UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

MICHELE SIQUEIRA

O ENDEREÇAMENTO EM TEXTOS ESCOLARES: SOBRE O SEU CARÁTER MÚLTIPLO

Versão corrigida

SÃO PAULO

2019

MICHELE SIQUEIRA

O ENDEREÇAMENTO EM TEXTOS ESCOLARES: SOBRE O SEU CARÁTER MÚLTIPLO

Versão corrigida

Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Se

SIQUEIRA, MICHELE

O endereçamento em textos escolares: sobre seu caráter múltiplo / MICHELE SIQUEIRA ; orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa Corrêa. - São Paulo, 2019.
160 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Endereçamento. 2. Escrita. 3. Letramento acadêmico. 4. Gêneros do discurso. 5. Intergenericidade. I. Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): MICHELE SIQUEIRA

Data da defesa: 23/05/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 18/07/2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

FOLHA DE APROVAÇÃO COM BANCA EXAMINADORA

APROVADA EM:

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein

Instituição FFLCH-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Emerson de Pietri

Instituição FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu

Instituição: IBILCE-UNESP São José do Rio Preto-SP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho a todos os meus alunos e
alunas, do presente, do passado e do futuro, que
dia a dia alimentam as minhas inquietações.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a importância do outro, de que não podemos fazer tudo sozinhos. Em um estudo que procuro olhar para o outro, não poderia deixar de olhar para aqueles que contribuíram muito para que este trabalho fosse realizado e que, portanto, escrevem comigo essas linhas.

Agradeço, primeiramente e principalmente, ao prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, meu orientador, fomentador, instigador e participante de todos os diálogos teóricos, profissionais e pessoais sem os quais este trabalho não poderia ter se realizado. Agradeço por ter me acolhido aceitando minha inscrição como aluna especial na disciplina de Português como Língua materna em 2013 quando, sem nem mesmo me conhecer, me apresentou os principais teóricos dos estudos em língua materna. Nunca irei me esquecer do grande presente que a vida me deu naquela tarde de uma terça-feira quando eu, atrasada para a primeira aula na USP, encantada e perdida, cheguei à porta da sala e o vi sentado, já iniciada a aula, me dirigi a ele e perguntei: “O senhor é o professor Manoel?”. E ele, em um gesto sério e simpático acenou para que eu entrasse.

Agradeço a todos os professores e colegas, principalmente os do grupo de pesquisa “Práticas de leitura e escrita em língua materna”, os quais não ousou nomear, pois temo em esquecer alguém, que durante minha trajetória pela USP nesses mais de quatro anos me enriqueceram com suas experiências, suas conversas, suas partilhas.

Agradeço ao professor Dr. Emerson de Pietri e à professora Dra. Norma Seltzer Goldstein que na ocasião de minha qualificação me auxiliaram a dar mais rigor e qualidade a esta pesquisa.

Agradeço a todos os meus colegas do Instituto Federal de Anápolis – Câmpus Anápolis, por compartilharem comigo as dores e os percalços de profissão e por trocarem comigo experiências sobre a pós-graduação, sempre me incentivando e demonstrando confiança em meu potencial.

Agradeço ao Instituto Federal de Goiás pela concessão dos dois anos de licença durante os quais pude me manter afastada de minhas atividades docentes, me proporcionando a oportunidade de participar mais ativamente da vida acadêmica na USP, fazendo cursos, disciplinas e monitorias.

Agradeço aos meus alunos e minhas alunas, principalmente aqueles que cederam os textos que formam o *corpus* deste trabalho, por serem minhas fontes de inspiração, por fazerem os meus dias mais interessantes e instigantes com suas perguntas, inquietações e anseios compartilhados.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas que, mesmo nos períodos em que tive de me abster do convívio mais próximo com eles/elas em virtude dos estudos, sempre souberam me compreender e nunca me julgaram por isso.

Agradeço especialmente à minha mãe, Edna, e ao meu pai, Itamar, por terem, desde cedo, me ensinado a disciplina e a importância de se lutar por aquilo que se deseja e que me ajudaram nas dificuldades do caminho, principalmente cuidando da Lavínia nos momentos em que tive de me ausentar para estudar. Sem a ajuda deles este trabalho seria inviável!

