]”, o que reforça o entendimento do rascunho pelos sujeitos como momento de planejamento.

conseguiu se desvincular dos aspectos mecânicos e puramente formais do processo de escrita (*Quando escrevo o que eu gosto, me concentro bastante e escrevo devagar, minha letra fica até mais bonita; mas quando não gosto, às vezes penso em outras coisas e escrevo errado.*)

A representação dos sujeitos sobre escrever parece estar ligada ao aspecto formal e à correção gramatical, tendo o rascunho como planejamento. Alguns sujeitos relêem à medida que escrevem, para efetuar a editoração (*Tento ter uma idéia do que gostaria de escrever. Normalmente faço rascunho, vou relendo fazendo os acertos*); outros querem entregar o texto perfeito, sem erros (*Fico chateada e desesperada quando vejo um erro e não tenho tempo para corrigir*); outros, ainda, escrevem tudo para depois proceder à editoração (*Quando estou por dentro do assunto a coisa vai fluindo, no final faço revisão para acrescentar ou tirar, corrigir, etc.*)

Também com relação às práticas da produção textual, solicitamos a avaliação dos alunos quanto a seus pontos fortes e fracos. Os pontos que eles acreditam ser seus aspectos fracos são:

- *quanto aos aspectos operacionais e processuais da produção escrita:*
desconhecimento de técnicas para efetuar a escrita; dificuldade para dar início ao processo de escrita, para dar continuidade ao texto, para realizar o fecho do texto (*Tenho dificuldades para começar e depois para dar o fechamento, dificuldades de passar para o papel.*); dificuldade na colocação do que têm em mente, no papel (*Em algumas ocasiões, não consigo passar claramente as minhas idéias para o papel*);

- *quanto à leitura do enunciado da atividade de produção textual: dificuldade em ler e entender o que se pede no enunciado (Ponto fraco → dificuldade para abstrair uma idéia quando o assunto é um tanto abstrato, ou extraído do meio de um tema dado);*
- *quanto aos aspectos lingüístico-textuais: problemas com vocabulário específico e/ou técnico, com a Norma Culta (Quando existem palavras que eu não conheço vão horas e só pedindo a Deus que me ilumine); dificuldade na colocação de título no texto, o que acarreta em uma dúvida acerca do tópico tratado (Odeio ficar dando título.); dificuldade na organização lógica dos argumentos (Às vezes me disperso e perco o “fio da meada”; Tenho dificuldade em organizar. Tenho dificuldade em dar continuidade lógica.);*
- *quanto aos aspectos emocionais: dificuldade de realização da escrita sob pressão; necessidade de silêncio absoluto para escrever; autodesqualificação como produtor de textos (Ruim: meu português é fraco, não sei qual palavra usar. Não sei elaborar as frases. Fora a idéia, falta tudo).*

Esses dados revelam que alguns alunos ainda não são proficientes na forma de conduzir o processo da escrita, o que é confirmado pela autodesqualificação, que também revela a insegurança dos sujeitos por desconhecimento de modos, processos, estratégias de produção textual. Os dados também revelam que a escrita é encarada por muitos como um produto monolítico, que deve ser apresentado sem falhas, o que gera mais desconforto aos sujeitos. Outro problema, já constatado em pesquisas, é a falta de

entendimento do contexto da tarefa, para sua realização, fato que mostra que certos alunos têm dificuldade para ler e entender o que se pede.

Paradoxalmente, nos *pontos fortes*, encontramos citações semelhantes às explicitadas nos *pontos fracos* repetindo-se o que aconteceu na representação dos sujeitos sobre leitura:

- *quanto aos aspectos operacionais e processuais da produção escrita*: facilidade em gerar idéias, as quais fluem com facilidade; facilidade no estabelecimento da idéia central a ser desenvolvida; facilidade em passar o pensamento para o papel (*Ponto forte: sinto facilidade para passar a idéia para o papel*); facilidade na organização das idéias; facilidade para redigir o final dos textos; facilidade para redigir o título do seu texto; (*O meu ponto forte é a quantidade de idéias, dar título e argumentar*); facilidade com a organização lógica dos argumentos;
- *quanto aos aspectos lingüístico-textuais*: facilidade para dar início ao texto; facilidade para dar continuidade ao texto (*Ponto forte: organização da escrita em começo, meio e fim*); atenção aos itens gramaticais (*Meu ponto forte é a ortografia e acentuação e procuro organizar as idéias em parágrafos*); uso de vocabulário “rico”; uso de vocabulário de uso cotidiano;
- *quanto aos aspectos emocionais*: um sujeito disse: *Escrevo sem medo; Pontos fortes: escrevo sobre qualquer coisa muitas linhas; a inspiração e a criatividade desabrocham com muita naturalidade, sou muito crítico. Por ser honesto e gostar das coisas às claras, escrevo tudo sem medo, doa a quem doer.*

Alguns sujeitos que dizem ter facilidade na produção escrita argumentam descrevendo práticas escolares anteriores bem sucedidas. Esses sujeitos perpetuam os saberes (e os mitos) relacionados à escrita, como por exemplo, quando os sujeitos dizem que escrevem bem porque não erram a gramática ou dividem bem os parágrafos. O interlocutor nunca é mencionado. Isso nos mostra que o modelo escolar de ensino da produção escrita ainda é feito com base em um modelo desvinculado da prática e do uso social. Essas respostas estão coerentes com as respostas dadas pelos mesmos sujeitos quanto aos pontos fracos, o que parece indicar que o índice usado pelos sujeitos, para se avaliar quanto aos próprios pontos fracos e fortes, não vai além da perpetuação do saber escolar desvinculado da realidade de uso da própria escrita, um sistema que aprova aqueles que conhecem a norma e reprova aqueles que não a conhecem. Para esses sujeitos, saber produzir textos ou não é um fator de sucesso quanto à aplicação do aspecto formal, sem a observância da relação com a situação de comunicação, nem com os interlocutores.

O conhecimento dessas representações dos sujeitos, alunos ingressantes no ensino superior, aponta para a necessidade de um trabalho que considere as nuances e particularidades as quais nós, professores, não estamos habituados a observar, ao trabalhar as duas modalidades (aliás, não temos preparo para perceber as nuances, quanto mais para dar atenção individualizada aos alunos). Foi nesse sentido que imaginamos usar o diário para acompanhamento do processo metacognitivo dos sujeitos, os quais, ao assim procederem, teriam condições de nos auxiliar na construção

de seus conhecimentos porque eles mesmos poderiam apontar suas próprias dificuldades e facilidades durante o processo.

O questionário diagnóstico provou-se um instrumento útil para o planejamento das atividades propostas aos alunos durante o curso. Inclusive, validou o diário como instrumento de aprendizagem, num contexto situado em que a heterogeneidade poderá ser contemplada.

3.5 Desenho da intervenção didática: proposta do diário

A prática de escrita dos diários surgiu como uma proposta de trabalho paralelo aos conteúdos de leitura e produção textual desenvolvidos na disciplina Língua Portuguesa, na primeira série do Curso de Letras. O diário foi proposto para os alunos para que eles pudessem, por meio dele, fazer a autopercepção de seu próprio processo de aprendizagem, ao entrarem em contato com as novas práticas de letramento acadêmico propostas na disciplina; buscávamos, assim, que o diário funcionasse como uma ferramenta metacognitiva para reflexão, em que os sujeitos tanto tomassem consciência de sua própria aprendizagem e desenvolvimento em seus pontos fortes e fracos, como considerassem outras formas de usar o que estavam aprendendo, na medida da construção de seu conhecimento e, assim, pudessem atuar sobre sua própria aprendizagem. Acreditávamos que essa prática fortaleceria a auto-estima dos alunos, aumentaria sua autoconfiança e melhoraria seu desempenho acadêmico, bem como sua futura prática profissional.

A prática diarista já foi usada por Zeichner (1993, p. 22). Ao falar do ensino multicultural em escolas básicas e secundárias nos Estados Unidos, comenta sobre a importância da prática reflexiva que acontece sobre e na ação; ele concorda com Schön, ao explicar que, às vezes, os professores executam “ações, reconhecimentos e julgamentos” espontaneamente, sem pensar sobre elas, o que vem a valorizar a prática do diário. Ele continua:

“Muitas vezes, nem temos consciência de que os aprendemos, mas damos conosco a fazê-los, sem conseguirmos exprimir este saber na ação. Uma das maneiras de pensar no ensino reflexivo é tornar mais consciente algum deste saber tácito, que é freqüente não exprimirmos. Trabalhando estes entendimentos tácitos, nós, enquanto professores, podemos criticá-los, examiná-los e melhorá-los. E também podemos transmiti-los aos professores mais inexperientes, de modo a que estes possam começar a dominar os aspectos mais sutis e complicados do ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 21)

Zabalza (1994), um educador espanhol, também tem um estudo com diários, em que os professores comentam seus dilemas práticos, mostrando que não existe relação isomórfica entre seus pensamentos e ações. Nesses diários os professores comentam tanto os aspectos estruturais e descritivos das aulas e tarefas, quanto as próprias características e as dos alunos (1994, p. 111). Zabalza não examina o aspecto metacognitivo/metafetivo, mas concentra-se nas “crenças, juízos, teorias implícitas, perspectivas” dos professores (p. 35) e diz que é “através do diário que uma pessoa desenvolve sua consciência individual da sua própria experiência.” (p. 10); em outra passagem, o autor acrescenta: “...o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. (...) A reflexão, como dimensão constitutiva dos diários” (p. 95).

Machado (1998) também optou pela elaboração de diários de leitura como instrumento de formação do aluno. Seu estudo não partia do aspecto da autopercepção das práticas de letramento, mas sim da reflexão crítica sobre a leitura de textos. Nessa proposta, seus alunos do curso de jornalismo tiveram o seguinte objetivo:

“refletir criticamente sobre a leitura realizada. Leia o texto e, à medida que lê, vá escrevendo, como se fosse para você mesmo(a): (a) descreva o que o texto traz de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; (b) descreva em que o texto lido contribuiu para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura e produção e para sua futura profissão; (c) relacione a informação nova do texto lido a seu conhecimento prévio (dialogar com o texto); (d) levante temas para discussão” (MACHADO 1988, p. 108)

Apesar de sua pesquisa não ter o cunho das demais (diário de professores), sua conclusão sobre o instrumento foi semelhante. Ela relata que houve o processo meta-accional, chegando à seguinte conclusão sobre o diário:

“Se admitimos que o conhecimento vem da (inter)relação, pensar sobre sua própria forma de agir e colocá-la em confronto com outras formas de agir pode se configurar como uma forma de colaborar para um controle mais efetivo e consciente da própria ação e, conseqüentemente, do próprio desenvolvimento, parecendo-nos ser o diário um dos instrumentos eficazes para isso.” (1998, p. 240)

Em 1999, Liberali conduziu outro experimento com professores diaristas. Em sua pesquisa, a autora aborda “formas de planificação nos tipos de discurso encontrados” (1999, p. 61), que têm a ver com o tipo de discurso (mais ou menos teórico, interativo...), o tipo de seqüência (descritiva, injuntiva, explicativa...) e a relação entre os tipos de discursos e os tipos de seqüências. As conclusões da autora

apontam para o gênero diário reflexivo crítico, em que “a utilização de instruções de base lingüística se torna fundamental” (p. 168).

Todos esses estudos enaltecem o diário como um gênero interessante para ser usado na formação de professores, uma vez que ajuda na sua reflexão. Nesse sentido, concordamos com Bazerman (2005, p. 104) quando diz que “os gêneros e os sistemas de atividade dos quais fazem parte fornecem as formas de vida dentro das quais construímos nossas vidas”, porque, a partir do momento que os sujeitos estão expostos à vivência de um novo gênero ao longo de um período, começam a construir uma nova forma de ver as próprias vidas.

Assim, entendemos o *diário*, do modo que o implementamos, como um instrumento, um artefato cultural, uma ferramenta que auxilia os alunos em construção identitária, ao propiciar-lhes um espaço-tempo para o pensar sobre o *mundo figurado* do Ensino Superior, em que estão inseridos, para sua formação profissional. Em nossa solicitação de produção diarista, os alunos deveriam recuperar retrospectivamente aspectos da própria aprendizagem nas atividades de leitura e produção textual. Também sugerimos que percebessem como/se estavam aplicando⁶² o conteúdo estudado em Língua Portuguesa em outros aspectos da vida acadêmica, e que fizessem inferências, a partir das situações de sala de aula, sobre como gostariam de atuar no contexto profissional. A proposta previa que os alunos escrevessem sem haver um

⁶² Neste trabalho, o termo aplicação refere-se ao trabalho individual de tomada do conteúdo aprendido e seu uso, adaptado a outras necessidades locais, como a aplicação do que foi aprendido sobre leitura ou redação de parágrafos em provas de outras disciplinas; Vygotsky (1987) e Tishman, Perkins e Jay (1999) referem-se a isso como transferência de conteúdos.

formato rígido (gênero previamente estabelecido); a interlocução ficaria a critério deles — era sabido que recolheríamos os diários para acompanhamento, mas não houve imposição do tom, do tratamento; cada aluno teria a liberdade de escrever como bem quisesse. O que foi estabelecido, em consenso, foi o conteúdo do diário, que deveria, na medida da percepção de cada um, atender às seguintes solicitações:

Neste diário, anotar:	
▪ facilidades	▪ o gostar ou não gostar de algo
▪ dificuldades	▪ atualização
▪ pontos interessantes	▪ emoção
▪ descobertas	▪ sentimentos
▪ auto-estima	▪ nível da linguagem
▪ desejo de aprender/saber	▪ presença/interferência do contexto na atividade
▪ sentimento de pertencer ao contexto	▪ auto-observações
▪ novas aprendizagens	▪ sentimento de que algumas coisas são importantes
▪ novas experiências	▪ lembranças de fatos/ocorrências que se manifestam quando da atividade
▪ problemas	▪ críticas a conteúdo/monitor/colegas
▪ dúvidas	▪ aplicação do conteúdo na sua profissão futura/atual
▪ humor	▪ (outros)
▪ alegrias	
▪ relacionamento com monitores e colegas	
▪ frustrações	

O diário teve início na terceira semana de aula. As anotações eram realizadas ao final das aulas, quando possível, ou retrospectivamente, em casa, sendo sua produção longitudinal (pelo período de um ano letivo). Inicialmente, nossa intenção era coletar os diários regularmente, toda semana, mas essa prática provou-se inviável devido ao grande número de diários por sala. Assim, passamos a uma coleta mais esporádica para que pudéssemos avaliar nossas propostas de atividades e observar se haveria necessidade de “correção de rota” no andamento dos trabalhos (diminuição/aceleração no ritmo das atividades, retomada de algum conteúdo

específico, etc.), em função do modo como os sujeitos estavam registrando suas mudanças; além disso, podíamos interferir em alguns momentos, ora ajudando os alunos em suas dúvidas, ora explicando pontos em que tinham dificuldade para entender a atividade ainda no processo. Quando os registros necessitavam ser esclarecidos, fazíamos questionamentos, a lápis, que eram respondidos pelos alunos, quer por escrito, no próprio diário, quer pessoalmente. Às vezes, também, escrevíamos palavras de incentivo e de apoio para os alunos, além de solicitar a eles que se manifestassem de acordo com a proposta metacognitiva.

O registro das atividades, na maioria dos casos, foi maior no primeiro semestre, devido à solicitação mais freqüente dos diários. De modo geral podemos afirmar que o período da coleta dos dados foi muito fértil em aprendizagens. As crenças, os valores e as ações que iam sendo compartilhados dia a dia eram percebidos ora como efeito do processo de aprendizagem em contextos além da sala de aula (outros cursos, outras leituras, outras interações), isto é, como desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1987, 1991), ora como decorrentes de entrosamento, de conflitos, de dúvidas, de acontecimentos inerentes aos processos que estavam acontecendo no contexto imediato da sala de aula.

Além disso, procuramos continuar, em nossa experiência com os sujeitos, futuros professores, a prática desenvolvida por nossos professores de graduação⁶³: nossos professores sempre diziam que cabe ao ensino superior formar o aluno tanto

⁶³Presentemente, lecionamos no mesmo curso, na mesma Instituição que freqüentamos na graduação.

como técnico (que sabe fazer), quanto como crítico (que questiona procedimentos, conteúdos, formas de ação...); assim, faziam-nos pensar em como trabalharíamos os conteúdos, que eles estavam passando em nossa formação, quando estivéssemos em sala de aula, atuando como professores. Assim, ao ensinarmos um conteúdo, seja ele qual fosse, sempre procurávamos propor aos alunos algum tipo de situação projetada, ou fazíamos questionamentos acerca de como o conteúdo poderia vir a ser abordado nos contextos de ensino de língua, tendo-os como professores de Ensino Fundamental e Médio. Era mais um incentivo para eles perceberem sua responsabilidade como profissionais.

Não foi nosso objetivo, com a proposta do diário, a correção do uso da língua, visto que o objetivo era efetivamente outro; assim, encaminhamos a proposta do diário aos alunos, que a aceitaram. Nossa intenção ao proceder com esse acordo foi enfatizar que estávamos interessados no diário não como um produto a ser avaliado, mas como o registro de um processo a ser compreendido, usado para outras considerações, questionamentos, buscas. Esse contrato nos possibilitou verificar, como professora da turma, à época, os problemas e os avanços dos alunos; como analista, possibilitou-nos um novo olhar, o da construção identitária dos sujeitos em sua identidade em processo.

Apesar dessa multiplicidade identitária que nos acompanha o tempo todo, quando em sala de aula, principalmente nas mais tradicionais, as relações assimétricas existentes acabam por privilegiar o aparecimento das identidades dos pólos professor (“todo-poderoso”) e aluno (“quase-sem-poder”). Acreditamos que a prática diarista

tenha aberto um espaço-tempo para que outras identificações, além das prototipicamente conhecidas do professor e do aluno, se fizessem presentes; a idealização do diário como instrumento possibilitou aos alunos se exercitarem como *observadores críticos* de si mesmos, do contexto de aprendizagem, do conteúdo, das relações sociais existentes durante as atividades, bem como que se instaurasse um processo de construção identitária decorrente dessa auto-observação da aprendizagem, durante as aulas.

O fato de o leitor do diário ser a professora deve ser considerado, não por promover um enviesamento dos dados gerados na produção diarista (não acreditamos que os alunos tenham “inventado” situações, pois o diário foi uma atividade sobre a qual não incidiu nota nem avaliação), mas para verificação da imagem discursiva dos sujeitos, uma vez que as imagens projetadas do outro estavam presentes nos registros (falaremos mais sobre esse assunto, na Análise). Em vários diários há a explicitação de problemas e de dificuldades em diversos momentos do processo. Percebemos que, ao instituir a prática diarista, muitos alunos falaram abertamente de seus problemas, tendo um canal para expor suas dificuldades, descobertas, dúvidas em relação ao processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se expressavam sobre suas emoções, o que para nós constituiu uma forma de empoderamento. Ao fazer isso, o diário serviu como um recurso, uma ferramenta (HOLLAND et al., 1998) para a construção/reconstrução de suas identidades de acadêmico e de futuro profissional.

Passemos à análise da manifestação lingüístico-enunciativo-discursiva dos diários.

4. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL

O presente capítulo visa analisar os excertos/extratos dos sujeitos da pesquisa em seus diários adotando o enfoque bakhtiniano para análise, isto é, encarando-os como enunciados, do modo como Rojo (2005, p. 207) sugere, “explorando as características da situação de enunciação — relacionadas às marcas lingüísticas que deixam como traços nos textos”. Assim, a análise será desenvolvida em quatro partes: a análise do posicionamento dos sujeitos e os efeitos de sentido desses posicionamentos presentes nos diários; a observação, pelos próprios sujeitos, em seus enunciados, de suas mudanças ao longo do tempo; a percepção do *saber* (em metáforas, escolhas lexicais e referências); o modo de perceber o *ser professor* (em apreciações axiológicas e novos temas) pelos sujeitos. Com isso, a análise procurará responder às perguntas de pesquisa.

4.1 As tessituras – tramas discursivas (forma/estilo)

Como seres sociais que somos, nossa comunicação se dá por termos um motivo: o que dizemos tem uma função, uma forma e leva em consideração todo o entorno em que a comunicação ocorre. As diferentes comunidades discursivas das quais as pessoas participam pertencem a diferentes contextos estruturados,

padronizados, em que as práticas acontecem (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11). Na vivência mais ampla, as *práticas* e os *eventos* de letramento em que nos inserimos são por nós aprendidos ao sermos introduzidos em grupos que possuem seus próprios modos de falar, agir, valorar, interpretar e usar (2000, p. 11) a língua. Podemos mudar ou não mudar o nosso modo de perceber/agir/aceitar as práticas e os eventos sociais com os quais somos confrontados. Segundo Holland et al. (1998), em alguns desses contextos é possível haver uma mudança de identidade.

Nossos sujeitos, alunos primeiro-anistas, novatos, estão começando sua vivência em um novo contexto, o mundo acadêmico, com vistas à formação profissional específica de um professor. Nesse domínio, em nossa disciplina, o letramento acadêmico foi introduzido e usado em *atividades situadas* registradas pelos sujeitos em diário. O diário é, portanto, entendido como um *instrumento* para auxiliar o sujeito a *inserir-se em*, para *vir a pertencer* a esse novo domínio.

Na análise que ora se inicia, procuraremos, nos enunciados produzidos nos diários, por indícios ou marcas que façam notar como os sujeitos respondem ao interlocutor e, dialeticamente, como as respostas ajudam a compreender o modo como os sujeitos tecem suas identidades (imagens, *ethé*) e se configuram na dialogia possível com seu interlocutor, ou seja, buscaremos pelas imagens constituídas nos enunciados. Para tanto, valer-nos-emos dos enunciados dos diários de vários sujeitos e compartilharemos longitudinalmente alguns deles.

Daremos início com o diário de Sapé⁶⁴. Sapé é uma profissional bem-sucedida em outra área (ela é dentista), o que a levou a ter uma vivência de seu primeiro ano com muita busca, indagações, conflitos e mais busca. Seus relatos retratam esse seu caminho de construção em uma nova área, ao mesmo tempo em que o gênero diário vai, aos poucos tomando forma enquanto tal. Vamos ao primeiro excerto:

(1) Sapé

Data: 30/03/01

comentário sobre a atividade de leitura de comerciais de televisão (1º bimestre)

Achei muito interessante aprender a fazer a leitura dos comerciais de TV. Embora já houvesse lido alguma coisa sobre isso, não é a mesma coisa que ter uma aula, com direito a vídeo, uma professora com capacidade de fazer uma dinâmica de grupo e, por sua vez o grupo quase em sua totalidade, participando.

Esse estudo certamente vai ter muitos reflexos na minha vida, tanto pessoal quanto profissional porque, se eu já procurava ler nas entrelinhas... tudo o que a gente está começando a fazer, essa análise, de um modo mais metódico, direcionando e até, por que não dizer, científico?