Agradeço também às minhas irmãs, Patrícia e Beatriz, por sempre me incentivarem e me apoiarem, sendo verdadeiras companheiras para mim.

Agradeço ao Natanael Filho, pelo apoio incondicional.

Agradeço a todos os familiares e amigos que cuidaram da Lavínia durante o tempo que tive de me dedicar à tese (e foram muitos).

Agradeço, por fim, a Lavínia, minha filha, que tinha dois anos de idade quando comecei a frequentar as aulas na USP e que passou a sua primeira infância me vendo durante horas sentada ao computador trabalhando na tese, alegremente me acompanhando e me colocando limites nas horas de estudo. Quando lhe comuniquei que tinha concluído o trabalho, me questionou: “Mas esse não é o seu trabalho para sempre?!”.

Por fim, agradeço, a Deus, que me proporcionou todas as condições para que eu pudesse realizar esse grande sonho. A Ele toda honra e louvor!

Contranarciso

*em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas*

*o outro
que há em mim
é você
você
e você*

*assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

Paulo Leminski

RESUMO

SIQUEIRA, Michele. *O endereçamento em textos escolares: sobre seu caráter múltiplo*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, p. 160. 2019.

Este trabalho se propõe a analisar a construção do endereçamento nos textos de alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino. O conceito de endereçamento que se toma é o de Bakhtin (2011), segundo o qual o endereçamento é o traço constitutivo e fundamental de todo enunciado. A concepção de escrita e enunciado que subsidiam nosso estudo se fundamenta em uma perspectiva enunciativo-discursiva que tem respaldo nos estudos de Pêcheux (1969, 1975, 2002), Voloshinov/Bakhtin (1926, 1930); entendendo a escrita não apenas como registro ou tecnologia, mas como um modo de enunciação (CORRÊA, 2013). A hipótese levantada é a de que os textos produzidos pelos alunos na esfera escolar apresentam múltiplo endereçamento, isto é, além do endereçamento previsto pelo gênero discursivo proposto, apresentam outros não previstos. A metodologia que orientou a percepção do múltiplo endereçamento foi a de uma perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011) de observação dos dados aliada ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) como um modelo epistemológico adequado para pesquisas no campo das ciências humanas. O procedimento quanto à determinação dos indícios foi a busca por marcas de dialogia presente nas rupturas da interlocução prevista pelo gênero a partir das quais foi possível perceber o múltiplo endereçamento do texto. A análise possibilitou a caracterização de dois tipos de endereçamento: um previsto pelo gênero discursivo, nomeado de endereçamento transparente e outro, mais difuso, da ordem do discurso, nomeado de endereçamento opaco. Para explicitação do endereçamento opaco, buscou-se pelas rupturas genéricas, argumentativas e de voz presentes nos textos. Além do endereçamento ao destinatário previsto pelo gênero, contatou-se o endereçamento ao professor, como um destinatário sempre representado, além de outros interlocutores como colegas de classe, professores de outras disciplinas, a família, a escola como instituição. Tal constatação lança luz sobre problemas textuais, comumente interpretados como inadequação ou erro, defendendo a compreensão dessas inadequações como decorrentes do processo enunciativo-discursivo pelo qual o escrevente se insere na escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Endereçamento. Escrita. Letramento acadêmico. Intergenericidade.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to analyze the construction of addressing in the texts of students of the first year of high school in a public school. The concept of addressing is that of Bakhtin (2011), according to whom addressing is the constitutive and fundamental feature of every statement. The conception of writing and statement that support our study is based on an enunciative-discursive perspective that has support in the studies of Pêcheux (1969, 1975, 2002), Voloshinov/Bakhtin (1926, 1930), understanding writing not only as a record or technology, but as a mode of enunciation (CORRÊA, 2013). The hypothesis raised is that the texts produced by the students in scholar sphere have a multiple addressing, that is, besides the addressing provided by the proposed discursive genre, there are other unanticipated addresses that can be observed in the statement discursive materiality. The methodology that guided the perception of multiple addressing was that of an ethnographic-discursive perspective (CORRÊA, 2011) of observation of data allied to the indicial paradigm proposed by Ginzburg (1989) as an adequate epistemological model for research in human sciences. The hypothesis that guided the search for the clues was the dialogue and the ruptures were considered the indications from which it was possible to perceive the multiple addressing of the text. The analysis of the texts allowed the characterization of two types of addressing: one predicted by the discursive genre named transparent addressing and the other more diffuse, since it is of the order of discourse, called opaque addressing. In order to explain the opaque addressing, it was searched for generic, argumentative and voice ruptures of the text. It could be noticed that these ruptures were related, many being effect of displacements of the address of the text. Therefore, multiple address could be attested, since it was detected in the analyzed texts, besides the intended genre addressing, also the teacher as an addressing always represented, as well as others such as classmates, teachers of other disciplines, the family, the school as an institution. This finding sheds light on textual problems, commonly interpreted as inadequacy or error, pointing to their understanding as arising from the enunciative-discourse process that the scribe is inserted into when they are writing.