Acredito que esse procedimento também pode ajudar a gente a estudar porque desperta a nossa curiosidade, vivacidade e aguça a atenção, o gosto por detalhes, nuances que poderiam passar despercebidas.

Tenho uma certa dificuldade em ouvir o que o outro pensa, se pensa diferente de mim, e deixá-lo ir até o fim, permitindo que conclua seu raciocínio. Talvez isso se deva à profissão que exerço, pois só eu falo e o outro escuta (porque está com a boca aberta e não pode mesmo discordar nem concordar, no máximo sinalizar). Isso é uma coisa que me angustia um pouco aqui no Curso e sei que preciso trabalhar, até por que, isso será importante para que eu me sinta membro do grupo.⁶⁵

⁶⁴ Os pseudônimos de alguns sujeitos foram escolhidos por eles próprios, ao preencherem o Termo de Consentimento solicitado pelo Comitê de Ética.

⁶⁵ Os enunciados dos sujeitos foram corrigidos quanto ao emprego da norma padrão (crase, acentuação, ortografia, regência, concordância...) posto que as incorreções poderiam desviar o olhar do que é de interesse, ou seja, da construção identitária em curso. Entretanto, mantivemos o tom coloquial, quando ele está presente nos enunciados, por entendermos que o tom é um índice de análise (colocação do pronome átono, escolha vocabular, mesmo desviante da norma padrão...). Nesses casos, prescindiremos da expressão (*sic*), sugerida pela ABNT, visto não encarmos esses índices como erros.

Nesse primeiro excerto, Sapé não se dirige a um interlocutor de forma explícita, mas o pressupõe, segundo a situação de comunicação, o que percebemos pela retomada que ela faz das solicitações do professor. No primeiro parágrafo, diz: *uma aula, com direito a vídeo, uma professora ... o grupo quase em sua totalidade, participando*; esse tema dialoga com as solicitações que fizemos para os sujeitos escreverem em seus diários, as descobertas e novas aprendizagens (conteúdos temáticos), configurando-se a dialogia. Bakhtin nos diz que os enunciados “não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros, e se refletem mutuamente uns nos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Sapé escolhe, para seu enunciado, os assuntos da aula que julgou mais relevantes e o compõe seu enunciado no *gênero relatório de classe*. As marcas do *gênero* escolhido por Sapé, são o distanciamento da situação de comunicação, a atemporalidade e as seqüências expositivas. Dessa forma, ela marca sua *posição* (HOLLAND et al., 1998) de pouca assimetria, visto ela estar centrada na posição externa ao curso, pela sua identidade de profissional gabaritada que já é. A assimetria fica por conta do cumprimento da tarefa em si, não pela forma de manifestação.

O modo de expressão do enunciado não é consensual entre os sujeitos.

Vejamos o excerto abaixo, extraído do diário de Hélio:

(2) Hélio

Data: 30/03/01

Leitura de Comerciais de TV

Dificuldades → No primeiro momento parecia ser difícil [ler os comerciais], no entanto ao analisar os comerciais percebi que não é difícil quando paramos e analisamos tirando as coisas boas e ruins, enfim fazendo críticas.

Pontos interessantes → São muitos, pois os comerciais são muito ricos em imagens, cores, sons, personagens, etc...

Descobertas → Para analisar e criticar, só basta começar.

Novas aprendizagens → aprendi a tirar minhas conclusões, a ver o que é melhor e a rejeitar o que não é bom.

Dúvida → No primeiro momento foi: como fazer? Se estava analisando certo ou não.

Relacionamento prof^a colegas → muito bom, com ambas as partes houve diálogo, comentários, trocas de informações.

Alegrias → a sensação de descobrir que é possível fazer alguma coisa para melhorar o senso crítico cultural deste país.

Nível da linguagem utilizada → gostei muito da maneira como foi colocada a aula e também da oportunidade de dar opinião.

Sentir que algo é importante → sim, a importância de fazer alguma coisa para melhorar a nossa TV.

Auto-estima → mexeu com minha auto-estima, pois não podemos nos conformar com o que está acontecendo

Sentimento de pertencer ao contexto → estamos envolvidos em tudo isso.

Atualização → muito atualizado; é o que está acontecendo no momento.

Presença/interferência do contexto na atividade → o contexto: interfere na atividade, pois nos fez pensar.

Lembranças de fatos → a mulher de anos atrás e a mulher de hoje, o homem também.

Hélio opta por responder às indagações sugeridas como roteiro de elaboração do diário. O mesmo o faz Agezil (ver a seguir); no entanto, ao se referir às informações solicitadas, organiza-as numa lista de itens, na mesma seqüência com que havia anotado na página inicial de seu diário a proposta que fizéramos, o que torna ainda mais evidente o intertexto, o roteiro de perguntas/sugestões da professora. Vejamos o excerto de Agezil⁶⁶:

⁶⁶ Para melhor compreensão, colocaremos, entre colchetes, a informação solicitada a que enunciado faz referência.

(3) Agezil

Data: 30/03/01

Atividade: Vídeo → comerciais de TV

a) [dificuldades]

Captar a mensagem de imediato, porque foram vários comerciais apresentados. Minha opinião: apresentar inicialmente 1 comercial e trabalhar, depois outro, assim sucessivamente.

b) [facilidades]

recurso áudio-visual ajuda a análise, devido ao recurso de ir e voltar a fita.

c) ----- d) [pontos interessantes e descobertas]

Saber ler um comercial

e) ----- f) [novas aprendizagens e experiências]

A apresentação de idéias entre os assistentes aumenta o nosso campo visual/intelectual.

g) [problemas]

Algumas conversas paralelas de colegas dificulta a entender/ouvir a mensagem e a explicação da professora.

h) ----- i) [dúvidas e relacionamento com professora e colegas]

não houve muita conversa entre os participantes (troca de idéias) apenas cada um apresentava sua opinião.

j) ----- k) ----- l) [o sujeito não escreveu nada sobre: frustrações, alegrias e transferências de aprendizagens]

m) [nível da linguagem utilizada]

Cada comercial esteve dentro de seu contexto, dividido pare o público-alvo: jovem: roupa C&A, cerveja... criança: batata rufles, bolacha c/ bichinho...

n) [gosta/não gosta de alguma coisa na aula]

Quanto à aula: foi muito proveitosa — Quanto ao comercial: todos bem armados, embora a idéia de “marketing” seja a evidência; mas bem preparados.

o) [sente que alguma coisa é importante]

Sentir que a análise de um comercial nos leva à conclusão de que o consumismo transporta os jovens e as crianças a uma idéia de poder, querer. As mulheres perdem seus valores expondo seu corpo.

p) ----- q) [auto-estima e desejo de aprender/saber]

O espírito de análise do comercial nos leva a pensar não naquilo que está na tela, mas por trás dela.

r) ----- s) ----- t) ----- u) ----- [o sujeito não escreveu nada sobre: sentimento de pertencer ao contexto, atualização, humor e emoção]

v) ----- x) ----- y) ----- z) ----- [sentimentos, presença/interferência do contexto na atividade, lembranças de fatos/ocorrências que se manifestam quando da atividade, aplicação do conteúdo na sua profissão futura ou atual]

Em sala de aula é possível aplicar tal recurso de acordo com o nível escolar para despertar nos alunos o espírito de análise e crítica. Se por vídeo, é bom usar um tema mais relacionado ao momento para prender a atenção e despertar interesse pelo debate.

Observando os registros de Hélio e Agezil, percebemos que ambos entenderam que deveriam remeter-se a cada solicitação feita, e deveriam fazê-lo item a item, quando relevante. Isso não deixa dúvidas quanto ao cumprimento da tarefa, percebida como um questionário a ser respondido, e não como um diário de aprendizagem.

Entretanto, há outro fato a ser considerado nesse contexto. De acordo com Bakhtin (2003, p. 296), a expressividade ou “relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado” implica o modo como o outro é percebido no discurso. Bakhtin elabora melhor esse seu pensamento em outra passagem, quando diz:

“A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 300; grifo do autor)

Assim sendo, o fato de os sujeitos escreverem seu diário no *gênero questionário* revela sua *posição* frente ao interlocutor, a professora, assimetricamente colocada na situação, com o aluno dando conta da solicitação item a item, tendo uma preocupação em não se esquecer de nada, como se estivesse respondendo a questões de prova.

Ao aceitarmos que a “capacidade de determinar a ativa posição responsiva dos outros participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 287), aceitamos que o enunciado, enquanto tal, pressupõe a resposta do outro. Uma vez que entendemos os

dizeres dos diários como enunciados, entendemos que os sujeitos fazem a escolha de como expressar seu enunciado com “todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com suas intervenções — enunciados antecedentes” (p. 282). Isso justifica o fato de, nos excertos de Hélio e Agezil, existirem implícitos que nos interessam, por revelarem o professor interlocutor pressuposto, como no final do registro (2), de Hélio,

(2a)

Auto-estima → mexeu com minha auto-estima, pois não podemos nos conformar com o que está acontecendo

Sentimento de pertencer ao contexto → estamos envolvidos em tudo isto.

Atualização → muito atualizado; é o que está acontecendo no momento.

(2b)

Lembranças de fatos → a mulher de anos atrás e a mulher de hoje, o homem também.

Em (2a), o diarista não esclarece alguns fatos expostos, como em *não podemos nos conformar com o que está acontecendo; estamos envolvidos em tudo isto; é o que está acontecendo no momento*, para o que, hoje em dia, não conseguimos recuperar o referente, se bem que podemos inferir que possa ser a questão do consumismo veiculado pela mídia televisiva. Mas à época, não causaram estranhamento, visto o interlocutor, inserido no mesmo espaço-tempo embreado, ter condição de retomar o que foi dito. Em (2b), o que ele escreve é totalmente embreado enunciativamente (MAINGUENEAU, 2001, p. 113-135), ou seja, o enunciado está ancorado na situação de enunciação de origem, no contexto da aula e nos comerciais analisados, entre eles, um comercial de cerveja que explorava a figura da mulher para a venda do produto. Ao

embrear enunciativamente seu discurso, reforça sua imagem de aluno que escreve para a professora, que com certeza, recuperará os implícitos; seu querer-dizer, o tratamento que dá ao tema e a escolha do gênero instanciam-se tanto em função do parceiro imaginado, a professora, quanto de seu enunciado, construído previamente e colaborativamente em sala de aula e continuado no diário, com lacunas, em função de o sujeito considerar seu enunciado no diário como uma sucessão à aula. A atitude responsiva ativa do sujeito frente à situação de comunicação mostra a consistência desse todo orgânico que é seu enunciado — tudo é escolar — e aponta para uma construção identitária de aluno.

O registro de Agezil também tem essa posição marcada a partir do entendimento dos outros fatores. O estilo e o *posicionamento* (HOLLAND et al., 1998) de ambos os enunciadores estão subordinados ao estilo e à assimetria de posição da prática escolar.

O gênero de outra diarista, Dora, evidencia diferenças na intenção e no tema, inter-relacionadas, como queremos argumentar, nas diferenças do seu próprio *posicionamento* identitário e da *posição* que confere à sua interlocutora. Seu extrato, que analisaremos a seguir, apresenta-se como um gênero híbrido, que não chega a ser o que Marcuschi (2005, p. 31) chamaria de heterogeneidade tipológica (um gênero que apresenta tipos diferentes em sua estrutura), nem uma intertextualidade inter-gêneros (em que há um gênero na função de outro). Dora, diferentemente de Sapé, Hélio e

Agezil, traz o interlocutor para dentro de seu relato, dialogando com um “você”, que ela escreve entre aspas. Observemos os dois relatos em que o pronome “você” aparece⁶⁷:

(4) Dora

Data: .../03/01 e 20/03/01⁶⁸

Atividade: Leitura de comerciais da televisão

Eu achei as aulas sobre esse assunto muito produtivas, porque estamos aprendendo a interpretar corretamente aquilo que assistimos na televisão, principalmente os comerciais; isso significa que nos tornaremos cidadãos e profissionais críticos com o poder de saber escolher o que é melhor para nós.

Fiquei muito contente quando “você” disse que os propagandistas fazem os comerciais e nós os desfazemos nesse momento, senti-me muito valorizada e pude perceber o quão longe o profissional de letras enxerga e pode chegar.

No ano passado minha rotina e muito dos gostos mudaram ou se aprofundaram, pois, dediquei-me realmente a eles, sempre gostei de estudar, mas foi um ano em que iniciei um maior gosto por esse ato, despertei de corpo e alma para a leitura. E outra coisa, passei a assistir apenas os jornais, a televisão passou a ser e é uma coisa muito fatigante para mim, não tenho afinidade com ela, mas sei que isso aconteceu porque comecei a aprender e a utilizar o meu senso crítico para escolher o que é melhor para mim.

Estou sentindo que esse curso é como se fosse uma parte do meu corpo que estava faltando e agora estou conseguindo achá-lo.

(...)

(5) Dora

Data: 03/04/01

Atividades: Leitura Global, Leitura da Apostila e reorganização de textos.

A primeira atividade foi muito interessante, porque aprendemos quais são os elementos que compõem a leitura global. Eu já conhecia a leitura pelo dedo⁶⁹, mas achei muito importante também a atenção especial que “você” deu ao fato de que devemos, ao ler algo, ou quando pedir para alguém ler, traçar um objetivo, pois desse modo a leitura é muito bem aproveitada.

Na segunda atividade, não achei o texto muito difícil, porque eu gosto muito de ler e já sabia da falta de profissionais qualificados nos Estados Unidos, isto é, já fazia parte do meu repertório, mas com ele [o texto] pude aumentá-lo e enriquecê-lo.

⁶⁷ Para realce na análise, o “você” estará em tipo de letra diferente.

⁶⁸ A aluna não marcou o dia da atividade em seu diário; identificamos isso com as reticências.

⁶⁹ A “leitura do dedo” foi um procedimento didático adotado para incentivar a leitura de busca, ou “scanning”, na fase da leitura global, ou leitura de abordagem ao texto (KLEIMAN, 1989, p. 33).

Porém, a última atividade foi a que mais me entusiasmou, porque, senti, realmente que meu cérebro trabalhou e nós, do nosso grupo, conseguimos trabalhar em conjunto e com essa atividade tivemos uma noção de como é a sua prova e descobrimos que não existe apenas uma resposta certa, o que há são diferentes caminhos. Senti-me muito satisfeita com esse exercício e não vejo a hora de aprimorar o meu repertório. Suas aulas estão sendo de grande valor para o meu crescimento tanto profissional como pessoal.

Em ambos os extratos, o interlocutor de Dora, “*você*”, é sua professora, o que podemos observar pela embreagem enunciativa do contexto, referindo-se ao que foi dito sobre os publicitários no extrato (6) e à orientação dada sobre como fornecer objetivos de leitura em (7). O fato de o pronome pessoal da segunda pessoa, usado para o interlocutor, estar entre aspas também pode ser explicado pelo *ethos* pré-discursivo (MAINGUENEAU, 2005). Dora, uma aluna jovem, possivelmente vem de uma estrutura social-escolar⁷⁰ em que o hábito é direcionar-se ao professor com o tratamento formal de “Senhor”, “Senhora”. Ao deparar-se com o esquema informal de tratamento no Ensino Superior, tem dificuldade em se expressar como os outros alunos, com informalidade, e acaba optando pelo uso das aspas para evidenciar sua insegurança no modo de se dirigir à professora: o uso do pronome “*você*” entre aspas evidencia sua *posição* assimétrica de tratamento ao professor e compõe um relato dialogado, em que expõe sua *valoração* ao contexto de comunicação. Vejamos um outro extrato, do mesmo sujeito:

⁷⁰ No decorrer do trabalho, fazemos referência a práticas escolares e a práticas acadêmicas ou de graduação. Quando fazemos essa distinção, queremos enfatizar que as escolares ocorreram no Ensino Fundamental e Médio, sendo precedentes das práticas acadêmicas ou de graduação (Ensino Superior).

(6) Dora

Data: 10/04/01

atividade de correção da retextualização produzida pelo colega

Essa atividade foi muito interessante, pois, desse modo, já estamos treinando para quando tivermos que corrigir os textos dos alunos; também trocamos experiências com o colega, pois ao corrigir o texto dele aprendemos muito e vice-versa.

Não fiquei chateada com essa atividade, pois não senti constrangimento em ter meu texto corrigido por um colega, pois, acredito que idéias trocadas são de grande valor. Além do mais, as críticas construtivas e elogios são sempre importantes, já que com isso crescemos profissionalmente e emocionalmente.

Gostaria que você proporcionasse mais atividades desse estilo, porque ela foi muito prazerosa.

Esse enunciado (6) é bem representativo dos textos produzidos quando a escolha genérica é o *relato*, em que dividem espaço o fazer científico, a informalidade (que confere um tom mais íntimo e solto aos textos) e a democratização do discurso (FAIRCLOUGH, 1992, p. 203) geralmente apresentada pelo uso do pronome de segunda pessoa do registro informal *você* (sem aspas, nos enunciados dos demais alunos diaristas). Esse gênero caracteriza-se pela seqüência narrativa embreada na situação de comunicação; a percepção do tempo é muito marcada.

O diálogo com o interlocutor que o uso do pronome instaura indica o *posicionamento* do locutor (HOLLAND et al., 1998) que, como apontamos no Capítulo 2, varia conforme as relações hierárquicas, isto é, conforme o poder, o status, a importância dos interlocutores na situação. Esses posicionamentos podem apresentar

múltiplas nuances. Percebamos, nos extratos abaixo, como outra aluna, Diana, faz referência a si mesma e como dialoga com a professora⁷¹:

(7) Diana

Data: 19/03 e 20/03/2001

Atividade: Leitura de comerciais de televisão.

1º Dificuldades.

Eu tive um pouco de dificuldade, pois *eu nunca analisei* os comerciais de tal maneira e tão profundamente.

4º Descobertas.

Eu descobri que daqui para frente *vou prestar* mais atenção nos comerciais e tentar analisá-los com o que *eu aprendi* nas aulas.

8º Dúvidas.

Minhas dúvidas são com relação a essas experiências e descobertas que *estou tendo* nas aulas. Será que tudo vai cair em prova? Como *vou* estudar? *Eu devo fazer anotações* quando, por exemplo, *o professor* está explicando a propaganda (o comercial)?

22º Sentimentos.

Sinto medo de não conseguir acompanhar esse ritmo diferente daquele do magistério. As explicações são ótimas, mas não sei se *minha* cabeça vai engavetar tudo o que estou aprendendo de NOVO⁷².

Esse primeiro trecho do diário de Diana apresenta a configuração do gênero *questionário*, semelhante ao modo como o fazem Hélio e Agezil. O texto gira em torno da pessoa Diana, com predomínio da primeira pessoa do singular, mas a marcação de sua *posição* de aluna é escolar, não acadêmica, quando ela diz *Sinto medo de não conseguir acompanhar esse ritmo...* Há, inclusive, momentos em que o interlocutor parece ser o próprio sujeito, o que aproxima seu texto ao gênero *diário íntimo*, como em *Será que tudo vai cair em prova? Como vou estudar? Eu devo fazer anotações quando, por exemplo, o professor está explicando a propaganda (o comercial)?* Como o interlocutor é a professora, acreditamos que, na verdade, esse dizer expresse um desabafo de Diana

⁷¹ Em fonte diferente e em itálico, os itens a serem observados na análise.

⁷² A aluna escreveu, em seu diário, a palavra “NOVO” em maiúsculas.

quanto a seu sentimento de angústia frente a uma nova situação de que ela quer que o interlocutor (que tem o poder de atribuição de notas) tome ciência, usando assim de uma empatia manipuladora. A professora, inclusive, aparece no texto, só que via substantivo no gênero masculino e em terceira pessoa, o que reforça a distância e a assimetria entre a figura de Diana-aluna e a de professor-genérico-distante.

No segundo extrato de Diana, um relato, observamos uma mudança no modo de se referir ao interlocutor, e isso incide em uma mudança no gênero. Observemos:

(8) Diana

Data: 10/04/2001

Atividade: Corrigir o exercício do colega.

Eu achei bastante interessante, pois como foi uma atividade nova para mim, eu pude perceber a quantidade de erros que podemos ter e percebemos enquanto estamos escrevendo. Além dos erros que eu sei que estou cometendo ainda vou descobrir através do meu colega os erros que eu não consegui ver. Só que mesmo o meu colega apontando os meus erros acho que ainda não vai sair tão perfeito o meu texto. Professora, eu pensei que fossemos corrigi-lo em sala de aula e aí então mandarmos para o corretor.

O relato de Diana é centrado na pessoa do sujeito-diarista que aparece em primeira pessoa do singular; essa pessoa é expandida para incorporar seus colegas, que passaram pela mesma experiência, em *quantidade de erros que podemos ter e percebemos enquanto estamos escrevendo*, havendo assim uma pessoa plural (*podemos, percebemos*) embreada nos sujeitos (seus colegas, os alunos) que tomaram parte na atividade. Isso contrasta essa identidade aluno (individual ou coletiva) com a figura da professora, interlocutora de Diana, que aparece em uma (quase) reclamação acerca da atividade e

que é, agora, referenciada pelo substantivo feminino, sendo interpelada. Podemos constatar isso pela posição vocativa em relação a um mal entendido sobre uma prova, o que reforça o efeito de polarização aluno-professor e, conseqüentemente, a posição identitária da aluna-de-magistério-em-posição-assimétrica.

Observemos, em outro enunciado, as posições que a locutora assume para si e para sua interlocutora:

(9) Diana

Data: 10/04/2001

2 - Atividade de leitura global.

Com relação ao texto *eu senti* no começo uma certa dificuldade para entendê-lo, mas depois quando *a senhora* foi explicando foi clareando um pouco. Não vou dizer que *entendi* tudo, mas vou procurar ler novamente em casa para esclarecer alguns pontos.

Eveline, eu gostaria que *ocê* fizesse mais atividades como essa (leitura de exploração), pois é muito importante. Através dessas análises *vou compreendendo* melhor toda a sua matéria dada.

Nesse extrato, Diana refere-se à professora de duas maneiras distintas, usando os pronomes de tratamento *a senhora* e *ocê*, logo depois do vocativo *Eveline*. Essa busca por uma forma de se referir ao outro, confere à expressão de Diana, no segundo parágrafo do enunciado, uma *tonalidade dialógica* (BAKHTIN 2003, p. 298), cuja composição nos lembra o *gênero epistolar*. Em decorrência desse novo gênero *epistolar* que se anuncia nos recursos lingüísticos em análise (estilo de mais conversacional, mesclado a perguntas, uso de pronomes do registro informal, vocativo, par característico do diálogo oral), começa a apontar uma nova posição identitária, talvez menos assimétrica.

Observemos outro enunciado:

(10) Diana

Data: 24/04/2001

Atividade: Leitura e debate do livro de Citelli.

Eu achei esse livro um pouco confuso, logo no início não *consegui* entender os elementos iniciais.

Eu tentei perguntar para a *senhora* mais na hora houve várias perguntas ao mesmo tempo e fugiu o assunto. Será que *você* poderia colocar para mim aqui no caderno?

[após a explicação:]

Tudo o que *estamos aprendendo* está sendo muito importante para o *nosso* (o *meu*) 1º ano de Letras. Porque *nos mostra* uma visão muito ampla do mundo em que *vivemos*. Como existe persuasão em quase tudo que *nos* rodeia. *Eu* já tinha visto, ou melhor, lido a palavra persuasão na Bíblia, mas nunca *me chamou* a atenção. Agora *eu já ouço* essa palavra até mesmo em filmes e *já me ligo* com o assunto aqui da aula.

Muitas vezes *eu converso* com o *meu* marido sobre as aulas, contando para ele os comerciais que *vimos* aqui e juntos, quando *assistimos* na televisão, *eu vou explicando* o que *entendi* e é muito interessante.

Eveline, eu achei um pouco confuso também quando *você* fala do “O quê” e do “como”. O que vem a ser na verdade o “O quê”? Será o conteúdo que *vou* trabalhar? E o “Como”? E como vou trabalhar determinado conteúdo?

[após as explicações:]

Sobre a leitura (dos livros) se tem a ver com a matéria?

Eu sinto que tem tudo a ver com a matéria, porque como *estamos sendo treinados para escrevermos* textos formais, *sabermos argumentar, justificar, etc., temos que ter* tudo isso que *você* está nos dando. *Suas* explicações são ótimas e *sua* atenção também. Só que *eu já estou tendo sonhos* com a *sua* prova.

Esse enunciado de Diana evidencia com maior clareza o hibridismo em que a mudança do modo como ela se *posiciona* altera o gênero: ela começa com um *relato*, usando o tempo passado na primeira pessoa do singular, *eu achei... eu tentei...*; a seguir, quando destaca a matéria de um coletivo no qual se insere, passa à *exposição*, usando o tempo presente e a primeira pessoa do plural em *estamos aprendendo... vivemos...*, que divide o espaço da *exposição* com o *eu*, deslocado do coletivo, como em *muito*

importante para o nosso (meu) 1º ano de Letras...; por fim, vai ao gênero epistolar, usando o vocativo Eveline para marcar o diálogo.

(11) Diana

3º bimestre:

[Considerações sobre] Livros [lidos ou apresentados nos seminários]:

- 1 – Técnicas de comunicação escrita (Izidoro Blikstein)
- 2 – Persuasão (Citelli)
- 3 – Como escrever melhor
- 4 – Mutações em educação segundo McLuhan
- 5 – Assim é que se fala
- 6 – O corpo fala
- 7 – Inteligência Emocional
- 8 – Educação e o significado da vida
- 9 – 1984
- 10 – Ética e competência
- 11 – Magda Soares – Linguagem e escola

É possível estabelecer relações entre *os livros* já estudados, pois *eles* estão envolvendo-se da seguinte maneira.

Nós nos comunicamos não importa se formal ou informalmente. Se *nos adequarmos* ao ambiente em que *estamos*, *nossa* linguagem será entendida a partir do momento em que for usado um código claro e compreensível ao nosso receptor. *O ser humano* é dotado de inteligência e *nossa* mente funciona bem quando estamos em total harmonia, com os outros e com *a gente* mesmo. *Nossa* aprendizagem só é eficaz se *somos* respeitados integralmente.

Para que *possamos nos comunicar* é preciso que *sejamos* claros, seja em *nossa* escrita ou em *nossa* linguagem oral. *As pessoas* comunicam-se de diversas maneiras e muitas vezes não *sabem* que em um simples olhar ou gesto estão passando uma informação. Assim, *os livros* explicam como devemos adequar-*nos* na *nossa* maneira de viver e compreender o *nosso* semelhante.

O homem busca na educação o verdadeiro significado da vida. E *procura*, dessa forma, mudar sua maneira de pensar, de agir e de relacionar-se ao seu meio. Mas muitas vezes a educação é imposta de maneira incorreta, transformando a mente humana numa máquina desgovernada e sem rumo. Essa educação é aquela que *vimos* no livro 1984 em que *o homem* é totalmente privado de pensar e expor suas idéias, mas *o bom educador* sabe que todo ser humano é dotado de capacidade.

Nesse excerto, Diana muda as pessoas do enunciado, que são o *ser humano* e *nós*, que aqui se refere não apenas aos alunos da turma (ver extrato (8)), mas à

humanidade, estando o pronome em relação anafórica com o *ser humano*. A pessoa de Diana, antes representada por pronomes e verbos em primeira pessoa, nesse momento está totalmente diluída no discurso consensual, e a interlocutora de antes, a professora, é pressupostamente uma leitora de textos científicos.

A mudança ocorre também em relação ao gênero, que se assemelha a uma *resenha*, seguindo a estrutura potencial desse gênero (MOTTA-ROTH, 2001), a saber: a apresentação do que será resenhado, a definição do tópico de cada capítulo, a avaliação e a recomendação. Diana apresenta em seu texto os três primeiros elementos descritos por Motta-Roth: primeiramente, ela realiza uma lista numerada, contendo os livros a que fará referência; em seu primeiro parágrafo, apresenta o que realizará a seguir, *estabelecer relações entre os livros já estudados*. No segundo, terceiro e quarto parágrafos, define o tópico de cada livro, fazendo uma tessitura entre eles. Ao final do último parágrafo, avalia uma parte específica.

Há o uso de verbos atemporais próprios dos tempos comentados, de expressões não-embreadas; cada assunto, comum a um determinado grupo de livros, é abordado em um parágrafo; há encadeamento lógico das idéias, partindo do material lingüístico, indo para o uso da língua em sociedade, terminando na vida e na educação do homem, bem como na sua definição do bom profissional. Ao manifestar-se assim, Diana expõe-se em uma nova *identidade*, que aflorou após um período de vivência no *mundo figurado* do Ensino Superior, evidenciada pela relação (conseqüente) com o interlocutor e manifesta nas escolhas de gêneros. Essa *identidade* comunga com o

mundo científico em que ela agora se inscreve, bem como aponta para o modo de dizer/fazer científico.

Observemos um último enunciado, retirado novamente do diário de Sapé. Outra vez as tentativas de busca do gênero são constitutivas de uma construção identitária que aponta para a mudança em função das novas posições assumidas: há alteração de gênero em função do tema, isto é, de sua visão, de sua apreciação em seu enunciado. Analisemos seu extrato por partes, as quais serão marcadas alfanumericamente:

(12a) Sapé

Data: 07/05/01

Atividade: Avaliação [prova do 1º bimestre] e aula de texto do dia anterior

Acabo de chegar da faculdade, fizemos hoje a prova de Português. Prova longa, como deveria ser, para conseguir cobrar um pouco de cada atividade que desenvolvemos nesses dois meses de aulas. E foram tantas!!!

O início desse trecho do diário é construído como um *relatório de classe*, com tempo presente, distanciamento da situação de comunicação e descrição da atividade. A seguir, inicia uma descrição do seu cotidiano familiar, com mudança no *estilo* que sinaliza uma mudança de *gênero*:

(12b) Sapé

Exausta, faminta, um banho e o alimento, porém, não conseguiram relaxar-me. Olho as minhas crianças já dormindo, o pai viajando, meu prédio todo em silêncio, deitada, o sono não vem, o corpo busca repouso, no entanto, o cérebro continua trabalhando á todo vapor e parece não querer parar e descansar. Resolvi escrever no caderninho⁷³ que já está se tornando um diário, um amiguinho.

Ao falar de si mesma e da necessidade que sente em passar para o papel o que faz seu cérebro *não querer parar e descansar*, ela mescla uma narrativa fluida, em que predomina um *eu-subjetivo* maior, configurado por um *ethos* não argumentativo e não racional, com conotação (representada pela metáfora *o cérebro continua trabalhando á todo vapor e parece não querer parar e descansar*) e antíteses (*banho e alimento x não relaxamento; silêncio, deitada x cérebro trabalhando; a todo vapor x parar e descansar*). Ela continua, retomando seu relato do cotidiano acadêmico:

(12c) Sapé

Fizemos hoje a última prova do primeiro bimestre, a turma estava muito tensa, especialmente porque ontem a Xxxxx entregou as notas de [cita a matéria] e muitos colegas foram mal. Isso mexeu com os ânimos de todos; dos que foram mal porque sua auto-estima está baixa, o dos que foram bem, porque estão com pena dos colegas e também temendo a hora de terem más notas. Muitos conversaram comigo, alguns pensam em desistir, outros em mudar de curso, mas a idéia maior é lutar e “dar a volta por cima”.

O assunto focalizado nesse trecho não é a seqüência de atividades da aula, mas as ações de colegas e professores universitários, focalizando o estado emocional de colegas e dando prioridade à seqüência narrativa, com verbos no passado e ancoragem na situação de comunicação. Ela continua:

⁷³ O diário era referido pelos alunos como “caderninho”, em função de seu formato — um pequeno caderno brochura.

(12d) Sapé

Fiquei pensando, por tudo o que já *ouvi, vi, entendi, depreendi* até agora no curso de Letras, que cursar uma faculdade de Odontologia, Medicina, Farmácia, Engenharia, etc, enfim os cursos ligados a exatas e biológicas é muito mais fácil do que cursar algo na área das Ciências Humanas e *vou explicar* o porquê. Quando, por exemplo, começa o 1º ano da escola de Odontologia, Medicina, Enfermagem, Engenharia, etc, etc; os alunos todos passaram pela seleção do vestibular que os igualou e nivelou (peneirou) e a classe toda sabe mais ou menos as mesmas coisas porque em biologia, física, matemática e química não há muito o que interpretar. As coisas são e ponto final. Leis são leis; equações, inequações, fórmulas, em geral não mudam, enfim, tudo é mais ou menos equilibrado. Daí então, *os alunos* vão recebendo toda uma carga enorme e extremamente intensa de informações novas (Anatomia, Histologia, Bioquímica, Cálculo I, etc, etc) e vão absorvendo esses conhecimentos de um modo quase uniforme, com um ou outro tendo mais dificuldade. As provas vão solicitar a devolução dos conhecimentos adquiridos e, para sair-se bem, basta o aluno ser assíduo às aulas, estudar com afinco e escrever com razoável clareza, suficiente para comunicar suas idéias.

Nesse *relato*, Sapé faz uma exposição de verdades imutáveis sobre cursos que freqüentou e que conhece, usando o presente do indicativo com significado impessoal, atemporal: *cursar os cursos ligados a exatas e biológicas é muito mais fácil do que cursar algo na área das Ciências Humanas; e vou explicar o porquê. Quando por exemplo, começa o 1º ano da escola de Odontologia (...) Leis são leis; equações, inequações, fórmulas, em geral não mudam, enfim, tudo é mais ou menos equilibrado (...) os alunos vão recebendo toda uma carga enorme e extremamente intensa de informações novas, etc.*

Sapé continua:

(12e) Sapé

Isso não ocorre com as ciências humanas. Vejo por exemplo aqui com a *nossa* turma. Todos *estamos recebendo* as mesmas informações nas aulas, porém, *sinto* que a capacidade de absorção dessas informações é muito diferente entre as pessoas. Por exemplo, *fui estudar* Latim com alguns colegas que pediram *minha ajuda* e vi que a dificuldade deles não é com a língua nova (conhecimento novo) e sim com o Português (conhecimento prévio). Então *tivemos* que rever objeto direto, indireto, vocativo, verbos de ligação entre outras coisas para que o Latim pudesse entrar em cena. Da mesma forma, as provas de Literatura, Lingüística, Português, requerem boa gramática, capacidade de interpretação, redação razoável, um vocabulário um pouco denso, enfim, tudo o que de melhor puder ser usado dentro da Língua para estabelecer o tripé da comunicação que estudamos. Esse conhecimento pode e vai ser melhorado *aqui* na Escola, mas a pessoa precisa ter já a sua bagagem, ainda que pequena, formada. Do contrário, torna-se muito difícil. *Eu, de minha parte, não pensei* que o curso seria tão absorvente como está sendo e que causaria tanto impacto no *meu pensamento*. *Acho que já escrevi demais* por hoje, *estou* de novo tranqüila e o sono enfim chegou.

Ao relatar suas observações sobre o curso atual, ela insere-se no enunciado e configura-se, junto com seus colegas, em um personagem. A mudança da primeira pessoa do singular para o plural é, como diria Bakhtin, orgânica, isto é, o *eu* e o *nós* estão juntos, vivendo as experiências, sendo alunos do Ensino Superior em formação profissional, com seus percalços e soluções. Aqui percebemos uma outra Sapé — não mais a distante, diligente e centrada profissional bem sucedida que está em Letras, mas a aluna de graduação Sapé, que, por já ter vivido um período de inserção no *mundo figurado* da formação de professores, começa a mostrar-se em inserção nas *práticas* e *atividades locais, situadas*, as quais valoriza. Sua *lente* mudou e ela analisa as áreas de estudo atribuindo-lhes outro *valor*. Se antes (ver extrato (1)) falava sem ouvir o outro, agora estuda com os colegas; se antes falava de uma posição externa (como dentista), agora fala como aluna de Letras, por saber e por estar inserida em suas vivências. A

distância não existe mais. Aparece a voz da acadêmica Sapé: no *novo mundo, figurado*, da formação de professores, uma nova identidade está em construção.

Por fim, o enunciado termina, no *gênero epistolar*:

(12f) Sapé

Até a próxima,
um abraço professora e obrigada.

Ao longo de todo o excerto, Sapé esteve contando algo para sua interlocutora, a professora, assim construindo uma intimidade, desde o fluir de um pensamento mais livre, na descrição de sua chegada a casa (exausta, faminta) até o tom/*ethos* intimista que constrói pela interlocução diádica: conta à sua professora; no fecho de sua carta, explicita a interlocutora, para quem elaborou seu texto, de cunho mais intimista — conta a ela de sua vida acadêmica com os colegas, mas mistura relatos de sua vida pessoal (o sono chegou).

Como é possível perceber, o diário-instrumento não está fechado em uma só forma de expressão. Desejávamos a manifestação dos alunos, futuros sujeitos da pesquisa, do modo mais autêntico possível, para que eles se sentissem à vontade para escrever sem fazer restrições e/ou editorações, quer de cunho lingüístico, quer de cunho temático. A proposta da professora para o diário de aprendizagem foi a mesma para todos. Entretanto, os enunciados foram sendo compostos pelos sujeitos-locutores de acordo com o modo como eles mesmos entenderam a situação de comunicação, como percebiam a relação com o interlocutor, como abordaram o tema, como manifestaram seu estilo pessoal de ser nos gêneros que produziram e segundo as

identidades que construíram nessa nova esfera de atividade — situada, respondendo a uma situação de comunicação específica —, ou, ainda, ancorada em outros contextos, como o escolar em que viveram e do qual ainda não se desvencilharam. Podemos dizer que no suporte-diário de aprendizagem a voz dos sujeitos foi configurando-se de modo muito particular, em função da compreensão que cada um fez/faz da situação comunicativa e da relação locutor-aluno, interlocutor-professor e da conseqüente escolha genérica. Nesse sentido, é compreensível a metáfora do próprio Bakhtin (2002, p. 132): “Só a corrente [elétrica] da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação”. Todas essas diferenças evidenciam identidades diferentes, modos de ser idiossincráticos, construídos ao longo do tempo.

Vejamos, a seguir, uma outra faceta propiciada pelo diário que leva em conta, exatamente, o tempo.

4.2 Distância na pequena temporalidade: vozes, sujeitos, diferenças

*“Tempo é o espaço entre mim e você.”
(SEAL)*

*“... o espaço [é] definido pela
inter-relação de diferentes perspectivas
‘de vozes’ no mundo social”
(HOLLAND ET AL., 1998, p. 173)*

O instrumento diário possibilita, a nosso ver, a distância necessária para a compreensão, isto é, “a distância do indivíduo que compreende — no tempo, no

espaço, na cultura — em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa”, como define Bakhtin (2003, p. 366), o que, por sua vez, permite ao aluno recém-chegado ao Ensino Superior manifestar, aos poucos, a construção de sua identidade profissional: o diário, ao longo dessa pequena temporalidade⁷⁴, acolhe as palavras, as percepções de mudança, as representações dos sujeitos ao observarem sua aprendizagem, no espaço-tempo presente, ao tecerem comparações com o passado e futuro, os movimentos de *mundo figurado* e *novos mundos*, de Holland et al. (1998), e ao registrarem, como disse Bakhtin, as *modificações de escopo* que percebem. Assim, nos enunciados, os sujeitos apresentam-se em suas narrativas e, dialogicamente, constituem-se e constituem seu interlocutor; no meio dos relacionamentos, dos *ethé*, configura-se a emergência da figura do aluno e sua identidade.

Há itens lingüístico-enunciativos presentes nos diários que permitem essa observação na alteração do modo de ver, ou seja, na *valoração* dada aos fatos pelos próprios sujeitos. Se considerarmos os processos de aprendizagem e desenvolvimento à luz de Vygotsky (1987, 1991), tal como propõem Holland et al. (1998) ao teorizarem sobre as mudanças identitárias, teremos que os indivíduos aprendem e se desenvolvem mudando o modo de agir/pensar/ser, ao longo do tempo, durante a realização de atividades, por estarem em um ambiente em que as interações favorecem essas mudanças — no nosso caso, além da interação em sala de aula, a interação do sujeito

⁷⁴ Para Bakhtin, a temporalidade é compreendida ao longo “dos séculos e milênios”, a que ele chama de *grande temporalidade*, ou pode referir-se ao “espaço acanhado da *pequena temporalidade*, ou seja, na contemporaneidade, no passado imediato e no futuro presumido” (BAKHTIN, 1997, p. 410; grifo do autor). Na edição de 2003 essa explicação encontra-se na p. 407 sob os termos “grande tempo”, “pequeno tempo”.

com o professor, no próprio diário. Diz Vygotsky (1991), sobre o papel da fala para a criança:

“Além de reorganizar o campo visuo-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que tem fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro.” (1991, p. 40; grifos nossos)

Acreditamos que o papel da fala para a criança seja semelhante ao do diário para nossos sujeitos: ao haver a *atenção verbal* dada pelos sujeitos no espaço-tempo despendido durante as anotações em diário, referentes às atividades desenvolvidas, os sujeitos percebem mudanças na sua situação, ao compará-las ao seu passado, ou ao fazerem observações prospectivas. Corresponderiam, esses movimentos, ao olhar do sujeito para o passado com os olhos do *mundo figurado* em que se insere e a partir de novas vivências, e ao projetar e viver em um mundo novo, conforme proposto por Holland et al. (1998) (v. Capítulo 2).

O processo de mudança foi sendo percebido e anotado pelos sujeitos da pesquisa. Vejamos os excertos de alguns sujeitos cujos textos, para efeito de análise, serão apresentados cronologicamente⁷⁵. Observemos as seguintes passagens, extraídas do diário de Ingrid:

⁷⁵ A numeração dos excertos continua a do item 4.1; em fonte diferente, os itens a serem observados na análise.

(13) Ingrid

Data: 20/03/01

Atividade: leitura de comerciais na televisão

Descobertas: Eu *descobri* que através de um comercial há muito trabalho ou processo, eles pensam em tudo desde como mostrar o produto até a música; *antes* eu só via o produto agora *eu aprendi* que há muita coisa para se ver, ou melhor, ver com um olhar mais *crítico*.

(14) Ingrid

Data: 27/03/01

Atividade: diálogo oral e informal

[Aprendi] Que há várias maneiras de falar um diálogo e que *nem sempre podemos* falar formalmente.

Aprendi também que *devemos*: [deixar] as crianças falarem do jeito delas e *nunca* corrigir de modo grosseiro, e sim falar cautelosamente.

Em um diálogo oral *podemos falar* de todas as maneiras, com gestos, em outras maneiras, por exemplo: o caipira, o nordestino, o baiano, etc.

E *podemos usar* bastante o diálogo informal, mas só entre pessoas particulares, como foi o caso da nossa sala.

Os excertos acima evidenciam um processo de aprendizagem em curso que demonstra a relevância do diário como ferramenta, instrumento que auxilia o sujeito a pensar, tanto em si, quanto no objeto da aprendizagem. Nesse processo, novas estratégias de leitura, novos conhecimentos, novos textos, antes inacessíveis, aparecem compondo o pano de fundo do aqui-agora de Ingrid, que se move num espaço-tempo construído por verbos de *processo mental*⁷⁶ (indicadores de suas descobertas), tempos

⁷⁶ Esse conceito que empregamos pertence à Gramática Funcional proposta por Halliday (1985) que “está construída sobre o sistema das opções de escolha que um falante tem e faz ao se comunicar nas variadas situações sociais” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 1997, p. 26), sendo as escolhas realizadas em três níveis: *ideacional* (o que é dito), *interpessoal* (por quem é dito) e *textual* (como é dito). A transitividade verbal, do modo como é entendida nessa gramática, pertence à *função ideacional* e, de acordo com Eggins (1994, p. 266), nessa função observam-se os “significados do mundo, das experiências e como percebemos e experimentamos e que está acontecendo.”. Segundo Halliday (1985, p. 230-257), os processos verbais podem ser dos seguintes tipos: *material* (processos de ação), *mental* (processos da percepção (ver, ouvir...), da afeição (gostar, temer...) e da cognição (pensar, saber, compreender...),

verbais (indexados ao momento da enunciação) e advérbios temporais (que explicitam os movimentos num *continuum*). Assim, com base em Maingueneau (2005, p. 75), podemos, pelos seus enunciados, dizer que ela constrói, segundo suas cenografias, uma mulher adulta em plena mudança, que descobre a leitura crítica além das páginas impressas: *antes* ela via somente o produto, sem se importar com o modo como ele era apresentado, mas *depois* da aula, *agora eu aprendi*, diz ela, que há muito mais a ser visto e de modo mais crítico; o ritmo temporal é dado pelos advérbios *antes* e *agora* que estabelecem o *continuum* entre os dois momentos a que ela se refere.