KEYWORDS: Addressing. Writing. Academic literacy. Intergenrecity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – ESCRITA E LETRAMENTO	18
1. ESCRITA: TECNOLOGIA E LINGUAGEM	20
2. ESCRITA: REGISTRO, COMUNICAÇÃO E ENUNCIÇÃO	25
3. LETRAMENTO: DA HABILIDADE ÀS PRÁTICAS	29
4. LETRAMENTO ESCOLAR/ACADÊMICO.....	34
4.1. Modelos de Letramento Acadêmico	41
5. ABORDAGEM DE LETRAMENTO ACADÊMICO E ENSINO DE ESCRITA.....	45
CAPÍTULO 2 – ESCRITA E ENDEREÇAMENTO.....	47
2.1. LINGUAGEM ESCRITA E ALTERIDADE	49
2.2. ESCRITA E ENDEREÇAMENTO	55
2.3. POR QUE O ENDEREÇAMENTO É MÚLTIPLO	57
2.3.1. Porque a linguagem não é transparente.....	58
2.3.2. Porque a escrita envolve um processo de representação.....	59
2.3.3. Porque a escrita é heterogênea e intergenérica.....	60
2.3.4. Porque a identidade do sujeito não é única, mas múltipla	62
2.4. OS MÚLTIPLOS ENDEREÇAMENTOS	64
2.4.1. O endereçamento transparente	64
2.4.2. O endereçamento opaco	66
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	68
3.1.A METODOLOGIA EM CIÊNCIAS HUMANAS	70
3.2. O PARADIGMA GALILEANO X O PARADIGMA INDICIÁRIO	72
3.3. O MODELO EPISTEMOLÓGICO INDICIÁRIO PROPOSTO POR GINZBURG.....	77
3.4. A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	79
3.5. A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA NAS PESQUISAS SOBRE A ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA	82
3.5.1.O papel das hipóteses	85
3.6. A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	86
3.6.1. As propostas de produção dadas aos alunos.....	87

3.6.2. A abordagem do <i>corpus</i>	88
3.7. A RUPTURA COMO INDÍCIO.....	89
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE	91
4.1. A ANÁLISE.....	93
4.2. O ENDEREÇAMENTO TRANSPARENTE	94
4.2.1. O endereçamento previsto no gênero fábula.....	95
4.2.2. O endereçamento previsto no gênero artigo de opinião.....	96
4.2.3. O endereçamento previsto no gênero carta de leitor	97
4.3. O ENDEREÇAMENTO OPACO.....	98
4.3.1. O endereçamento indiciado pelos elementos paratextuais	98
4.3.2. O endereçamento indiciado pelo discurso.....	100
a) As ruínas de gêneros na fábula.....	101
b) As ruínas de gêneros no artigo de opinião	103
c) As ruínas de gêneros na carta de leitor.....	106
4.3.3. Análise das rupturas nos artigos de opinião	108
a) As rupturas genéricas	108
i. Estrutura genérica de uma resposta a um suposto questionário (de pergunta única) .	108
ii. Estrutura genérica de uma conversa	111
iii. Um gênero intermediário entre dissertação e resposta	112
b) As rupturas argumentativas.....	114
i. A ruptura argumentativa pela contradição (com defesa de pontos de vista divergentes entre si)	116
ii. A ruptura argumentativa coerente, porém não coesa	118
c) As rupturas de voz.....	120
i. A flutuação da voz dominante no texto	120
4.3.4. Análise das rupturas nas fábulas	123
a) As rupturas genéricas	123
i. Introdução de elemento da realidade: da realidade para a ficção	123
ii. Falta de narratividade	128
b) As rupturas argumentativas.....	129
i. Ruptura com o discurso pedagógico através da releitura de fábulas clássicas do universo escolar	130
ii. Ruptura provocada pela incoerência entre a narrativa e a moral.....	132