Essa identidade emergente de mulher adulta coexiste, lado a lado, com a da mocinha obediente: o *verbo mental aprender*, usado por Ingrid, evidencia que ela está, nesse momento de sua aprendizagem em sala de aula, na postura de uma aluna que está absorvendo os ensinamentos. O verbo de *processo mental descobrir* aponta para a novidade observada e escrita no diário. No segundo excerto, Ingrid, na sua posição de aluna, usa verbo de modalidade deôntica indicando obrigatoriedade (*não podemos*) ou permissão (*podemos*). Ela escreve: *nem sempre podemos falar formalmente... (...) Em um diálogo oral podemos falar de todas as maneiras... (...) podemos usar bastante o diálogo informal, mas só entre pessoas particulares...* A obrigatoriedade de necessidade deôntica é

comportamental (processos de fazer conscientemente), *verbal* (processos de dizer), *existencial* (processos de existir) e *relacional* (processos de ser, qualificador ou identificador). Como a escolha lexical do falante/escritor é levada em consideração nesse modelo, julgamos relevante tecer comentários sobre a Transitividade no que tange à identificação dos processos verbais escolhidos pelos sujeitos do presente trabalho em seus diários, pois os consideramos reveladores do entendimento do mundo pelos sujeitos. Cabem aqui ressalvas: não é interesse da presente tese proceder à análise funcional da transitividade na íntegra (participantes, circunstâncias...); também não cabe, aqui, julgar o mérito, nem a validade da Gramática Funcional.

mais comum: *Aprendi também que devemos...* Aqui ela ainda não faz considerações sobre si, o que é observado no uso da pessoa verbal *nós*, na qual sua pessoa está inserida, escondida, diluída. Ao dizer que aprendeu que *pode*, *não pode* e *deve*, ela se coloca na *posição* de uma aluna obediente, que diligentemente aprende o “certo” e o “errado”.

Essa postura de Ingrid, no passar do tempo, sofre alteração. Holland et al. (1998) introduzem a possibilidade de alteração identitária no seu modelo, ancorando-se no conceito de *vozes* de Bakhtin. Dizem os autores sobre o processo de auto-identificação:

“Quando os falantes apropriam-se de línguas sociais, eles se dirigem não somente ao mundo-objeto concebido lá, nem tampouco aos outros falantes presentes, mas à ‘voz’ socialmente identificada do próprio gênero. A voz expressa uma posição social, uma política de afiliação ou desafiação que se move na direção ou contra as formas de agência.”⁷⁷ (HOLLAND et al., 1998, p. 308)

Ingrid, por estar em inserção em um novo contexto, o universitário, é levada a se expressar e a ter sua própria *voz* (no sentido expresso acima) de um modo diferente, comunicando-se, assim, com o poder e a autoridade em um outro nível de influência. Vejamos os dois extratos que mostram como Ingrid passa a se referir ao uso do registro formal e informal e ao aspecto crítico, em sua leitura:

⁷⁷ Em inglês, temos: “When speakers appropriate social languages, they address themselves not just to the object-world conceived there, nor just to the other speakers present, but to the socially identified ‘voice’ of the genre itself. Voice expresses a social position, a politics by affiliation or disaffiliation that moves toward or away from forms of agency”. (HOLLAND AT AL., 1998, p. 308).

(15) Ingrid

Data: 24/04/01

Atividade: comentário sobre leitura do livro “Linguagem e persuasão” de Adilson Citelli

O livro do Citelli foi muito difícil de entender. A maneira escrita do livro, o autor escreve muito complicado.

Eu *só tive facilidade* de responder as questões com as explicações dadas em sala de aula.

O interessante foi que eu *aprendi* o que é realmente ideologia, metáfora e persuasão. *Consegui também distinguir* o que é uma linguagem formal da informal. *Agora saberei onde usar a formal e a informal.*

O nível da linguagem do livro foi *muito complicado*.

Na minha opinião deveria ser um livro escrito com as suas explicações, professora, porque você deu mais exemplos e ficou uma linguagem formal.

Professora, eu não entendi todo o livro, mas pode ter certeza, que de hoje em diante vou persuadir muitas “pessoas”.

Ingrid, nesse enunciado, apresenta uma dupla característica. Por um lado, o conteúdo temático — a noção de *registro* — abordado em uma aula do começo do ano ainda a incomoda; ela diz: *Consegui também distinguir o que é uma linguagem formal da informal. Agora saberei onde usar a formal e a informal*, como se não o soubesse. Mas o *tom* do texto já apresenta alteração: agora ela evidencia sua *voz* ao criticar o autor do livro por escrever de modo *muito difícil de entender... muito complicado*. Ela repete o verbo de *processo mental aprender*, já usado anteriormente, associando-o ao substantivo *interessante*, o que denota que a aprendizagem não é mais encarada como imposição (expressa em (12), pelo uso dos verbos de modalidade deôntica), mas sim como um item de interesse, de curiosidade. Aliás, há aqui, *sua voz* expressando *sua verdade*, ao dizer: *Na minha opinião deveria ser um livro escrito com as suas explicações, professora*: ela usa as expressões modalizadoras *deveria ser* e *Na minha opinião*; ela

também oferece argumentos *porque você deu mais exemplos e ficou uma linguagem formal*, o que evidencia sua criticidade, sua própria voz. Ela não apresenta problema algum em expor sua falta de compreensão, não sentindo necessidade de *salvaguardar sua face*, com diriam Brown e Levinson (1987). Ela também interage com seu interlocutor, antes distante, ao usar o vocativo *Professora* e ao fazer uma promessa, com a qual demonstra compactuar com seu interlocutor, percebido por ela como alguém não mais tão distante. Além disso, ela projeta sua atitude futura de persuadir “*peessoas*”, que vem acompanhada da expressão modalizadora epistêmica (KOCH, 2002) *pode ter certeza* associada à locução adverbial temporal *de hoje em diante*. O termo *peessoas* foi grafado entre aspas pela aluna. Esse uso das aspas não está claro. Maingueneau (2001, p. 178) comenta que as aspas, assim como as ironias, são “fenômenos com gradação variável”, sendo seu uso, às vezes, “difícil de interpretar”. Podemos inferir que ela possa estar se referindo tanto a pessoas diferentes (faixa etária, sexo), quanto a um grupo específico que ela tem em mente, mas não explicitou. Parece-nos, de toda forma, que as aspas possuem a função de especificadoras de um grupo determinado, que não conseguimos recuperar do contexto do enunciado.

No fim do ano, Ingrid aparece assim quanto à criticidade e ao uso de registros (esse conteúdo temático apareceu em seu diário até o fim):

(16) Ingrid

Data: 27/11/01

comentário produzido no fim do ano

Aprendi muito comigo mesma e com as pessoas da sala e consegui notar que “sou capaz” de fazer e falar muitas coisas.

(...)

... [o contato interpessoal] *me mostrou que tenho capacidade* de lidar com meu dia-a-dia em uma sala de aula; *me tornei uma pessoa muito crítica e aprendi também a lidar com* situações no meu relacionamento com meu marido e com as pessoas que convivem comigo e até mesmo com pessoas estranhas.

Hoje em dia *tenho* mais assunto para conversar, *me policio* na *minha* fala e *presto atenção* no jeito que as pessoas falam.

Não existe mais uma entidade oculta que dá permissão aos alunos, ou os obriga, a aprender (como em *podemos falar, devemos falar...* do excerto (15)); Ingrid mantém-se em seu aprendizado com os verbos de *processo mental*, mas aparece, nesse excerto, o verbo de *processo existencial identificador ser capaz*, redigido entre aspas, para ênfase, acompanhado de dois verbos de *processo material*, *fazer* e *falar*, que apontam para o agir: ela agora não só aprendeu, como também é conhecedora de sua competência para agir e materializa essa aprendizagem em suas ações de falar (palavras) e fazer (ações).

Seu espaço-tempo nesse enunciado, tem o presente voltado para a ação em diversas esferas de atividade, além da sala de aula. Ela menciona-se nas *identidades* de colega de sala, de esposa, de amiga; a aluna obediente não aparece mais, tendo dado espaço à *identidade* de uma Ingrid adulta e segura. Essa interpretação está ancorada tanto na escolha lexical (*pessoas da sala, relacionamento, marido, pessoas que convivem comigo*;) quanto na própria narrativa e nos argumentos, e também no uso do *eu*. Ao fazer sua auto-análise, retrospectivamente, o *eu* aparece repetidamente como o centro, o vetor da mudança que ela percebe em seu exterior, presente nas orações em que ela se desempenha no nível da ação (uso de verbos de *processo material*) e nos níveis cognitivo e perceptual (verbos de *processo mental*), bem como quando se coloca como

centro de seu mundo (*meu relacionamento, meu marido, pessoas que convivem comigo*). Ingrid muda e seu texto manifesta essa mudança ao longo do tempo. Uma nova identidade aparece no vaivém das cenas. A atividade vivenciada e as novas atuações imaginadas são construções favorecidas pelo diário, pela reflexão instaurada em seu espaço-tempo, por sua compreensão da situação vivida.

Às vezes, os diários evidenciam a construção do profissional e sua relação consigo mesmo inserida em conflitos, em idas e vindas de enfrentamentos e fugas em relação a vários assuntos. A seguir, exporemos alguns extratos do diário de um outro sujeito, em que contradições dão a pauta.

No diário de Vivi, o foco é na construção de sua voz quanto à sua segurança em relação ao modo de se manifestar, de agir em sala, de agir na profissão. Os trechos também estão organizados em seqüência cronológica. Vivi fez seu diário, no início, respondendo aos itens propostos para o diário, como o fizeram Hélio e Agezil (item 4.1). Mantivemos o modo como ela fez seus registros no diário. Os primeiros dois trechos⁷⁸ escolhidos serão apresentados de uma vez, para melhor observação de sua identidade/suas identidades; em itálico estão os pontos que julgamos os mais pertinentes para a análise, que estará na seqüência:

⁷⁸ Vivi não marcou datas em seu diário, somente as atividades. As datas aqui colocadas correspondem a nosso cronograma de aulas e atividades. O último texto do diário de Vivi refere-se a um balanço do que ocorreu no ano, não possui data específica (colocamos reticências).

(17) Vivi

Data: 30/03/01

Atividade: Leitura de Comerciais de TV

dificuldades: Neste exercício tive dificuldade em analisar, pois *sou distraída e lenta*.

facilidades: *Depois* da professora explicar, colocar o seu ponto de vista, *conseguia* melhor analisar.

pontos interessantes: Aprender a analisar uma propaganda.

descobertas: Que sou capaz.

novas aprendizagens: Sim, porque na maioria das vezes era *mera espectadora*.

novas experiências: Em *ser mais crítica*.

relacionamento com professor e colegas: Bom, tranquilo, sem medos e preconceitos.

nível da linguagem: Fácil

desejo de aprender e saber: Houve um grande interesse em aprender.

aplicação do conteúdo na sua profissão futura ou atual: *Já estou planejando* uma aula especial com minhas crianças de 1ª e 2ª séries.

(18) Vivi

Data: 20/05/01

Atividade: Leitura e trabalho do livro *Linguagem e Persuasão*.

dificuldades: Por ser uma leitura Científica e por ser a 1ª leitura desse tipo, tive um pouco de dificuldade em entender e responder as perguntas.

facilidades: Algumas, em relação de alguns assuntos já estudados, como signo e raciocínios com exemplo de propaganda.

(...)

relacionamento com professor e colegas: Muito bom, já perdi a vergonha e o medo de perguntar e participar da aula.

frustrações: No dia do debate em classe, já não lembrava de algumas perguntas respondidas, tinha que ler e relembrar. Tenho dificuldades em memorizar.

alegrias: De ter conseguido fazer tudo, mesmo algumas [as respostas] não estando tão certas.

nível da linguagem: foi difícil

gostar/não gostar: *apesar de toda dificuldade*, gostei de ler, aprender novas coisas e o fato de ter que responder as perguntas me forçou a, além de ler, entender. Isso eu gostei muito, pois *sou preguiçosa e sou movida pela obrigatoriedade*.

desejo de aprender: houve um desejo muito grande em aprender.

Auto-estima: A minha auto-estima foi alta por ter conseguido fazer todas [as respostas] e muitos da sala não.

aplicação do conteúdo na sua profissão: Trabalho livros infantis com as crianças de 1ª e 2ª séries. Vou deixar o final da aula para analisar com as crianças a persuasão. Vou começar aprendendo com elas, pois nunca fui crítica e nem prestei a atenção no que o autor quis dizer.

Para observarmos as mudanças em Vivi, exporemos a maneira como ela pende a extremos nos enunciados iniciais.

A princípio, em (17) ela se apresenta com dificuldades na leitura e, categoricamente, afirma, fazendo uso do presente do indicativo: *sou distraída e lenta*; além disso, coloca-se como uma pessoa que se está descobrindo como *capaz*, novamente afirmando assertivamente: *sou capaz*. Seu esforço para acompanhar a aula transparece na escolha dos verbos e do advérbio em *Depois da professora explicar, colocar o seu ponto de vista, conseguia melhor analisar*, em que afirma que a mediação é um item facilitador e antecedente à sua aprendizagem, embora parcial e incompleta, como indicam o aspecto imperfectivo do verbo *conseguir* e os limites temporais em função do advérbio *depois*. Sua posição de aluna é a mesma que a de Ingrid, embora complicada por uma auto-imagem negativa que procura se explicar em seus erros e falhas. Como leitora de comerciais, referencia-se com um adjetivo desqualificador em *mera espectadora*. Isso é contrastado quando ela expõe que sua nova experiência, na aula, é ser mais *crítica*. O encontro ocorreu em meio a um relacionamento qualificado pelos adjetivos *bom, tranqüilo, sem medos e preconceitos*. Sua *voz profissional* destoa da imagem negativa de aluna, aparecendo mais fortalecida: o advérbio *já* dá idéia de prontidão ao aspecto de sua intenção profissional, evidenciada pelo verbo de *processo mental planejar*. Pelo que o enunciado evidencia, o planejamento será em função do que foi aprendido em sala. Isso denota que Vivi, mesmo se desqualificando como aluna e leitora, possui, relativamente, auto-estima como profissional. Seguindo o modelo de Holland et al. (1998), referenciado em Bakhtin, teríamos aqui um exemplo de

orquestração de vozes, embora dissonantes: Vivi orquestra-se, mostrando-se ao mesmo tempo frágil (como aluna) e forte (em termos) como professora. Dizem os autores: “Bakhtin tem mais a oferecer. Para ele [Bakhtin], as vozes, os símbolos são socialmente inscritos e heteroglóssicos. Geralmente as vozes estão em conflito. (...) Essas vozes deverão se ajustar de algum modo.”⁷⁹ (1998, p. 178).

O conceito de orquestração dos autores sustenta-se em Bakhtin, que faz uma consideração acerca do que chama “antropologia filosófica” (2003, p. 382-383) ao falar da relação do sujeito consigo mesmo e com o outro (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 108).

Diz ele:

“O não-eu em mim, isto é, o ser em mim, algo maior do que eu em mim. Em que medida é possível unificar o *eu* e o *outro* em uma imagem neutra do homem. (...) A mim não são dadas as minhas fronteiras temporais e espaciais, mas o outro me é dado integralmente. Eu vivo em um mundo espacial, neste sempre se encontra o outro. (...) O *eu* se esconde no *outro* e nos outros, quer ser apenas *outro* para os *outros*, entrar até o fim do mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo do *eu* único (*eu-para-si*) no mundo.” (BAKHTIN, 2003, p. 383; grifos do autor).

Esse convívio de *eus* que, no dizer de Morin (2001), habitam todos nós, é muito evidente nos enunciados de Vivi, numa orquestração em que a coexistência da multiplicidade traduz o mais humano da bricolagem que fazemos durante nossa construção.

Vejamos como continua a se posicionar.

⁷⁹ Em inglês: “Bakhtin has more to offer. For him, the voices, the symbols, are socially inscribed and heteroglossic. Often the voices are in conflict. (...) These voices will have to be put together in some way.” (1998, p. 178).

No extrato (18), ela identifica nova dificuldade enquanto aluna, dessa vez em função da *cena englobante* (MAINGUENEAU, 2005, p. 75), ou seja, do tipo de discurso trabalhado em sala, o texto científico, com o qual contrasta a facilidade que teve com assuntos estudados previamente. O relacionamento aparece como uma outra *cena englobante*, que Vivi diz, anteriormente, temer, mas no momento de seu enunciado, não mais: *já perdi a vergonha e o medo de perguntar e participar da aula*. O advérbio *já* aparece novamente; as locuções verbais são compostas por verbos de *processo mental*, *perder a vergonha*, *perguntar* e *participar*. O relacionamento com todos é qualificado como *muito bom*. Todos esses enunciados são uma resposta ativa ao interlocutor desse *mundo figurado* no qual ela está se construindo, sua professora, que espera que Vivi, em seu diário, relate sua aprendizagem. Esse interlocutor (ou, mais apropriadamente, a *imagem* que ela tem/construiu desse interlocutor) é o *outro* que, na interação, a ajuda a elaborar novas concepções de ver/ler o mundo; ou, como diz Bakhtin, de construir sua consciência.

Além disso, suas observações sobre a sala aula e deveres de alunos também estão em razão da *imagem* em que se fia, a figura do “bom aluno”, que ela, desde o primeiro excerto, assumiu não ter/ser. Essa imagem pode ser a imagem desejada, perseguida (conforme o conceito de MAINGUENEAU (2005), já explanado no Capítulo 2). Há um único marcador dêitico referente à atividade, que é *No dia do debate em sala*. A concentração do olhar de Vivi nesse espaço-tempo pequeno tem sua importância ao observarmos outros fiadores que estão implícitos, paralelos a toda conquista já relatada por ela: continua fiando-se na imagem da boa aluna, que se caracteriza na cena como a

aluna obediente (que cede à obrigatoriedade do deôntico *ter que*), diligente (*ter conseguido fazer tudo*), perfeccionista (*mesmo algumas não estando tão certo*); há ainda a aluna incansável e lutadora (*apesar de toda dificuldade*) que constata que gostou de *ler, aprender novas coisas*, ou mesmo com *houve um desejo muito grande em aprender*, fiando-se no perfil do aprendiz que valoriza o conhecimento. Esse mesmo aprendiz, altamente qualificado, acaba por manifestar sua faceta menos brilhante — só vai realmente se esforçar para entender (como no caso da leitura do livro) se for por solicitação (a modalidade deôntica ligada ao dever expõe sua posição de cumpridora de tarefas *tinha que ler*) e, na seqüência, ela volta com a imagem negativa (*sou preguiçosa e sou movida pela obrigatoriedade*). Essas vozes, aparentemente conflitantes, na verdade, estão *orquestradas* em Vivi, pois dentro desse seu *arranjo* existe toda e qualquer realidade cabível no *eu* (HOLLAND et al., 1998, p. 235).

Os extratos analisados até aqui pertencem à produção diarista de Vivi no início do ano. Em seu próximo relato, referente à prova do terceiro bimestre, sua visão de si mesma continua sendo aprofundada, conforme o relato que segue:

(19) Vivi

Data: 17/09/01

Prova do 3º bimestre

Percebo em mim que sempre fui insegura em tudo que sempre precisei fazer. Sempre fui muito dependente dos meus pais agora do meu marido.

Antes, na adolescência, eu me achava burra, agora sei que não sou, tenho dificuldades, mas com muita luta, eu consigo.

Na prova acho que o nervoso, de ter que fazer certo, que não posso errar, me faz ficar insegura e errar muito até tomar confiança em mim mesma. Cheguei à conclusão que, por insegurança, cada resposta que eu dava errava muito. Do meio para o final errava menos.

Observamos uma mudança na sua forma de se referir a si mesma ao longo do tempo. Se nos primeiros excertos ela se auto-identificava taxativa e negativamente no tempo presente, *eu sou...*, nesse trecho ela revê sua forma de se observar e percebe diferenças; usa o tempo passado, como nos trechos em que fala como costumava ser: *sempre fui insegura... sempre fui muito dependente... me achava burra...* e, ao assim fazer, está implícito que não mais se vê dessa forma. Além disso, estabelece comparações temporais *antes... agora...* e faz referências a tempos específicos *na adolescência*. Sua nova visão, nesse enunciado, vem modalizada *tenho dificuldades, mas com muita luta, eu consigo*. Essa mudança no modo de se perceber vem marcada pelo pronome de primeira pessoa *eu*, uma identidade que antes aparecia diluída no texto. Nesse trecho, ela se autoqualifica como *insegura*, não mais *lenta, distraída, preguiçosa*, deixando o fiador de *boa aluna* de lado; nesse enunciado fia-se num perfil mais adulto que, por *tomar confiança em mim mesma*, erra menos.

No último escrito de seu diário, há uma auto-avaliação que é marcada totalmente por elementos temporais (advérbios ou locuções adverbiais, tempos verbais contrastantes — passado e presente), como podemos conferir no enunciado abaixo:

(20) Vivi⁸⁰

Autocrítica no caderninho Leitura e Redação

Neste ano houve um grande avanço comigo em relação à leitura.

Antes não lia praticamente. Sempre leio obrigada ainda isso não mudou, mas hoje, quando pego para ler, mesmo sendo obrigada, já entendo bem o que está se passando, gosto e “curto” a leitura.

Foi muito bom ler estes livros *este ano*, aprendi muito e muito me ajudou.

Na redação, *hoje* tenho mais estruturado como montar uma.

⁸⁰ Nesse excerto também mantivemos a numeração já definida anteriormente.

Não *estou* melhor em redação por culpa minha mesmo, por não fazer tudo que a professora pediu.

Vivi percebe-se diferente ao longo do tempo. A insegurança após a terceira prova foi substituída por uma outra auto-análise: ela observa-se em seus pontos fracos e fortes (expressos pelos substantivos e adjetivos) e consegue constatar sua mudança; também fala de traços que não mudaram (marcados pelos advérbios de tempo e por substantivos), justificando-se, entretanto, com um argumento em que se auto-responsabiliza pela ausência de aprendizado, porém atribuindo, em última instância, essa aprendizagem ao outro — o fornecedor de tarefas. A cena englobante não é a sala de aula, é o tempo e são as conquistas, as mudanças, as estabilidades, as percepções, tornando-se, assim, *sujeito* de seu relato. Por um lado, suas vozes aparecem com honestidade e máscaras, num movimento que faz lembrar um dizer de Vygotsky (1991, p. 63) sobre o desenvolvimento: “[o desenvolvimento] como freqüentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”. Por outro lado, faz lembrar, também, o que dizem Holland et al. (1998, p. 190) sobre a estabilidade. Segundo esses autores, a estabilidade se dá ao haver uma relação também estável da identidade do locutor com sua audiência, o que pode levar essa *orquestração* a perdurar. Ao ter seu próprio espaço-tempo no diário, Vivi teve também um espaço-tempo de confronto e acomodação ao orquestrar-se, e, ao final, não mais precisa fiar-se em imagens externas, percebendo-se ela mesma.

Outros enunciados explicitam como os sujeitos falam de si e do objeto de conhecimento e, assim, evidenciam a importância do diário para a construção identitária. Observemos os itens em itálico (advérbios, locuções adverbiais, tempos de verbos):

(21) Alexandra

Atividade: Leitura de comerciais de televisão

O que mais *me chamou* a atenção *nesta aula* de leitura de comerciais de televisão foi o fato de haver vários detalhes, os quais *até então não tinha percebido ou até mesmo “associado”* com a finalidade do comercial que é a de vender o produto, ou ainda transmitir mensagens, que muitas vezes são interpretadas de diferentes maneiras.

Foi interessante o ato de debater, em que alunos e professora *puderam expor* seu ponto de vista e as diferentes conclusões às quais chegaram.

(22) Iná

Atividade: Leitura do livro “Linguagem e Persuasão”

Foi uma leitura bastante densa, rendendo um debate muito produtivo no sentido de abrir a mente das pessoas para que atentem mais àquilo que está implícito no texto, no discurso.

Essa visão mais crítica que *passamos a ter* faz com que *nos sintamos* mais iluminados para agir com maior segurança e consciência do que estamos fazendo. A meu ver, isso eleva a auto-estima também, pelo fato de você se sentir uma pessoa melhor que antes, acrescida de algo.

(...)

Tive bastante facilidade ao fazer ligações do livro com a leitura dos comerciais feita *anteriormente*.

(23) Rosimeire

Atividade: Leitura e debate do livro Adílson Citelli

Não conseguia entender signo e ideologia, *depois das várias explicações* as idéias foram clareando e *comecei a entender* que tem tudo a ver com os livros que *já lemos*, pois *estão nos ajudando* a falar, escrever, ler e compreender os textos em todas as matérias. Os debates também *nos ajudam muito*, pois são várias cabeças pensando.

Como diz o velho ditado uma andorinha só não faz verão.

Podemos notar um ponto em comum nos três exemplos: a valorização do pensar na coletividade, materializando um *modo de aprender interativo*, proporcionado pelos *debates* e pela *discussão conjunta*, pela *troca de idéias* entre os participantes da aula, alunos e professora, como já foi observado em Ingrid e Vivi:

(21) Foi interessante o *ato de debater*, em que *alunos e professora* puderam expor seu ponto de vista e as diferentes conclusões às quais chegaram.

(22) Foi uma leitura bastante densa, rendendo um *debate* muito produtivo no sentido de *abrir a mente das pessoas* para que atentem mais àquilo que está implícito no texto, no discurso.

(23) Não conseguia entender signo e ideologia, depois das várias explicações as idéias foram clareando e comecei a entender (...) Os *debates* também nos ajudam muito, pois *são várias cabeças pensando*.

Como diz o velho ditado uma andorinha só não faz verão.

A *imagem* na qual os sujeitos desses trechos se fiam é a da coletividade, da interação como alavanca para observação de idéias diferentes, para entendimento de novos conhecimentos, para estabelecimento de relações entre conteúdos, para elevação da auto-estima, para desenvolvimento da criticidade. É esse o ponto de convergência entre Vygotsky e Bakhtin: a interação do social com o individual. Essa atribuição de *valor* à atividade da troca, do diálogo em sala de aula demonstra que os sujeitos *valorizam* a interação social e mostra como essa interação pode levar à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao autoposicionamento social, tanto por manifestar-se na atividade (topografia, de acordo com MAINGUENEAU, 2005, p. 77), quanto por desenvolver capacidades em um dado momento (cronografia, *idem*), como a de

elaborações críticas, que surgem de/em um discurso colaborado e que podem ser usadas em outras cronografias. Bakhtin também fala da *distância* (2003, p. 381): ao terem um distanciamento dos fatos da aula, os alunos podem avaliá-los com mais clareza — isso tem a ver com avaliação ou valoração, com o papel do diário que permite reviver e ao mesmo tempo se distanciar do fato da aula.

Entendemos o pensar criticamente como Silva (2000, p. 25) o faz: “saber pensar de forma lógica, a partir de observações, comparações, inferências, julgamentos” que, para nós, é construído em situações mediadas. Os trechos expostos corroboram a idéia de que o diário proporciona um espaço-tempo em que os sujeitos podem refletir sobre sua construção. Ao relatarem, nos diários, a relevância da mediação para sua própria construção crítica, os sujeitos estão valorizando a imagem do diálogo, das enunciações como um momento-localizado de construção, esperamos, de uma identidade profissional que se reconheça plural e acolha, também, os outros plurais. O fato de essa percepção ser exposta no diário evidencia a importância do diário como parceiro em um curso de formação de professores: ao longo das páginas escritas, os sujeitos distribuíram (VYGOTSKY, 1987, 1991; DE CORTE, 1996; HOLLAND et al. 1998) seu conhecimento processual e dialético, em que sua voz, sua *apreciação valorativa* (BAKHTIN, 2003) recai sobre os pontos que, para eles, está sendo fundamental em seu aprendizado. Esse é um conflito, uma tensão que precisa ser resolvido/resolvida, e essa resolução vem com o desenvolvimento (a mudança), não em um progresso linear, mas no sentido da teoria marxista que sustenta os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, em que as novas concepções vão sendo incorporadas às anteriores,

dando-lhes força, ao mesmo tempo que fortalece e dá novos sentidos aos indivíduos que vão, cada vez mais, ampliando sua consciência.

4.3 O *saber* como tema: refrações de imagens nas referências, nas metáforas, nas escolhas lexicais

“O passado criador deve revelar-se como necessário e eficaz nas condições de dada região, como humanização criadora dessa região, que transforma um pedaço do espaço terrestre em lugar de vida histórica dos homens, num um cantinho do mundo histórico.”
(BAKHTIN, 2003, p. 236)

Como uma das partes constitutivas do gênero, tema é a forma, a refração, que a palavra adquire num enunciado, isto é, tema remete à “significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 131). Quando Bakhtin explica isso, ele está fazendo menção ao fato de não podermos observar as palavras somente considerando seu sentido “morto”, dicionarizado, mas também seu sentido para os interlocutores em um determinado contexto sócio-histórico de comunicação (p. 293). As palavras mudam, renascem em cada enunciado. Diz Bakhtin:

“Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em contexto novo). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.” (BAKHTIN, 2003, p. 410; grifo do autor)

A isso, Cereja (2005, p. 202) acrescenta: em cada enunciado, “o instável e o inusitado” é somado “à significação, dando origem ao tema, resultado final e global do processo de construção do sentido” ao longo do tempo.

Ainda considerando a temporalidade: o diário foi solicitado aos sujeitos para suas anotações *ao longo* do desenvolvimento das atividades. Consideramos que se apropriar do *saber* é um ato social, construído *na relação com* o próprio saber, *com* o outro, *consigo* mesmo frente ao saber e ao outro, em um local específico (escola, empresa, família...) e em um determinado momento (CHARLOT, 2000, p. 66-68). Por enfocar as relações existentes consigo mesmo e com os outros por meio de enunciados, em um dado espaço-tempo, podemos dizer que, ao relacionar-se com o *saber*, um indivíduo está em uma *relação identitária* de construção de novos significados, novas formas de ver o mundo, por estar, como diriam Holland et al. (1998), em contato com possíveis *mundos figurados*. No caso dos alunos universitários em questão, inseridos nas atividades de letramento acadêmico do *mundo figurado* do Ensino Superior, o *saber* nos diários era o foco de atenção, isto é, seus registros versavam sobre o próprio *saber*

(tecido temático central do diário). Concordamos com Charlot (2000, p. 72) quando fala sobre o *saber*:

“Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.”

Para Charlot, ao falar de seu *saber*, o indivíduo fala de sua relação com o *saber* e com o *aprender*; esse dizer, segundo o autor, apresenta-se por figuras. A primeira figura a que o autor faz referência é a *relação do indivíduo com o saber objeto*, por ele chamada de *objetivação-denominação*, uma vez que é o saber que é visto como algo para ser apropriado pelo sujeito; nessa figura, o resultado da apropriação do saber é o ponto central: “sei o teorema de Pitágoras”, como ilustra o autor (p. 68-69). A segunda figura é a da *imbricação do eu na situação*, em que o que está em jogo não é o saber objeto, mas a *relação do indivíduo com o domínio de uma atividade engajada no mundo*. Esse saber pode ser expresso em uma palavra que designe a atividade (como por exemplo, natação), ou seu material (comer com *hashi*), ou os recursos e ferramentas que utiliza (pincelar a óleo), ou as condições de sua realização (parto a fórceps), entre outros (p. 69). Nas palavras do autor:

“... não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeitos dos atos).” (2000, p. 69)

A última figura exposta por Charlot remete à outra relação, mais ampla, que envolve o *saber ser*, isto é, *ao estar em uma relação, o sujeito apropria-se de um saber*

*intersubjetivo que lhe confere autocontrole de seu próprio desenvolvimento, ou seja, ele constrói “de maneira reflexiva uma imagem para si mesmo” (p. 70); a esse saber Charlot denomina *distânciação-regulação*. O autor exemplifica: o “aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a ‘entender as pessoas’, ‘conhecer a vida’, saber quem se é.” (p. 70).*

A seguir, enfocaremos o modo como os sujeitos se referiram ao *saber* nos diários, usando de metáforas. Não as metáforas numa concepção tradicional, isto é, como forma conotativa desviante da concepção literal da palavra — simplesmente isso: forma, mas numa concepção ampliada, à luz de uma visão cultural de seu uso por Lakoff e Johnson (2002), que as entendem abarcando as similitudes interpretativas de um determinado grupo. Para eles, (p. 45) “a metáfora está infiltrada no cotidiano, na linguagem, no pensamento e na ação”, dando forma ao nosso sistema conceitual⁸¹, influenciando nossas ações, nossos pensamentos, nossas emoções.

Porque na presente tese enfocamos a construção identitária dos sujeitos, fizemos a opção por agrupar as metáforas escritas sobre o conteúdo temático *o saber*, de acordo com o tipo de relação que o sujeito demonstra ter com esse conceito ao longo do tempo, seu tema idiossincrático. Assumimos, concordando com Koch (2002), que as metáforas podem ser usadas para recategorizar o referente, ao estabelecerem “uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva”

⁸¹ Na tradução do livro, optou-se pelo termo *conceptual*; optamos aqui pelo termo *conceitual* pela familiaridade da palavra a *conceito*, entendendo que a metáfora age sobre nós e nossos *conceitos* de vida, sendo assim *metáforas conceituais*.

(2002, p. 81)⁸². A autora faz uma diferença entre os conceitos *referência* (quando o contexto do termo designado está ligado ao sistema da língua, entendido em seu aspecto informacional) e *referenciação* (quando os aspectos discursivos, dialógicos são considerados em sua infinidade de possibilidades), justificando sua opção pelo segundo. Como a própria Koch (2002, p. 79) o explica:

“... a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural.”

Para a autora, a referenciação está envolvida na recategorização pois, se o referente é discursivo, o termo que a ele remete também o é (p. 79-81). Isso significa que a metáfora, enquanto referenciação ao objeto, permite que o indivíduo faça “uma avaliação” (p. 95), ou uma *apreciação valorativa do enunciado* (BAKHTIN, 2003), do que foi dito; na presente análise, sua avaliação sobre o *saber*.

A seguir, analisaremos essas metáforas que têm relação com o *saber*, realizadas pelos sujeitos em seus diários, observando em que a referenciação a esse *saber* contribui para nossa compreensão das *imagens que os sujeitos fazem de si (ethé)* durante sua construção identitária, ao longo do curso.

⁸² Koch (2002, p. 80), referenciada em Apothéloz e Reicher-Béguelin, explica que a memória discursiva é uma representação construída pelo discurso que “opera como uma memória compartilhada; ‘publicamente’, alimentada pelo próprio discurso”.

A maioria das metáforas usadas no primeiro bimestre evidencia a construção do sujeito leitor e produtor de textos, e o *saber* é entendido pela maioria dos sujeitos na figura da atividade (CHARLOT, 2000). Vejamos alguns exemplos:

(24) Ingrid

Data: .../03/01 e 20/03/01⁸³

Atividade: Leitura de comerciais da televisão

Descobertas: Eu descobri que através de um comercial há muito trabalho ou processo, eles pensam em tudo desde de como mostrar o produto até a música; antes eu só via o produto agora eu aprendi que *há muita coisa para se ver, ou melhor, ver com um olhar mais crítico*.⁸⁴

(25) Flora

Data: 19 e 20/03/01

comentário sobre leitura de comerciais de televisão

Foi uma atividade interessante, pois, na verdade, nunca paramos para observar tão profundamente todos os detalhes de um comercial e muitas vezes acabamos sendo enganados pela TV, por não sabermos *ler a propaganda*.

É uma atividade motivante onde todos nós *entramos mesmo na aula*. Por mais que estejamos cansados, como eu estou, me senti muito motivada, principalmente por ser um debate, onde todos falam, não somente o professor. É uma coisa muito legal, porque falamos da realidade, com isso podemos aproveitar para usar dessas novas experiências no dia-a-dia, com a família, na profissão e até mesmo no magistério (estou cursando o 4º ano). Vou sair daqui com uma *mente mais ampla para entender as coisas que passamos nos dias*.

⁸³ Observamos que os conflitos nas datas das atividades devem-se a dois fatores, aos alunos ou às próprias atividades. Quanto aos alunos, pode ser em função de os sujeitos pertencerem a duas salas diferentes, 1ª série A e 1ª série B, ou terem feito o registro, não no dia da atividade, mas em dia próximo à atividade. Com relação à atividade em si, ela pode ter durado mais de um dia, ou pode ter havido mais de uma atividade em um mesmo dia.

⁸⁴ Esse enunciado de Ingrid, no item 4.2, recebeu o número (13).

(26) Dora

Data: 10/04/01

comentário sobre leitura detalhada do texto “Teoria da Matriz”, de Julio Ribeiro

Primeiramente, a leitura foi muito difícil, pois o objetivo não ficou tão claro e não possuíamos os dados que poderiam facilitar o entendimento completo do texto, *fiquei um pouco perdida*. Mas quando você começou a dar outras informações *senti que estava conseguindo acender as luzes do quarto escuro em que me encontrava e ficou mais fácil a compreensão*.

(27) Clara

Data: 10/04/01

comentário sobre leitura detalhada do texto “Teoria da Matriz”, de Julio Ribeiro

Neste texto eu percebi que os objetivos de leitura fizeram com que eu entendesse melhor o texto, [pudesse] interpretá-lo mais claramente. Também consegui ler com mais prazer.

A comparação do texto com os comerciais [de TV] foi muito boa, pois consegui perceber, em alguns parágrafos, a relação com determinada propaganda, como, por exemplo, o 4º parágrafo, que fala das duas mulheres que compram sabão em pó de marcas diferentes; elas, e o prazer que sentem, podem ser comparadas ao prazer que vimos na propaganda do refrigerante Kwat. Com todos esses objetivos de leitura acho que estou *abrindo a minha mente p/ melhor escrever e entender*.

(28) Aurora

data: 07/05/01

comentário sobre leitura detalhada do texto “Amor como meio, não como fim” de Flávio Gikovate

O texto “O amor como meio, não como fim” foi bem divertido e foi interessante a sua análise, pois dizia dos problemas comuns de uma mulher ou homem, que se encontravam infelizes, ou em crise com a vida. O assunto do texto faz com que as pessoas se identifiquem com os problemas ou casos apontados pelo autor. Aliás, muitos de nós, com certeza, nos identificamos com ele em alguns dos trechos.

Gosto de *‘revelar os segredos’* que o autor utiliza para chamar a atenção dos leitores; dessa forma que fazemos em sala de aula, torna-se mais interessante o estudo do texto.

A imagem que os sujeitos acima fazem de si, ao falarem da sua relação com o *saber*, está relacionada à *atividade* de que participaram, na qual a leitura foi realizada de uma forma que eles dizem nunca ter feito antes. Observando o que os sujeitos

havam dito no questionário sobre suas representações sobre a leitura, esse relato deles se faz pertinente: como as atividades de leituras anteriores, principalmente as escolares, deixaram a desejar quanto a gêneros abordados e quanto aos modos de ler (ausência de trabalho com estratégias de leitura; cf. KLEIMAN, 1989; 1993; SOLÉ, 1998), ter contato com uma nova *atividade* de abertura, revelação e amplitude, para um velho conhecimento, deixa-os perplexos e admirados.

A *apreciação valorativa* dada à atividade é demonstrada pela metáfora *entramos mesmo na aula*, usada por Flora (28). Nesse seu trecho, sua relação com o conhecimento ultrapassa o limite do cansaço, em razão de a atividade lhe parecer *interessante*. As escolhas lexicais também reforçam a *mudança de atitude* para com a leitura feita em sala de aula: o adjetivo usado por Flora, em *atividade motivante* e o substantivo usado na locução adverbial por Clara (30), em *consegui ler com mais prazer*, são contraponto para as atividades de leitura realizadas anteriormente na escola. Nesse sentido, as alunas deixam implícito o *valor* que atribuem à leitura nas atividades escolares: tão desinteressante, desmotivante e sem prazer, como se perder e não encontrar o caminho, uma das metáforas utilizadas para a atividade de ler.

De fato, a leitura, conteúdo programático principal do início do ano na disciplina Língua Portuguesa, é o *saber atividade* mais referenciado nas metáforas que aparecem no primeiro bimestre, nos diários. Vejamos as metáforas dos excertos expostos:

(24) Ingrid

... antes eu só via o produto agora eu aprendi que *há muita coisa para se ver, ou melhor, ver com um olhar mais crítico*

A metáfora da *visão* para a leitura pode ter relação de contigüidade com o suporte e o gênero (assim como a metáfora de ler propagandas na TV, do enunciado (28)), mas a escolha lexical do adjetivo evidencia outra nuança: a descoberta para a criticidade em *visão crítica*. Vejamos a metáfora de Dora:

(26) Dora ... senti que estava conseguindo *acender as luzes do quarto escuro em que me encontrava* e ficou mais fácil a compreensão

A metáfora de Dora, do *acender as luzes*, referenciando-se à leitura, aparece em um contexto antitético, no qual relata a passagem de uma aprendizagem de *difícil* para *fácil*: a *luz* vem como mediação, como índice de passagem, e ilumina *o quarto escuro em que me encontrava*. Essa segunda metáfora não faz referência a uma palavra específica anteriormente explicitada, mas, ao observarmos o contexto do enunciado, podemos inferir, pela *memória discursiva*⁸⁵ que temos do assunto, que já pode estar havendo um contraste com a luz anteriormente citada (contraste luz/escuridão) em que a escuridão esteja ligada ao próprio desconhecimento da aluna, ou seja, à ausência do *saber*, também presente na metáfora de Aurora:

⁸⁵ Koch (2002, p. 81) explica que as expressões anafóricas, como as referências, não precisam estar efetivamente ligadas a um segmento lingüístico já explícito no texto, visto estarmos falando de discursos, em que a “noção de língua (...) não se esgota no código”.

(28) Aurora

Gosto de '*revelar os segredos*' que o autor utiliza para chamar a atenção dos leitores)

Para a aluna, ler é retirar o véu, como nos diz etimologicamente sua escolha lexical metafórica: *revelar*. Todavia, há mais nessa metáfora: nela, Aurora evidencia que, por trás da leitura que ela faz de um texto, está um autor que o escreveu e, ao assim fazer, pode ter “encoberto” suas intenções com determinados artifícios lingüísticos para chamar a atenção do público-alvo. A percepção crítica e a *atitude responsiva ativa* da aluna perante o texto de um autor mostram por que a leitura para ela é gratificante: *gosto de revelar os segredos*, diz ela.

Ainda nos excertos citados, podemos verificar a relação com o *saber* em outras duas metáforas:

Flora (25)

Vou sair daqui com uma mente mais ampla para entender as coisas que passamos nos dias

Clara (27)

Com todos esses objetivos de leitura acho que estou abrindo a minha mente p/ melhor escrever e entender

Nessas metáforas o *saber* aparece pressuposto por ser incorporado pela mente; a mente é o que se abre, o que se amplia metaforicamente frente ao *saber*, aqui, ainda, numa concepção de *atividade*. Lakoff e Johnson (2002) falam das *metáforas ontológicas*, aquelas pelas quais mostramos, pelo viés de nossa cultura, como entendemos o mundo, por atribuirmos a elas uma concepção de fenômeno a “eventos,

atividades, emoções, idéias etc.” (p. 76). Assim, essas metáforas da mente são *ontológicas*, mostrando que, para as alunas — como é comum ouvirmos em nossa cultura —, a mente é uma entidade que pode ser fechada, aberta, ampliada, apagada, iluminada, o que lhe confere uma acepção bastante plástica, maleável. Por ser assim, a *atividade* de leitura está sendo o instrumento, aqui no caso, para a abertura e ampliação das mentes das alunas.

No segundo e terceiro bimestres, dois outros sujeitos usam metáforas sobre o *saber*, em que as imagens que projetam de si e do próprio *saber* são diferentes das anteriormente apresentadas. Observemos os extratos:

(29) Agezil

Data: .../05/01

comentário sobre o Plano de Escrita

A aula, sobre Plano de Escrita, realizada hoje, *veio a clarear nossas idéias* para a elaboração de uma boa redação.

Anteriormente eu pensava num assunto, procurava alguns conhecimentos prévios ou realizava algumas pesquisas; a partir daí, iniciava a redação.

Com os passos apresentados *o campo visual do assunto ficou mais amplo*. O item “Elaboração de Idéias” contribuirá para evitar o uso de múltiplas idéias e ajudará a condensá-las tornando a escrita/leitura mais agradável, e será um caminho para se encontrar o Tópico Frasal.

A principio será meio difícil enfadonho, mas aos poucos se conseguirá fazer o trabalho com mais desenvoltura, e, automaticamente, se eliminarão as palavras desnecessárias.

(30) Diana

Data: 07/08/01

comentário sobre a prova do segundo bimestre⁸⁶

1 – Atividade (de corrigir a prova do colega)

A atividade de corrigir a prova do colega veio a me mostrar como é difícil avaliar o aluno. Eu não sabia que podia haver duas possibilidades de se corrigir uma prova. Essa maneira de se corrigir, por coerência, amarrando as idéias, é muito importante e uma novidade para mim. Depois que fiz essa atividade consegui entender que é muito importante saber interpretar as perguntas. Às vezes, quando pegamos nossa prova, achamos que o professor foi injusto na hora de corrigir. Porém se analisarmos, de agora em diante, veremos que muitas vezes nossas respostas não tiveram coerência.

2 – Desempenho (como eu acho que fui na prova pelo que o colega falou)

No dia da prova eu não estava bem de saúde e isso me deixou muito preocupada com relação ao meu desempenho nas minhas respostas. Mas pelo que minha colega me falou, parece que não fui tão mal assim.

3 – Expectativa (o que eu espero que a professora faça para melhorar meu desempenho)

Meu problema eu sei que é a falta de leitura, causando má interpretação e dificuldades na hora de pensar no que escrever e como escrever. Eu sei a resposta, mas não consigo passar para o papel. Creio que é esse o meu problema principal, sendo que devo ter outros.

Eveline, *qual seria o remédio?* Eu já conversei com você quando levo os meus parágrafos para você corrigir. Gostaria que você me ajudasse com relação à interpretação, a como achar a idéia principal e do autor etc.

Agezil projeta para si a *imagem* de um aluno em processo de aprendizagem de uma técnica, que, no momento, considera a atividade, como ele mesmo diz, *enfadonha*. Essa escolha lexical é confirmada pelos pronomes pessoais utilizados nos parágrafos: no primeiro, ele fala do *nós* como o coletivo, os alunos, a quem a aula se

⁸⁶ Cabe aqui uma observação: as provas de 2º bimestre, aplicadas no último dia de aula do semestre, antes de serem corrigidas foram levadas aos alunos para eles verificarem um problema na interpretação do texto por grande parte dos sujeitos. Depois de passarem por essa experiência, na qual foram divididos em duplas, e cada um corrigia a prova do colega, sob nossa orientação, solicitamos que eles escrevessem sobre o que pensaram da atividade, sobre seu desempenho na prova e sobre suas expectativas para o segundo semestre. As respostas fazem parte dos diários.

dirige; no segundo, ele fala de seu passado, na primeira pessoa; no terceiro, o novo *saber* é apresentado, e a atividade em que o *saber* está envolvido, aparecem os verbos sem agente, impondo-se a impessoalidade característica de seu diário (como já mostramos em 4.1), como se ele quisesse colocar longe de si mesmo, ou não trazer para si as tarefas do modo como foram apresentadas. A metáfora utilizada para o *saber*, não mais vinculado à leitura, mas à *atividade de escrita*, pertence ao campo dos fenômenos visuais: clarear idéias e ampliar o campo visual.

A relação de Diana com o conhecimento evidencia a projeção de outro *ethos*. Ao falar de seu processo de construção do *saber*, percebemos que a *imagem projetada* (*ethos* pré-discursivo, como nos diz MAINGUENEAU, 2005, p. 71), que faz do professor-interlocutor-do-diário é a daquela pessoa que tem o poder da cura para o mal, o *não-saber*, evidenciado pela metáfora: *Eveline, qual seria o meu remédio?* Ao colocar a professora na *posição* de “médica”, automaticamente impõe para si a *imagem* do “doente” que tem uma fraqueza, ou mesmo uma *patia* qualquer a ser curada.

Um ponto que deixamos em aberto na análise do excerto de Clara (30), e que reaparece nos de Agezil e Diana, é a concepção da atividade de leitura como a outra face da atividade de produção textual. Observemos:

(27) Clara

Com todos esses *objetivos de leitura* acho que estou abrindo a minha mente p/
melhor escrever e entender

(29) Agezil

O item “Elaboração de Idéias” contribuirá para evitar o uso de múltiplas idéias e ajudará a condensá-las tornando a *escrita/leitura* mais agradável

(30) Diana

Meu problema eu sei que é a falta de leitura, causando má interpretação e dificuldades na hora de pensar no que escrever e como escrever. Eu sei a resposta, mas não consigo passar para o papel. Creio que é esse o meu problema principal, sendo que devo ter outros.

Eveline, qual seria o remédio? Eu já conversei com você quando *levo os meus parágrafos para você corrigir*. Gostaria que você me ajudasse com relação à *interpretação, a como achar a idéia principal e do autor etc*

Para esses sujeitos, a atividade de leitura está imbricada na de produção textual e vice-versa, isto é, a ampliação do universo da leitura está fomentando o *saber escrever*, e o fato de eles se desenvolverem *na escrita*, está fomentando o *saber ler*. Da mesma forma, não saber um deles, incorre em não saber o outro, gerando até uma “doença” metafórica para o problema sentido. Essa verbalização deles de um *saber* que se completa em outro evidencia a ligação de conteúdos. Esse *saber* difere do *saber* relatado pelos sujeitos (ver Capítulo 3), quando dizem que lêem e escrevem um resumo, porque essa atividade refere-se à prática escolar de cobrança de leitura; pelo mesmo motivo difere da releitura da redação produzida antes de ser entregue ao professor. Aqui, a relação com o *saber* é mais ampla, entendendo que ler e escrever sejam “faces da mesma moeda”, ou interconexões em uma rede, como dizem Kleiman e Moraes (1999):

“A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entrecruzam-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A idéia de conhecer assemelha-se à de enredar-se (...)” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 91).

Os sujeitos, ao *conectarem* a leitura e a escrita do modo que o fizeram, demonstram *ethé* diferentes daquele apresentado no perfil das representações de leitura e produção escrita que relataram no questionário inicial — as metáforas dos sujeitos evidenciam uma mudança no modo de entender esses *saberes*, em função de atividades no novo contexto. Isso guarda relação com as pesquisas de Luria (1976), nas quais ele constatou que, a partir de atividades partilhadas, concretas, contextualizadas, era possível para aos indivíduos pesquisados construir novas relações, muitas delas abstratas. No contexto *situado* da presente pesquisa, podemos dizer que o diário fornece aos sujeitos um espaço-tempo para a reflexão e a reelaboração (abstrata) de seus *saberes* — uma *mudança de percepção* que pode ser um índice para uma *mudança de atitude (identidade) profissional*.

Localizamos, na nossa análise, um sujeito da pesquisa que usa metáforas ao longo do diário. A seguir, exporemos os excertos desse sujeito para estabelecer a relação que faz com o *saber* e verificar mudanças identitárias possíveis em função das metáforas que constrói, as quais serão apresentadas longitudinalmente:

(31) Miriam

Data: 30/04/01

Atividade: Leitura detalhada do texto “O amor como meio, não como fim” de Flávio Gikovate

“*Dissecar*” um texto, como fiz hoje, nunca fez parte do meu repertório. E como é fascinante poder descobrir coisas novas sempre.

Escrever bem é persuadir, persuadir sem que o leitor possa perceber, como neste texto, chega a ter um encantamento; o jogo de palavras, a empatia criada, faz com que a gente queira ler tudo e sair acreditando que *ele* “*leu nosso pensamento*”.

Uma frustração: Será que um dia vou escrever dessa maneira? Eu quero aprender!!

P.S. A classe estava menos falante hoje. Aliás, o prédio todo...

Meu comportamento diante de outros textos será mais reflexivo, procurando ler com certo distanciamento para poder analisar a mensagem real do autor.

Normalmente eu leio com a emoção, ou seja, textos que não me são interessantes, eu só leio globalmente, não procuro as entrelinhas.

(32) Miriam

Data: 25/06

Considerações sobre o uso do Plano de Escrita

Ponto forte: Geração de idéias e desenvolvimento

Ponto fraco: Desorganização das idéias

Por ter muitas idéias, eu sinto falta dessa organização, separar [os argumentos] por grupos como foi feito na primeira atividade (em 25/05).

Sempre fui boa em resumos, portanto, gosto de ser objetiva, que considero meu ponto forte também.

Pude observar que, com esses exercícios, estou evoluindo, principalmente porque agora direciono (foco) as idéias mais claramente, *tentando “maquinar” o que escrevo.*

Estou aplicando esta técnica nas provas do segundo bimestre e na prova de Xxxxx já surtiu efeito (tirei 10!).

P.S. URGENTE!

Hoje 04/07/01, vi o resultado da prova de Xxxxx. Tirei 9,2!! Melhorei muito, só pelo fato da minha redação ter melhorado. No bimestre passado tirei 7,6. Não é MARAVILHOSO?!

(33) Miriam

Data: segundo semestre (datas na relação dos livros apresentados)

Seminários

Livros:

- Assim é que se fala
- O corpo fala (03/09)
- Inteligência Emocional (03/09 - 10/09)
- 1984 (28/09)
- Ética e Competência (28/09)
- A Educação e o Significado da Vida (01/10)

A série de seminários foi muito interessante, principalmente quanto ao conteúdo.

Fazer a leitura dirigida nos fez perceber a importância do professor no processo de ensino, *lançando a semente* para que nos tornemos profissionais conscientes e sempre em busca do aperfeiçoamento.

Quanto à apresentação do nosso grupo sobre o livro *A educação e o Significado da Vida*, acreditamos que aproveitamento foi bom (tirando o nervosismo) e demonstrou como será o dia a dia, numa pequena parcela. Também notamos que essa iniciação será importante para o T.C.C.

Particularmente, gostei muito da apresentação do livro *Ética e Competência*, com a Xxxxx e a Xxxxx, e a do livro *Inteligência Emocional*, do grupo da Xxxxx.

Esses livros já estão em minha lista de leituras obrigatórias.

(34) Miriam

Data: .../11/01

Auto-avaliação

Eveline

Sem querer ser “puxa-saco” (e já sendo), suas aulas foram muito importantes para o meu desenvolvimento. Todos nós sabemos escrever mas há um diferencial nesse processo: precisamos saber O QUE, COMO e PARA QUEM escrever e, para tanto, é necessário dominar as técnicas de redação.

Acredito que melhorei muito e a partir de agora não quero deixar de melhorar cada vez mais. Espero poder encontrar mais professores como você e, quem sabe, quando eu for “*gente grande*”, me tornarei uma profissional competente, sempre em busca do melhor, contribuindo com o crescimento de outras pessoas (os meus aluninhos!!).

Muitíssimo obrigada, domo arigatô, thank you very much...

Observemos apenas os enunciados em que as metáforas aparecem:

(31) Miriam

“*Dissecar*” um texto, como fiz hoje, nunca fez parte do meu repertório. E como é fascinante poder descobrir coisas novas sempre.

Observando o que Miriam diz, notamos uma mudança no modo como vai percebendo o conhecimento. Na primeira metáfora, iniciada pelo verbo de *processo material dissecar*, a *atividade* de leitura — o *saber* enfocado —, é entendido como um procedimento cirúrgico em que as partes de um organismo (texto) são seccionadas, ou seja, o texto ainda é tido por Miriam como algo sem vida, que precisa ser dividido, decomposto em partes, para melhor entendimento. O objeto pode até ser belo, quando tem ‘um encantamento’ para o leitor, ser empático, quando o autor parece que *leu*

nosso pensamento. O ato de *dissecar* esse objeto é novo para ela, o que observamos pelo advérbio escolhido em *nunca fez parte do meu repertório*, o que estaria indicando que, ao entrar em contato com esses modos novos de realizar a leitura, começa também a entrar em um *mundo figurado* (HOLLAND et al., 1998) e antigas práticas, como a leitura-decodificação passam a ser revistas, com o novo olhar adquirido a partir das novas relações. A atividade de leitura passa a ter, para ela, uma nova dimensão, antecipando uma concepção enriquecida de texto, decorrente dessa nova prática.

Vejamos o enunciado em que está a segunda metáfora:

(32) Miriam

Pude observar que, com esses exercícios, estou evoluindo, principalmente porque agora direciono (foco) as idéias mais claramente, tentando “*maquinar*” o que escrevo.

Nessa metáfora, o aspecto progressivo da locução perifrástica *estou evoluindo* indica seu *processo de mudança* em andamento por ela percebido como um *processo de apropriação de um novo saber* sobre a escrita. Ao escolher para sua metáfora o verbo de *processo material maquinar*, Miriam tece uma analogia sobre o processo de produção escrita e confere, a esse verbo de *processo material*, uma característica conotativa de *processo verbal*, para mostrar a intencionalidade engenhosa que usa ao colocar o seu pensamento em palavras.

Após mais de seis meses imersa nas atividades do Ensino Superior, Miriam dá mais um sentido ao objeto do *saber* em questão, a leitura, no contexto de leitura para os Seminários. Vejamos a metáfora que surge dessa experiência:

(33) Miriam

Fazer a leitura dirigida nos fez perceber a importância do professor no processo de ensino, *lançando a semente* para que nos tornemos profissionais conscientes e sempre em busca do aperfeiçoamento.

A *atividade* de leitura passa a ser compreendida em um novo ângulo, do *ponto de vista* do professor. A metáfora não referencia a leitura, especificamente, mas a atividade do professor, o mediador que faz a relação entre o objeto do *saber* e os alunos; ele é, para Miriam, o *lançador de sementes*. A metáfora *lançando a semente*, também indicando aspecto progressivo, no presente contínuo, evidencia o processo em curso do professor, durante a atividade de ensino, e o verbo *lançar*, de *processo material*, aponta para a concretude do ato. Semente implica plantio, crescimento, cuidados, enfim, em *mudança*.

A relação de Miriam com o *saber* mudou. Ela não está mais percebendo o objeto tematizado como uma atividade, mas como uma *relação* que investe no *outro*: com esse investimento, o *outro* pode mudar. A mudança, do coletivo, expressa pelo verbo *tornar-se*, na primeira pessoa do plural, é expressa por meio de um verbo de *processo relacional identificativo*, na nomenclatura de Halliday (1989), também no presente contínuo, identificando a característica que ela percebe da própria formação profissional para si e para seus colegas: serem *conscientes e sempre em busca do aperfeiçoamento*. Essa metáfora já mostra a preocupação de Miriam com a futura profissão. Seu *saber* extrapolou os domínios, explanados por Charlot (2000), do *objeto* e da *atividade*, passando a considerar a *relação com o outro*.

Em sua última metáfora, a relação com o *saber* muda de foco uma vez mais, para atingir um outro *eu*: a metáfora não é mais projetada para o coletivo, para todos os colegas inseridos na atividade vivida; ela volta-se para si mesma:

(34) Miriam

Acredito que melhorei muito e a partir de agora não quero deixar de melhorar cada vez mais. Espero poder encontrar mais professores como você e, quem sabe, quando eu for “*gente grande*”, me tornarei uma profissional competente, sempre em busca do melhor, contribuindo com o crescimento de outras pessoas (os meus aluninhos!!).

O processo de mudança de Miriam envolve uma projeção, passando a figurar um *novo mundo* na conjectura: *quem sabe, quando eu for “gente grande”...* O *saber* está corporificado nela, na metáfora da responsabilidade do adulto pelo que sabe, frente ao que planeja *ser*: *me tornarei uma profissional competente, sempre em busca do melhor, contribuindo com o crescimento de outras pessoas (os meus aluninhos!!)*. O planejamento de Miriam é verbalizado pelo uso do futuro do presente, pelo advérbio temporal *sempre* e pelo gerúndio, que cria o efeito de processo ininterrupto.

O tema *saber* para os sujeitos, aqui observado nas metáforas e nas referências, aponta para os seus processos de mudança. Eles, inseridos no *mundo figurado* do Ensino Superior, da formação de professores, passam de uma concepção empobrecida de texto e de uma prática limitadora de leitura para a construção de novas possibilidades de *relação* com esses *saberes*, como objetos, nas atividades vivenciadas e de processos de identificação profissional que os posicionem como professores responsáveis, no seu futuro profissional, para o ensino de outros *saberes*.

4.4 *Ser professor*: apreciações axiológicas e deônticas

Ao serem colocadas em um enunciado, no discurso, as palavras adquirem um “colorido expressivo” (BAKHTIN, 2003, p. 292) que está intimamente ligado à intenção do locutor, à sua relação com o objeto, ao outro, ao discurso do outro, ao contexto de comunicação (p. 298). Essa expressividade do locutor imprime às palavras seu *juízo de valor* e estabelece com o objeto do discurso a escolha de recursos lexicais, gramaticais e composicionais (p. 289).

São comuns nos diários as ponderações dos sujeitos, a partir de um contexto vivido no *mundo figurado* (HOLLAND ET AL., 1998) do Ensino Superior, em relação ao que, para eles, estaria envolvido no *ser professor* ou na *formação do professor*. O *mundo figurado* do Ensino Superior teria proporcionado aos alunos a possibilidade de observação do passado com outros olhos e de se autorizar como especialistas⁸⁷ capazes de avaliar a atuação profissional do professor, com isso iniciando o processo de identificação profissional.

Holland et al. (1998) caracterizam essa construção da identidade como *posicionamento*, no qual uma forma de ser acaba sendo incorporada pela convivência

⁸⁷ Holland et al. (1998, p. 117) definem o especialista (*expert*) com base no trabalho de Dreyfus; esse autor divide o desenvolvimento do especialista em cinco estágios: novato, iniciante avançado, competente, proficiente e especialista. Para o autor, o novato segue mais as regras, enquanto o especialista é capaz de propor novas formas de resolução de problemas. Encontramos essa mesma definição no trabalho de De Corte (1996). Holland et al. (1998, p. 117-119) ainda explicam que o trabalho de Dreyfus está calcado nos conceitos vygotksyanos de artefato cultural (instrumento) mediador para a atividade, que leva esse especialista a, segundo Vygotsky, fossilizar o conhecimento e não mais precisar do instrumento, por saber escolher uma perspectiva diferente para seu trabalho, além de ter engajamento emocional na atividade que desempenha; isso, conforme De Corte, o diferencia do novato, que geralmente resolve o problema em um nível mais superficial (1996, p. 114).

ao longo do tempo. Eles dizem que, com o passar do tempo, no convívio com grupos, as pessoas ficam predispostas a agir de uma ou de outra forma (1998, p. 136) em razão de tomarem parte, ou se identificarem ou se desenvolverem como especialistas em *mundos figurados* (p. 137).

Ao estudar os processos de identificação em novos mundos e a competência dos sujeitos (ser especialista) para neles agirem, Holland et al. (1998) argumentam que “novas predisposições e sentimentos poderiam ser formados”⁸⁸, prospectivamente, nos *novos mundos*; além disso, dizem que as *posições* sociais “tornam-se *predisposições* pela participação, identificação e desenvolvimento do especialista nos mundos figurados”⁸⁹ (1998, p. 136; itálico nosso). Eles citam Dreyfus, que, em sua pesquisa, enfatiza o envolvimento emocional e a responsabilidade para com a tarefa para definir o especialista. Para os autores, o envolvimento emocional aparece após a pessoa atingir um certo grau de competência e é, segundo eles, fator necessário para a maestria do especialista (1998, p. 118-119). O envolvimento leva à *identificação*: o novato, que passa a usar a lente dos especialistas ao ser inserido no *mundo figurado*, adota essa lente para si e começa a “compreender e organizar aspectos de seu próprio eu e, pelo menos, alguns de seus próprios sentimentos e pensamentos.”⁹⁰ (1998, p. 121).⁹¹

⁸⁸ Em inglês, temos: “new dispositions and new sensibilities could be formed” (1998, p. 268).

⁸⁹ Os autores dizem: as posições sociais “become dispositions through participation in, identification with, and development of expertise within the figured world.” (1998, p. 136).

⁹⁰ Em inglês, eles dizem: “... understand and organize aspects of one’s self and at least some of one’s own feelings and thoughts” (1998, p. 121).

⁹¹ Não são só esses autores que, hoje em dia, valorizam o *sentir* em suas pesquisas. Hayes (1998) propõe, em seu primeiro capítulo, uma nova leitura de seu modelo psicolingüístico para a produção escrita, no qual o *sentir* dos alunos é considerado de modo que eles possam superar barreiras emocionais para com o processo de escrita, para com suas crenças, para com o aspecto gráfico do texto, etc.

Nos diários de todos os alunos, a vivência no *mundo figurado* foi pivotal. A partir de *cenos englobantes*, eles começaram a argumentar de modo enfático, assumindo suas posições em relação ao ser professor e, assim, vão conquistando para si mesmos sua voz de autoridade profissional.

São vários os recursos utilizados pelos alunos para expressar o valor e a verdade de seus posicionamentos. A modalização deôntica, ligada ao *dever* e ao *necessário* é um dos recursos mais utilizados: verbos que indicam necessidade deôntica para modalizar os enunciados, como *ter que*; tempos verbais que expressam verdades atemporais, universais, como o presente do indicativo; advérbios que, em conjunção com o tempo verbal, ampliam o domínio temporal da asserção, como *sempre*; advérbios modalizadores assertivos ou epistêmicos (KOCH, 2000, p. 136), como *com certeza*. Esses recursos permitem a assertividade e a modalização dos sujeitos quanto ao dever e à verdade em suas enunciações, como no excerto do diário de Deise, que *tem certeza* que o bom professor tem que complementar sua aula, sempre, e não reproduzir as falhas do livro didático:

(35) Deise

Data: 25/05/01

Comparação entre livros didáticos.

Essa atividade teve muitos pontos interessantes, porque descobri que nenhum livro é perfeito e *que o bom professor terá sempre que complementar* [sua aula].

Não é difícil saber se um livro é bom ou não, até mesmo nas argumentações da sala, todos os alunos argumentarem muito bem, sem nenhuma dificuldade.

Outra descoberta foi que, ao aprender isso, *eu aprendi que tenho muito a aprender, porque com certeza, um bom professor não passa as falhas de um livro para a sua aula.*

A embreagem enunciativa aponta para a *imagem* do profissional a partir de algum fato vivido nas atividades, o que faz com que sua visão idealizada emergja para resolver um problema específico com o conteúdo (complementar o material usado ou não reproduzir um comportamento ineficaz). A relevância dessa visão para a formação do profissional é evidente: esses sujeitos, desde seu primeiro ano estão aprendendo a questionar o *outro*, no caso, a obra de autores didáticos, em franca *atitude responsiva ativa* e a pensar, no *continuum* iniciado por seus enunciados, que poderão propor soluções para os problemas detectados.

Os recursos lingüísticos utilizados pela aluna conferem a seu texto o efeito de especialista, de uma pessoa que sabe e que, com base nesse saber, desqualifica determinados comportamentos profissionais. Ideologicamente, temos uma mudança significativa de *posicionamento*: quem obedece às regras (a aluna Deise) passa a ditá-las. Entretanto, não há uma mudança de atitude, porque a ideologia da dominação (dos que detêm o saber sobre os outros) continua. Em termos bakhtinianos, podemos dizer que a *valoração ideológica* é mantida por Deise. Essa manutenção é explicada por Vygotsky: podemos dizer que a aluna internalizou ou fossilizou um comportamento (VYGOTSKY, 1991, p. 73-74) vivido e agora, estando em um movimento de “passar para o lado de lá”, para o lado dos especialistas. Assume a mesma atitude e, ao modalizar quanto ao dever, produz um texto autoritário. Percebemos o mesmo no enunciado de Rosemeire:

(36) Rosemeire

Data: .../11/01

Comentário produzido no fim de ano

As aulas [de redação] diferentes são muito importantes para chamar a atenção dos alunos, *para que não sejam aulas maçantes e cansativas. Todos os professores deveriam seguir esta linha de trabalho.*

O propósito de ensinar a pensar é preparar os alunos para um futuro repleto de resoluções eficazes de problemas, tomadas de decisões de aprendizado contínuo toda a vida.

Rosemeire-aluna, ao longo de sua vida escolar, teve, como todos nós, sua posição social marcada pelas regras escolares, e talvez já percebesse traços indesejáveis em alguns professores; como acadêmica, assume a *posição* da voz que outrora a subordinou e passa a criticar (os adjetivos escolhidos para as aulas desses professores são *maçantes e cansativas*) os que possuem as características que ela repudia.

O desejo de uma atuação diferente num mundo hipotético é outro modo de construir as identificações profissionais. Nesses casos, o uso do subjuntivo aparece nos enunciados analisados para construir esse mundo no qual, no entanto, pode haver restrições quanto ao valor de verdade das asseverações: embora o que o aluno diz se aplique a *todos os educadores*, o uso do advérbio *talvez* e o tempo verbal *seria* sinalizam o conteúdo como uma eventualidade, como algo com o qual o aluno não se compromete:

(37) Fabrício

Data: 01/10/01

Comentário sobre o livro do seminário

O livro “Educação e Significado da Vida” foi-nos apresentado num momento em que contradiz o que vemos, justamente num momento em que colhemos os frutos de nossa educação, “a guerra”. Ao ser apresentado o livro em sala de aula, fiquei interessado e tive a curiosidade de lê-lo e percebi que tudo o que está acontecendo atualmente é o oposto do que está escrito no livro, como a maioria das pessoas dedicando suas vidas apenas para ficarem ricas monetariamente e conseguir comprar tudo o que possam comprar. *Se na época em que foi lançado o livro todos os educadores o tivessem lido e refletido sobre a educação daquela época, a situação mundial seria, talvez, diferente.*

Fabrício faz uma conjectura sobre uma possibilidade. Isso foi possível nesse contexto porque, ao entrar em um mundo figurado, aprendemos novas formas de ver o mundo e as realidades. Assim, podemos dizer que, nesse contato, aprendemos novos *saberes*, adquirimos novas lentes, ou, como dizem Holland et al. (1998), os mundos figurados são

“um mundo de interpretação construído social e culturalmente no qual personagens e atores determinados são reconhecidos, o significado é atribuído a certos atos e resultados determinados são valorizados e outros não.”⁹²
(HOLLAND et. al. 1998, p. 52)

Um terceiro conjunto de recursos lingüísticos parece indicar que os alunos locutores não dialogam exclusivamente com a professora, mas com o próprio *eu* dos alunos. Consideramos os *verbos de processo mental* como *pretender, esperar, desejar*, que indicam que há a vontade dos sujeitos em utilizar um modo novo de ensinar que, de algum modo, lhes causou impacto ao aprender, usados para manifestarem suas

⁹² Em inglês, temos: “[By ‘figured world’, then, we mean] a socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others.” (HOLLAND ET AL., 1998, p. 52)

intenções quanto ao futuro profissional, como índices dos seus processos de identificação profissional (construção de identidade em curso):

(38) Elza

Data: 23/04/01

Atividade: Correção dos textos dos colegas

Hoje foi uma nova experiência, tirar dúvidas entre colegas e perceber os meus próprios erros, diários, nos erros dos colegas.

E pretendo transferir esta aula para meus futuros alunos para que eles possam perceber e corrigir seus próprios erros.

(39) Lia

Data: 12/06/01

Atividade: Plano de escrita de textos

Estou encontrando dificuldade para escrever sobre essa aula porque é novidade. Eu nunca fiz textos com essas informações.

Achei interessante quanto à estratégia de escrever o que primeiro vier à mente. É um tipo de aula dinâmica; *desejo aprendê-la melhor para quando eu for dar aula ou, até mesmo, para poder adaptar na produção de textos, para a 2ª série, em que eu trabalho no momento.*

(40) Vitória

Data: 24/04/01

Atividade: Debate sobre o livro Linguagem e Persuasão de Citelli

[O debate é] De suma importância, pois através desse debate é que podemos esclarecer muitas dúvidas existentes e fazer ligação com conceitos já estudados.

Verifiquei que em todas as atividades dadas, os conteúdos explorados se relacionam e se completam: para cada explicação dada é feito um gancho com aquilo que já foi visto, para daí acontecer o fechamento conclusivo.

De grande valia a leitura desse livro, pois aprendi a ler criticamente e entender o que vem por trás de cada mensagem.

Espero que com essa aprendizagem possa ensinar a meus filhos e alunos a serem assim, futuros adultos com sensibilidade crítica.

Acho que [o que foi visto] tem tudo a ver com Língua Portuguesa, pois é nessa disciplina que aprenderemos não só a interpretar um texto, mas tudo o que nos cerca em matéria de expressão humana.

Os enunciados remetem dialeticamente a antigas atividades, visto que as alunas estão enfocando o *novo*; as *velhas* atividades estão sendo, na sua *intenção*,

substituídas, no *mundo figurado* em que se encontram, por novas. Bakhtin (2003, p. 297) explica que isso é possível porque “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Ao propor atitudes diferentes para o futuro, ideologicamente falando, o diário está, então, proporcionando a verbalização de uma intenção de *mudança* de atitude frente às atividades antigas (no caso, de leitura e produção textual). É assim que os sujeitos vão construindo, em sua *vontade de mudar*, um *novo mundo* para sua futura prática profissional.

O verbo de *processo mental sentir* aparece, nos diários, relacionado à própria proposta do diário: os alunos foram solicitados a falar sobre seus “sentimentos”, sobre o “sentimento de que alguma coisa é importante” e sobre o “sentimento de pertencer ao contexto”, conforme já explicitamos no item 3.4. Ao fazermos essa solicitação, concordávamos com Tishman, Perkins e Jay (1999) que dizem que, ao haver *predisposição*⁹³ (inclinação, vontade) para a tarefa, ela é realizada com mais

⁹³ Temos visto o termo inglês *disposition* sendo traduzido por *disposição*, mas, para nós, a tradução mais acertada é *predisposição*. Justificamo-nos com um pequeno extrato de De Corte (1996, p. 119); em inglês, o autor, falando dos especialistas, diz: “The acquisition of such a disposition — especially the inclination and sensitivity aspects — requires extensive experience with the four categories of aptitudes mentioned above in a large variety of situations. As such, the disposition cannot be directly taught, but has to develop over a rather extensive period of time”, ou, em português, “A aquisição de tal predisposição — especialmente os aspectos de inclinação e sensibilidade — requer extensa experiência com as quatro categorias de atitudes citadas em uma grande variedade de situações. Como tal, a predisposição não pode ser diretamente ensinada, mas tem que ser desenvolvida em um período de tempo razoavelmente longo”. Na nossa visão, a pessoa aprende a ficar interessada em, ou inclinada a ou propensa a, ou predisposta a — e não a ficar disposta a (que possui outros significados, entre eles animada, valente, determinada). Na presente tese, toda vez que houver o termo *predisposição*, estaremos referindo-nos ao termo *disposition*. Para conhecimento: as quatro categorias de aptidões dos especialistas

facilidade e engajamento e, com a percepção de sua própria *predisposição*, tencionávamos levar os alunos a uma *posição* de especialistas (De Corte, 1996), por estarem sendo preparados para atuarem profissionalmente em uma área específica do saber.

Essa *orquestração* de sentimentos, prospectivamente esperados pelos sujeitos em atitudes diferentes, mostra a individualidade de cada um sendo construída não só com apoio no *saber*, mas também na percepção sinestésica de si e do contexto. No exemplo que segue, a mudança da aluna quanto ao *eu*-profissional é, como nos casos anteriores, referente a uma atividade vivida por ela, que lhe dá força para querer viver sua vida profissional de modo diferente nos contextos visualizados e valorizados por ela a partir de sua vivência no *mundo figurado* em que está:

(41) Lia

Data: 20/03/01

Atividade: Leitura de Comerciais de televisão

Dificuldades em assistir o comercial que estava sendo analisado: na minha opinião, a sala deveria ser organizada na medida do possível em círculos, para que todos vissem, sem se incomodar com o colega que está na frente ou que esteja pedindo que eu saia da frente. O ponto interessante foi o modo que a professora conduziu o debate facilitando a todos nós, alunos, a descobrir muito mais, além do que *sentimos* quando assistimos sozinhos na sala da nossa casa. *Sinto um desejo enorme de, o mais rápido possível, melhorar o meu vocabulário, modo de escrever, falar, saber, pensar e me atualizar para que eu possa concluir com sucesso e não só isso, aplicar na medida do possível, esse método dinâmico e construtivo de dar aula, aplicar na minha profissão atual.*

citadas por De Corte são: o conhecimento sistematizado de uma área específica do saber que seja acessível, flexível e bem organizada; métodos heurísticos; metacognição; e componentes afetivos, tais como crenças, atitudes e emoções relacionadas a uma área do saber.

As escolhas lexicais que qualificam o verbo *sentir* — *desejo enorme, o mais rápido possível* — são indicativas do *valor* que ela atribui ao que aprendeu no *mundo figurado*. Esse enunciado expressa o aspecto volitivo, a auto-confiança, o valor e o aspecto emocional da aluna. O fato de Lia expressar sua emoção seria também demonstração, segundo a proposta de Holland et al. (1998), de que ela está se tornando uma profissional especialista que, além de sentimentos para com sua profissão, apresenta também a responsabilidade. Como já explicamos, para os autores, o especialista é aquele profissional que reorganiza aspectos de sua razão e de sua emoção ao adotar a postura do mundo figurado de que faz parte (p. 118-121).

Para Holland et al. (1998, p. 146) “O processo [de construção identitária] é um composto de mudança contínua lenta, às vezes caprichosa. A história-em-pessoa colide com combinações de circunstâncias que são, em grau, precedentes e não precedentes.”⁹⁴ A contradição, assim como a certeza, coexistem no nosso *eu*. Por estarmos tratando de *mundos figurados* e de construção identitária é interessante observar a importância do caráter dialógico, conforme explica Bakhtin (2003, p. 323-326). Ao ler o enunciado a seguir, tenhamos em mente que a cultura do outro, no nosso caso, é a do *mundo figurado* do Ensino Superior:

⁹⁴ No original, os autores dizem: “The process is a composite one of slow, sometimes erratic, but continuous change. History-in-person collides with combinations of circumstances that are by degree precedented and unprecedented.” (HOLLAND ET AL., 1998, p. 46)

“No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.” (BAKHTIN, 2003, p. 366)

Os alunos mudaram, prospectivamente, em sua *intenção*; já estão “brotando”⁹⁵ novas idéias em função do *mundo figurado* em que estão. Todavia, os enunciados analisados mostram que em seu processo de construção coexistem realidades e ideologias. Como nos explica Miotello (*apud* BRAIT, 2005), quando isso ocorre é porque

“Vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios.” (MIOTELLO, *apud* BRAIT, 2005, P. 172)

Saber-se na contradição e na incerteza organicamente, isto é, aceitar as diferenças, o múltiplo como algo que faz parte do crescimento, que faz parte da construção identitária de cada um. Esse movimento, dialético, também está presente nas *orquestrações* individuais de cada aluno em formação/construção profissional.

Ao entrar no *mundo figurado* do curso de Letras, os alunos começaram a mudar seu modo de ver e a mudar seu foco de atenção: passaram a considerar, além de seu eu-pessoal, a projeção de sua futura vida profissional. Partindo dessa constatação,

⁹⁵ A metáfora é de Vygotsky, para falar das funções psicológicas não amadurecidas nos níveis de desenvolvimento mental. Diz o autor: “Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento.” (1991, p. 97).

podemos tecer paralelos. O primeiro tem a ver com a *valoração* que o locutor atribui a um objeto. Ao entrarem em contato com novas atividades, *passam a valorizar* novas formas de fazer, o *saber fazer*. Eles enfatizam as atividades, o que mostra que seu foco é no *conteúdo procedimental* (MERRILL, 1983, *apud* ZABALA, 1999, p. 8). Aí, tecemos o segundo paralelo, com o *saber*: o *mundo figurado* traz em si um referencial novo, um *saber* novo: de acordo com as categorias de Charlot (2000), temos que os alunos pesquisados têm a preocupação com a aplicação não de um *saber-objeto*, mas de um *saber-atividade* que *julgam* pertinente (como em Deise (35)) e de um *saber-ser* que perseguem por avaliá-lo positivamente (como Lia (39)). Nesse sentido, o diário, mais uma vez, evidencia-se como um espaço-tempo de desaceleração da correria da vida diária, um *locus* de reflexão sobre a própria formação que, por incidir na visualização de *novos mundos* (HOLLAND ET. AL., 1998), pode, também, incidir na construção de uma identidade diferenciada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

A teoria de Bakhtin, segundo Souza (2002), entende o enunciado em seus aspectos históricos (a concretude — existência real —, que evidencia o enunciado como um produto social, humano, da existência da vida do homem), fenomenológicos (o enunciado como um fenômeno social único, que acontece nas interações verbais (p. 78)), dialógicos (os enunciados do *eu* e o outro, sua interação, a compreensão, a atitude responsiva) e éticos (os valores, a moral, a ideologia, enfim, os aspectos axiológicos (p. 87) veiculados nos enunciados). Esses aspectos, associados a outras teorias, subsidiaram a análise da manifestação lingüística concreta dos participantes desta pesquisa e fundamentaram as respostas que daremos às perguntas de pesquisa formuladas no Capítulo 1. Antes de responder a essas questões, entretanto, cabe uma observação.

A realização longitudinal da análise foi fator decisivo para a obtenção dos resultados — sem essa abordagem, não seria possível verificar *mudanças* nos enunciados dos sujeitos⁹⁶. Ainda com relação ao aspecto longitudinal, temos que o *tempo* é um fator crucial na formação identitária. Holland et al. (1998, p. 55) dizem

⁹⁶ Observamos que, por priorizarmos a análise dos enunciados no modelo bakhtiniano e no que tange aos movimentos propostos por Holland et al. (1998), não foi nosso objetivo proceder à análise macroestrutural detalhada, a qual, em outro momento, poderá fornecer dados também interessantes.

que, para isso, é importante considerar, além da questão culturalista (cultura única; abordagem sincrônica, que prevê mundos do *vir a ser*, sem relacioná-los com um tempo para o *fazer-se*), a prática e a construção social da identidade (prática social; abordagem longitudinal e diacrônica, que envolve o *vir a ser* ao longo do tempo), que entende que os *mundos figurados* vão acontecendo nas vidas das pessoas, assim como acontecem os processos e o tempo histórico.

O Ensino Superior é um *mundo figurado* para a inserção do indivíduo em uma profissão. Nele, *novas formas de ver* vão sendo, gradativamente, compartilhadas, nas várias disciplinas e ao longo do tempo. Segundo Abud (2000), no Ensino Superior, os indivíduos, com seus projetos de vida, vão sendo levados a “pensar/agir em consonância com o objetivo social maior da qualidade de vida” enquanto desempenham seu “papel de sujeito histórico, construindo valores que se projetarão na cultura e no saber” (ABUD, 2000, p. 2). Para a autora, isso demanda “um processo de maturação gradativa”, no qual está pressuposto

“... que o aluno do ensino superior, além da aprendizagem dos conteúdos essenciais, desenvolva tanto um repertório de atitudes e habilidades condizentes com seu papel de cidadão e com o exercício profissional qualificado, quanto valores humanitários que o guiem. (...) Procura-se a formação de um profissional seguro, flexível, inventivo, responsável e tecnicamente competente, que atente para os valores presentes na sociedade contemporânea.” (ABUD, 2000, p. 1-2)

Assim, para formar o técnico, o crítico, o criativo, o responsável, ou seja, o profissional, as relações existentes nesse espaço-tempo de convivência no Ensino Superior (no caso do presente trabalho, a dialogia pressuposta nos enunciados dos

diários) sempre terão como pressuposto uma *relação valorativa*, em diversos aspectos nova, sobre os objetos do mundo.

Nossas três primeiras **perguntas de pesquisa**, relacionadas à construção identitária dos sujeitos, referem-se (1) a *em que medida o diário possibilita a observação da constituição da voz dos sujeitos*, (2) *ao efeito da imagem do interlocutor (o professor) nessa constituição da voz*, e (3) *aos modos pelos quais essa voz, em constituição, refere-se ao saber e ao ser professor*.

No que se refere à **constituição do saber (terceira pergunta)**, verificamos que o *saber* é entendido pelos sujeitos como *objeto*, *atividade* ou *modo de vir a entender a vida ou de nela agir* (CHARLOT, 2000), e cada sujeito possui seu próprio *tempo* para assimilar seus entendimentos. Percebemos que há itens pivotais na construção do *saber*, como a *atenção*, em Clara (27); o *engajamento*, em Dora (26); a *motivação*, em Flora (25); a *novidade*, em Ingrid (24); a *utilidade*, em Agezil (29); a *relevância para a vida acadêmica e profissional*, em Diana (30); o *fascínio pela descoberta*, em Miriam (31). Isso, se ficarmos restritos aos enunciados metafóricos, fartamente existentes nos diários e, por isso mesmo, foco da nossa atenção na análise. No entanto, podemos verificar o mesmo em outros enunciados.

Reportando-nos a Vygotsky (1989, 1991), temos que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, o que percebemos pelos enunciados dos sujeitos: ao estarem inseridos no mundo figurado do Ensino Superior, eles aprendem *nas atividades*, indicadas nos enunciados pela presença do presente ou do passado embreado. Os

sujeitos, em suas referências, deixam isso claro, ao remeterem às atividades, como as de leitura, por exemplo, com o valor de luz, revelação, abertura, profundidade. Cada sujeito está aprendendo e desenvolvendo-se nas atividades; cada um expõe o que esses novos saberes conotam, diz como o compreende, revela sua apreciação valorativa.

O *saber*, seja como objeto, seja como atividade, seja como postura, está associado ao *novo*, à *descoberta* e ao *saber fazer* na profissão. Vejamos esse último saber.

Observamos que a construção de *saberes* depende do *olhar* do aluno, isto é, do que ele mesmo *valoriza*. Lingüística e enunciativamente já diagnosticamos a tônica dos sujeitos, em seus diários, ao falar do *ser professor (ainda, terceira pergunta de pesquisa)*: eles assumem-se de modo assertivo, categórico e deôntico, na maioria dos enunciados, o que lhes confere *voz* de especialista. Essa escolha pelo modo de expressão associa-se a uma argumentação, na maioria das vezes sólida, pautada em fatos embreados, quer no passado, revisto com *outros olhos* pela inserção no *mundo figurado*, quer na própria atividade vivida em classe, com relação à qual se *posicionam*, quer na prospecção sobre a atuação profissional (*novos mundos*). As embreagens argumentativas nos mostram que a maioria dos sujeitos ancora argumentação do *ser professor* nas atividades, vividas no presente e projetadas no futuro, embora haja outras opções, como a argumentação de Fabrício (37).

A nova visão dos sujeitos, adquirida no *mundo figurado* do Ensino Superior, sobre o que vivem, o que se passou e o que poderá vir a ser, atribui concretude à sua

visão de *ser professor*. Entretanto, há, ainda, a questão das vozes, em resposta à **primeira pergunta de pesquisa**, a ser considerada, a seguir.

A voz dos sujeitos aparece autoritária e monológica em alguns sujeitos, orquestrada de modo afinado ou dissonante em outros. Aliás, há uma característica permanente nos dados, que é a *mudança*, a *variedade*, a *instabilidade*, a *pluralidade*. Queríamos buscar indícios de como se dá a construção identitária profissional dos sujeitos em seus diários, e nossa resposta é multifacetada, multiforme, multidimensional, multissônica, como nos diz Bakhtin (1988).

Vejam como a voz dos sujeitos aparece em relação às atividades. Alguns sujeitos, ao serem inseridos no Ensino Superior para formação do professor de línguas, têm uma expectativa quanto à disciplina Língua Portuguesa relativa à sua vivência anterior na escola: que ela terá como foco a norma padrão. Ao entrarem em contato, logo no início do ano letivo, com atividades que enfocam a leitura de modo estratégico (leitura global, de pontos principais e detalhada) em diversos gêneros (comercial de televisão, propaganda de revista, artigos de opinião), ficam críticos, como Sapé (1). Nessas primeiras observações, o *mundo figurado* já começa a tomar forma, subsidiando os alunos a passarem a ver a realidade de modo diferente. A inserção tem início com comparações entre o passado e o presente, e a *nova ótica* atribui outro *valor* às práticas de antes e do momento.

Desmistificando velhas concepções da escola tradicional, as vozes dos sujeitos aparecem apoiadas no *novo olhar*. Isso acontece com Diana (30). A voz

consensual que diz que o aluno *estuda para a obtenção de notas*, muda de foco com base em uma atividade concreta vivenciada. Assim, Diana abandona a posição (convencional) dos alunos, de questionar notas por se sentirem injustiçados pelo professor, e passa a ponderar sobre critérios de correção de que jamais tinha ouvido falar. Também a voz convencional da *desqualificação do aluno*, que prescinde de características valorizadas pela escola tradicional, que aparece nos primeiros diários de Vivi (17) e (18), vai se apagando: Vivi abandona o auto-desprezo para, aos poucos, assumir seus pontos fracos e fortes.

A contestação da hegemonia fica mais forte na voz dos sujeitos, ao haver a crítica à postura e à prática de professores tradicionais. Podemos observar isso quando os sujeitos se colocam contra ela, na adjetivação desqualificadora exposta no enunciado de Rosemeire (36) com relação à prática convencional dos professores.

Percebemos outra característica na voz dos sujeitos. Com o passar do tempo, eles passam a tecer suas críticas, e a diferença está na *qualidade da crítica*: não mais um arrolar qualificativo, assombrado com descobertas, mas uma voz capaz de argumentar. Novamente, o *mundo figurado*, com suas novas lentes, auxilia os alunos a terem uma compreensão mais aprofundada, não apenas de atividades isoladas, mas também de condutas subjacentes, de *intenções*. Na procura de uma voz, no *mundo figurado* do Ensino Superior, os alunos aprendem a exercitar um *olhar* mais intenso por estarem em *atitude responsiva ativa*, com outros olhares, outras profundidades.

Como os sujeitos vêem seu interlocutor, com quem dialogam, ou seja, a quem dirigem sua voz? Como já demonstramos, a escolha do gênero usado no diário é

indiciária da apreciação de *valor* atribuído a si mesmo e ao outro: se o sujeito se vê na *posição* de aluno tradicional, vê seu interlocutor como um professor tradicional e responde a ele, em formato de questionário. Se a visão é de pessoa amiga, o tom e o estilo são mais íntimos e, como convém nesses casos, escrever uma carta é muito adequado; não haverá a desqualificação do locutor pelo seu interlocutor — haverá sua aceitação e o acolhimento *ativo* de suas palavras. No *relato*, se os conteúdos são profissionais, as posições pressupostas implicam distância e assimetria; se os conteúdos são mais íntimos, mais simetria e informalidade (aproximando-se do familiar).

Ainda na questão da *voz*, um dos temas insistentemente apontado pelos sujeitos é o falar e o ouvir. Na visão deles, o debate foi um dos eixos do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além de Alexandra (21), Iná (22), Rosemeire (23), outros sujeitos remetem, em sua fala, ao debate: Ingrid (15 e 16), Vivi (17), Lia (41), Diana (14), Flora (25). Por estarmos tratando de *mundos figurados, novos mundos, posicionamentos e vozes*, o debate é um espaço-tempo, assim como o diário, que favorece a atitude responsiva. Nele, aprende-se a ouvir e a falar; aprende-se a ver outros pontos de vista, desenvolve-se o senso crítico a partir da diversidade de opiniões — sobre um conteúdo temático em foco, vários temas. Nesse contexto, a palavra, a língua e a linguagem servem para a troca, o plural, os diferentes. Esse é o espaço-tempo embreado, de sala de aula, valorizado pelos sujeitos.

A partir desses dados, podemos responder à **segunda pergunta de pesquisa**: se a *imagem* que os sujeitos têm do interlocutor pode ajudar na *constituição das vozes* dos sujeitos. Essa *imagem* pode, sim, ajudar os sujeitos a se *posicionarem*, a não terem

medo de externar seu pensamento, a não sentirem necessidade de preservar sua face, a falar e a ouvir e, mais importante, pode servir de guia, de mediador *dirigindo o olhar do aluno* para si mesmo, para o outro, para o diálogo, para o debate, para os *saberes*, para a prática profissional do especialista, para a crítica, para o *profissional do futuro*, para novos valores, para outras intenções. Sempre ouvimos dizer que o professor pode ser um modelo em sala de aula. Podemos entender isso com a explicação de Holland et al. (1998, p. 141-142): ao posicionar-se, o professor também fornece um modelo de *posicionamento*, isto é, são as identidades e predisposições *posicionais* que os novatos adquirem. Assim, entendemos que o dizer *professor como modelo* possui uma profundidade muito maior: *não é uma cópia simples* que os aprendizes fazem do modelo-professor; é uma *refração identitária*, uma construção nova; a constituição de *vozes* (ideologias) e de *saberes* em um novo professor.

Podemos, agora, responder à **quarta pergunta de pesquisa**, *sobre o papel do diário como instrumento (artefato cultural) na construção da identidade profissional*, isto é, na constituição da identidade profissional dos sujeitos, e sua plausibilidade de uso para a formação do professor.

Os enunciados apresentados evidenciam as mudanças identitárias dos sujeitos, ao mesmo tempo em que as mudanças dão vida ao *gênero diário* como instrumento de aprendizagem. O diário, como instrumento ou ferramenta, no sentido vygotskyano do termo, é o espaço-tempo em que diversos gêneros são constituídos pelo seu locutor para expressar-se, para evidenciar seu *olhar* para as atividades — e isso faz

toda a diferença: o diário, nesse contexto, é um suporte especial para variados gêneros e, nessa busca, é um instrumento que permite a busca de facetas da identidade do professor.

Esse papel do diário faz dele um *recurso cultural para ajudar na inserção do(s) novato(s) em um mundo figurado*. Dizem Holland et al. (1998)⁹⁷:

“Em nossos termos, as ações, a distribuição dos artefatos [...] evocam os mundos nos quais eles são relevantes e posicionam os indivíduos em relação a esses mundos. É seu papel pivotal, como Vygotsky o chamou, — sua capacidade de mudar o *frame* de atividade perceptual, cognitiva, afetiva e prática — que faz com que os artefatos culturais sejam tão significantes na vida humana.”⁹⁸ (1998, p. 63; grifo nosso)

É exatamente esse ato de construção identitária do sujeito que é fortalecido pelo instrumento diário, o pivô entre o mundo exterior (das relações interpessoais) e o mundo interior (intrapsicológico) que está sendo mobilizado em função das práticas de letramento voltadas para a formação profissional. O diário funciona como um instrumento que ajuda na reordenação das concepções e fornece espaço-tempo para a reflexão e as possibilidades de visão a partir de outras óticas, compartilhadas no espaço-tempo embreado da sala de aula. Além disso, o diário, nesse ponto, já toma um contorno mais evidente quanto a seu próprio existir: ele mesmo é revelado como o espaço-tempo privilegiado, um instrumento que auxilia os novatos em seus *posicionamentos* pois, ao longo dos enunciados, eles vão se constituindo em posições e

⁹⁷ A respeito do grupo de Alcoólicos Anônimos que analisaram.

⁹⁸ Em inglês, os autores falam: “In our terms, the actions, the deployments of artifacts [...] evoke the worlds to which they are relevant, and position individuals with respect to those worlds. It is their pivotal role, as Vygotsky called it — their capacity to shift the perceptual, cognitive, affective, and practical frame of activity — that makes cultural artifacts so significant in human life.” (1998, p. 63).

vozes diferentes, por estarem inseridos em outra realidade, *figurada*, de formação profissional, observando suas próprias experiências e atribuindo a elas dimensões ampliadas de entendimento, intenções, *valores*. Nesse sentido, o conteúdo temático da proposta do diário fez a diferença ao tomar forma no tema de cada um e, por ele, revelaram-se as buscas identitárias de cada um.

5.2 Uma palavra final sobre a formação profissional

“Vivir significa participar em un diálogo: significa interrogar, oír, responder, esta de acuerdo, etc. El hombre participa en este diálogo todo y com toda su vida: com ojos, lábios, manos, alma, espíritu, com todo el cuerpo, com sus atos. El hombre se entrega todo a la palabra y esta palabra forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simpósio universal.”

(BAKHTIN, apud SOUZA, 2002, p. 82)

A formação de futuros professores, como qualquer construção identitária, é social; e, por ser social, é também um ato dialético: ela emana da cultura (mediada pelas atividades desenvolvidas em sala de aula) para o indivíduo; em contrapartida, também vem de dentro do indivíduo, que contribui com suas experiências e conhecimentos para a cultura, e aí há a troca, sempre única, individual, diferente de pessoa para pessoa, em função dos diferentes ritmos e histórias de vida de cada um. A

prática diarista facilita esse movimento cognitivo, social e dialético da construção, do fazer *tornar-se* ou *vir a ser um professor*. Isso é efetuado por cada sujeito a seu próprio passo, ritmo e diferenças pessoais, o que se reflete/se refrata no estilo que cada um adota para se manifestar. Nas considerações finais do presente trabalho, procuraremos fazer esse cotejo da construção identitária e da formação do professor com os aspectos teóricos desenvolvidos, observando em que aspecto o diário pode ser um instrumento que ajude nessa formação/construção.

Trabalhar com a verdade é mais confortável, visto que é uma só. Todavia ela não dá conta do plural, do inusitado porque nela não há o plural nem o inusitado — há o uno, o único certo. Ao optarmos por esse discurso centrípeto (BAKHITIN, 1988, p. 116; HALASEK, 1999, p. 125, 178), autoritário e proficiente, e ao exigirmos esse discurso dos alunos, como formadores estamos anulando as possibilidades de ser de cada um, além de deixarmos de oferecer opções e espaço para a pluralidade e a diversidade. Essa unicidade de posicionamento do formador de professores exclui a possibilidade de interação e diálogo, e ensina aos alunos, futuros professores, como ser autoritário e centrípeto.

O presente trabalho aponta para a necessidade de uma revisão nas práticas dos formadores, para possibilitar a manifestação de *vozes*, de construção de identidades em um ambiente de construção identitária. Essa construção acontecerá de qualquer forma, mas se puder ser em dialogia, haverá maior probabilidade de a *agência* ser implementada e das *práticas de letramento* serem efetivamente efetuadas pelos futuros

professores. Quando os alunos têm seu enunciado em eco-elo com outros, que instanciam a agência e as práticas de letramento, eles terão possibilidade, em suas futuras práticas, de refletir e refratar o que vivenciaram.

Se temos que a identidade profissional pode ser construída, que ela não é uma nem eterna, mas em constante mudança e se aceitamos que ela representa, como imagens, nossas várias faces nas diversas situações de comunicação, temos que o curso de graduação, que forma futuros professores, é um grande mundo figurado, em que a nova faceta das identidades do sujeito, a profissional, é construída. Usando da nomenclatura proposta por Holland et al. (1998), cabe a esse mundo figurado da graduação acolher as *vozes*, os posicionamentos que vêm com os graduandos em sua história, dialogando com eles, questionando-os, inserindo-os em outras realidades, instituindo-os de outras *vozes* e *posicionamentos*, para que tenham responsabilidade e certeza da própria capacidade para a ação, como futuros professores, e possam, em outras realidades, em situações inusitadas, reiterar/modificar/renovar/construir novos mundos sociais e profissionais, novas práticas de letramento, agenciando seu fazer profissional com propósito e reflexão, no sentido mais concreto da palavra que, materializada, proferida em voz alta, interfere em nossas consciências.

Fazer-se professor requer verbalizar que é, ou que pode ser, ou que vê/percebe modos de ser; é na voz do aluno, no seu espaço-tempo constitutivo em sala de aula, na sua palavra dialógica-ideológica, ao encontrar uma atitude responsiva ativa de seu par mais proficiente na interação em sala de aula, seu professor, bem como de seus colegas, que ecos e elos vão sendo formados e que ele vai se refletindo/refratando

e se construindo profissionalmente. Bakhtin (2003, p. 325) diz que só há dialogia quando o que é lingüístico se transforma numa “visão de mundo”, num “ponto de vista”, numa “voz social”. A verbalização (voz materializada) do locutor para seu interlocutor, ponte-eco-elo dialógico, ativo, responsivo, torna um pensamento em uma idéia, como disse Bakhtin; é a comunicação entre as consciências que torna viva essa idéia, porque a “compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1988, p. 90). Assim, fazer-se professor é fazer viver a idéia de ser professor.

Os resultados da análise lingüístico-discursiva-enunciativa apontam para a necessidade de se acrescentar à prática docente o centrífugo (HALASEK, 1999, p. 124, 178) e o produtivo: a descentralização, o questionamento, o processual, a conversa, a intuição. Nessa visão, o que é múltiplo, descentrado, inacabado, aberto, fragmentado, como diria Hall (2003), passa a ser valorizado, porque confere uma gama de opções, de visões, de verdades que podem ser consideradas em diversos momentos.

Bakhtin fala da forma orgânica (1988, p. 129) como um crescendo que seria natural à dialogicidade dos discursos. Essa forma orgânica, que não se acaba, mas revive nos ecos e elos dos discursos, é um fenômeno processual, instaurado nas situações de comunicação. O diário, enquanto instrumento dialógico, é mais um elo para a formação do professor. Ele faz com que a dialogia (que pressupõe a responsividade ativa) tenha mais uma forma de vazão, mais uma fonte de existência. Como diz Bakhtin,

“a compreensão ativa, somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo do que se compreende, determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos. É justamente com essa compreensão que o falante conta. Por isso, sua orientação para o ouvinte é a orientação para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso: pois para isso, concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas ‘falas’ sociais.” (1988, p. 90-91).

Os alunos, ao terem um espaço-tempo para materializar o que pensam no diário, em razão do foco, do olhar que lhes foi direcionado, dialogam com outros *eus* (de seu professor, de seus colegas, de seu passado, de seu futuro...), quer percebendo-se em suas facetas, quer observando seu entorno, e conseguem participar mais ativamente da própria construção profissional. Na voz de Bakhtin, isso é “o reflexo de mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do eu-para-mim” (2003, p. 373; grifo do autor). Também, ao terem espaço e tempo para se ver/olhar/perceber em seus pontos fracos e fortes, eles vão compreendendo o processo de ser, aprender, desenvolver-se enquanto tal: o orgânico, a mudança, o instável, o mutável está nele próprio, assim como estará em seus futuros alunos. Saber/aprender a lidar com essa instabilidade em si mesmo e no outro, envolve pelo menos duas questões.

Uma delas é com o próprio saber. Charlot (2000) fala dos tipos do *saber*. O diário, pelo que os dados evidenciam, possibilitou aos sujeitos a manifestação dos tipos de *saber*: *saber* algo, *saber* fazer algo (a atividade), *saber* ser. Quando o *saber* remete às atitudes ideológicas em relação ao mundo ele forma-se no conflito e na inter-relação dialógica entre o autoritarismo (palavra que não é questionada) e a palavra

interiormente persuasiva, que é “determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual” sendo que sua “assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’” (BAKHTIN, 1988, p. 145); ainda para esse autor, “‘nossa palavra’ se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, e no início suas fronteiras são quase imperceptíveis” (p. 145). O *saber*, veiculado pela palavra partilhada dialogicamente, pode ser um foco proposto como conteúdo temático para a redação do diário e para futuras conversas, em que os aspectos autoritários e internamente persuasivos sejam discutidos.

A outra questão, embutida na primeira, tem a ver com o *olhar*. O fato de o professor formador privilegiar x ou y faz a diferença. A *valoração*, ou *ponto de vista*, como diz Bakhtin, está envolvida na prática da formação de professores. Essa prática ocorre porque é valorizada pelos outros membros do grupo social que a detêm — logo ela continua e se perpetua com o passar dos anos. O olhar, o ponto de vista, a valoração que o professor formador faz sobre um ou outro item do contexto faz a diferença. Nesse sentido, a importância do diário recai para a dialogia instaurada e para o foco de atenção, pelo que é valorizado nessa dialogia. A intenção, isto é, a orientação sobre o objeto (BAKHTIN, 1988, p. 87), do professor formador tem importância na propositura de conteúdos temáticos que serão desdobrados em temas pelas várias consciências. A ressonância dialógica e o tomar consciência de são centrais. A dança das ideologias, da história, da ética, que acontecerão nesse espaço-tempo dialógico, as divergências, os acréscimos, as rupturas, as contradições dialéticas, enfim, as possibilidades de percepção do mundo e a conscientização social são um potencial

que pode ser desenvolvido a partir das anotações em diário. A “comunicação dialogada das consciências”, como diz Bakhtin (*apud* SOUZA, 2002), é a possibilidade para o *eu* ver-se em si mesmo, no outro, no grupo social. Uma sala de espelhos, onde reflexos e refrações nos mostram possibilidades de ser, nossas e dos outros; reflexos e refrações que ora nos fazem rir, ora nos causam horror, ora ofuscam a vista e nos fazem fechar os olhos. Diz, ainda, Bakhtin (1988, p. 142): a “evolução ideológica do homem (...) é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem”. Holland et al. (1998, p. 281) dizem que a palavra e as imagens objetificam os mundos, e isso faz com que os enxerguemos como são; dizem que ao fazermos comentários sobre as coisas, nossa consciência pode aumentar, o que, em contrapartida, diminui as respostas automatizadas. A linguagem, a palavra ideológica instanciam-se em índices de valor. Ao ver, ouvir, verbalizar a própria palavra temos a oportunidade de trocar conhecimentos, de sermos dialógicos, dialéticos, de partilharmos possibilidades. É importante ter-se um *tempo* para refletir e assim, responsiva e responsavelmente, escolher (refletir? refratar?) como agir. No *mundo figurado*, as possibilidades de *posições* e de *vozes* para um *novo (?) mundo*.

A contribuição da presente tese está em fazer um estudo de aspectos lingüístico-enunciativo-discursivos de uma dialogia instaurada na prática do diário como ferramenta — uma ferramenta que pode ser útil na formação de professores, na construção da identidade profissional do professor como sujeito-autor e sujeito-professor/agente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem, hibridismo cultural*. São Paulo: Senac, 2002.

ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Taubaté: Cabral, 2001.

AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

AUTHIER-REVUZ J. “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”, *DRLAV*, 26, 1982

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermentina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Unesp e Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Anna Blumme e Hucitec, 2002.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. “Literacy practices”. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. Nova York: Routledge, 2000.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. Nova York: Routledge, 2000.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organizado por Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

- BERTALANFFY, L. *General Systems Theory: foundations, development, applications.*, New York: George Braziller, 1969.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas.* São Paulo: USP, 1996.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness. Some universals in language use.* Cambridge: Cambridge University, 1987.
- CEREJA, William. "Significação e tema" In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia.* São Paulo: Ática, 2005.
- COHEN, A. P. *Self consciousness: an alternative anthropology of identity.* London: Routledge, 1995.
- DAVIES, Florence. *Introducing Reading.* England: Penguin, 1995.
- DE CORTE, Erik "New Perspectives of Learning and Teaching in Higher Education" In: BURGEM, Arnold (Ed.). *Goals and purposes of higher education in the 21st century.* London: Jessica Kingsley, 1996. cap. 10, p. 112-132.
- EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics.* Great Britain: Pinter. 1994.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change.* England: Polity. 1992.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas.* São Paulo: Edusp, 2003.
- GEE, James Paul. "The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social". In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (Ed.). *Situated Literacies: reading and writing in context.* London: Routledge, 2000. p. 180-196.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).* Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000. Coleção Leituras no Brasil.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. "Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas". In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de. (Orgs.). *Cartografias do trabalho*

docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000. Coleção Leituras no Brasil.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (Orgs.) *Língua e cidadania: o Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

HADDAD, Galit. “*Ethos* prévio e *ethos* discursivo: o exemplo de Romain Rolland”. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

HALASEK, K. *A pedagogy of possibility: bakhtinian perspectives on composition studies*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Britain: Edward Arnold, 1985.

HAYES, John, R. “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional em la escritura”. Santillana Secundaria, 1998. cap. 1, p. 1-27.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE JR., William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.

IVANIČ, Roz. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes e Unicamp, 1993.

_____. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. “A formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa” In: KLEIMAN, A. *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. “Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino”. In: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2002.

KLEIMAN, Angela B. "Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento". In: Corrêa, Manoel. (Org.). *Ensino de Língua: letramento e representações*. São Paulo: Parábola. 2004. No prelo.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Educ, Mercado de Letras, 2002.

LIBERALI, Fernanda C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado. 215 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LURIA, Alexander R. *Cognitive Development. Its cultural and social foundation*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1976.

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

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. "Ethos, cenografia, incorporação". In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel M.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura e produção de textos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. "Ideologia". In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORIN, Edgar. “A noção de sujeito”. In: SCHNITMAN, D. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA-ROTH, Desirée (Org.). *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. “Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente”. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil. 2000. Coleção Leituras no Brasil.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Working Papers*, nº 7, 1983.

_____. *Working Papers*, nº 11, 1985.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papyrus, 2002.

RIVIÈRE, Angel. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor. 1985.

ROJO, Roxane. “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Elizabeth Ramos. *O ponto de partida da argumentação: o desenvolvimento do senso crítico*. Taubaté: Cabral, 2000.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. “Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários”. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.
- SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1997.
- SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.
- STREET, Joanna; STREET, Brian. "The schooling of literacy". In: BARTON, David; IVANIČ, Roz (Org.). *Writing in the community*. London: Sage, 1991.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. "Ensino de leitura e escrita no ensino superior: dezesseis anos de uma prática situada, construída na Universidade de Taubaté". Disponível em: <ieles@humgp.unlpam.edu.ar>. (Disponível também em CD).
- _____. *A oralidade na escrita: um problema no uso da língua escrita em registro formal*. 100 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; ABDALA, Joel; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida (org.). *Roteiro de Estudos de Língua Portuguesa*, Universidade de Taubaté, 2000.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- TISHMAN, Shari; PERKINS, David; JAY, Eileen. *A cultura do pensamento em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ZABALZA, Miguel Angelo. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. “O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, 2005.

ANEXOS

Os anexos contêm informações referentes ao Contexto da Pesquisa:

ANEXO 1	Cópia do Termo de Consentimento assinado pelos alunos e Cópia da Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté
ANEXO 2	Relação das questões elaboradas aos alunos, referentes a seu perfil

ANEXO 1

Cópias:	(1) Termo de Consentimento
	(2) Aprovação do Comitê de Ética

(1) Termo de Consentimento

Texto retirado do Projeto de Pesquisa de Doutorado da Professora Eveline Mattos Tápias Oliveira, que foi submetido à apreciação e foi aceito pela banca de avaliação da UNICAMP:

*“Assim, temos que será **objetivo geral** deste projeto de pesquisa acompanhar longitudinalmente um grupo de alunos que está submetido a uma proposta de trabalho, dentro de uma perspectiva sócio-cognitiva, para averiguar as modificações na sua forma de se expressar pela escrita (produto) ao ter como foco os aspectos processuais da redação.*

*No acompanhamento longitudinal, serão criadas situações cognitivas (sobre o conteúdo, sobre o próprio modo de conhecer...), afetivas (em relação à predisposição, ao relacionamento interpessoal...) e sociais (a interação, os aspectos intrapessoais...), mediante os próprios conteúdos conceituais da redação (ver Pressupostos Teóricos). Essas situações possibilitarão aos alunos a percepção de seu papel, levando-os à autoconsciência (ou perto dela) do que eles sabem e do que eles ainda não sabem, ou seja, de seus pontos fortes e fracos. O acompanhamento dessa percepção de si mesmo pelos alunos durante o processo de produção textual revela-se, neste trabalho de pesquisa, como um **objetivo específico**.”*

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG nº _____,

R.A. nº _____, alun____ do curso de Letras, habilitação Português/_____, sabendo dos objetivos de pesquisa da professora de Língua Portuguesa, Eveline Mattos Tápias Oliveira, autorizo-a a utilizar, em sua Tese de Doutorado, os dados por mim produzidos no ano letivo de 2001 (provas, redações, anotações em diário, anotações em caderno, planos de escrita, gravações, relatos verbais) em sua disciplina e em outras, se necessário, para análise lingüística, textual, discursiva e pedagógica do seu conteúdo, e tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade. Além disso, coloco-me à disposição para entrevistas, se for o caso. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a professora, assino concordando com o exposto acima:

Endereço: _____ nº _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____


Telefone: (_____) _____ e-mail: _____

Pseudônimo: _____

Taubaté, _____ de 2001

Assinatura da Professora Assinatura do Aluno

(2) Aprovação do Comitê de Ética⁹⁹



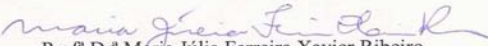
UNITAU UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
AUTARQUIA MUNICIPAL DE REGIME ESPECIAL
RECONHECIMENTO PELO DEC. FED. Nº 78.924/76

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
R. Visconde do Rio Branco, 210 - CEP 12020-040 - Taubaté-SP - Brasil
Telefones: Gabinete (012) 225-4217 - Telefax (012) 232-2947 - Secretaria (012) 225-4151 e 225 4218 - e-mail: prppg@prppg.unitau.br

DECLARAÇÃO

Declaro que o projeto de pesquisa, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Eveline Mattos Tápías Oliveira, **O ensino de redação de modo metacognitivo para alunos universitários (Registro CEP/UNITAU nº 0206/01)**, foi analisado por este Comitê de Ética em Pesquisa em reunião de 14 de dezembro de 2001 e considerado **aprovado**.

Taubaté, 14 de dezembro de 2001.



Profª Drª Maria Júlia Ferreira Xavier Ribeiro
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

⁹⁹ O tamanho do documento foi ajustado, para caber na página.

ANEXO 2

Questões elaboradas aos alunos, referente a seu perfil:

1. Qual sua idade?
2. Qual seu sexo?
3. Onde você mora?
4. Em que você trabalha? (*)
5. Você trabalha em período integral? Sinalizar os períodos.
6. Onde você trabalha?
7. Em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental: particular, estadual ou municipal? (*)
8. Onde cursou o ensino fundamental? (*)
9. Em que tipo de escola você estudou no ensino médio: particular, estadual ou municipal? Profissionalizante? Qual? (*)
10. Onde fez o ensino médio? (*)
11. Fez cursinho?
12. Se fez cursinho, por quanto tempo (extensivo, intensivo)?
13. Qual o cursinho que você freqüentou?
14. Onde fez o cursinho?
15. Por que escolheu Letras? (*)
16. Qual habilitação você escolheu?

As três questões assinaladas com um asterisco (*) eram passíveis de mais de uma resposta.