c) Rupturas de voz.....	134
4.3.5. Análise das cartas de leitor.....	135
a) As rupturas genéricas	135
i. O relato para o professor	136
ii. A carta pessoal.....	138
b) As rupturas argumentativas.....	139
i. O tom irônico.....	139
ii. Entre agradar a professora e expressar a opinião: entre a apreciação e a crítica ...	141
c) As rupturas de voz.....	143
i. Entre a formalidade e informalidade	143
ii. Assinatura como outra pessoa	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

A escrita tem ganhado cada vez mais espaço nas práticas sociais. É majoritariamente através dela que circulam os conhecimentos produzidos nas diversas ciências, é também através dela que a maioria das negociações comerciais e, até mesmo as esferas mais íntimas e locais, em que a oralidade prevalecia, têm se tornado, em virtude da expansão da tecnologia da informação e do crescente uso de aplicativos de mensagens instantâneas, esferas ocupadas pela escrita.

Nesse sentido, entender melhor os processos de constituição dessa manifestação da linguagem se torna cada vez mais imprescindível para a compreensão dos modos de circulação dos saberes e da dinâmica das relações sociais. Diferentemente de abordagens investigativas que tomam a escrita como instrumento, habilidade ou produto, nesta pesquisa a escrita é tomada como um modo de enunciação, concepção que será explicitada no referencial teórico.

A escrita que este trabalho procura investigar é a resultante de práticas de escrita em ambiente escolar, por isso incluída no campo do letramento acadêmico, pensado aqui como abrangendo a escrita em todo o período escolar e, portanto, não restrito à escrita científica ou àquela praticada apenas na universidade. Embora o conceito de letramento seja alvo de longas discussões na literatura da área, é possível destacar duas concepções predominantes sob as quais ele é compreendido: o modelo do *letramento autônomo* e do *letramento ideológico*.

Segundo essa distinção feita por Street (1984), o modelo de *letramento autônomo* é aquele que entende a escrita como autônoma, ou seja, dissociada dos fatores histórico-sociais em que está inserida. Já o modelo ideológico, conforme Street (1984), é aquele que a entende como práticas sociais de leitura e escrita conformadas e envolvidas em relações de cultura, poder e ideologia. Nesse sentido, ele defende a ideia de letramentoS, no plural, e não letramento, no singular, devido às várias configurações que ele pode apresentar, resultado das diversas práticas sociais e discursivas em que está envolvido.

É pela multiplicidade das práticas discursivas e dos eventos de letramento que cada vez mais as pesquisas nessa área têm enfatizado o letramento como um fenômeno múltiplo, preferindo-se falar em letramentos. Assim, a concepção de letramento adotada por esta pesquisa é, no interior da concepção chamada modelo de letramento ideológico (STREET, 1984), a de letramento acadêmico entendido como as práticas de uso da leitura e da escrita no âmbito escolar.

Embora, conforme Lea e Street (2006), o termo *letramento acadêmico* tenha sido originalmente utilizado para designar o estudo do letramento na universidade, seu conceito também pode ser aplicado para estudo do letramento no ensino médio, uma vez que o que está em jogo nos estudos do letramento acadêmico são as práticas de leitura e escrita exigidas pelas instituições escolares para que o aluno/escrevente possa ocupar certos lugares sociais e, portanto, construir certa identidade esperada. Sendo assim, o letramento exigido na universidade não apresenta diferenças substanciais em relação ao letramento exigido pela escola de ensino médio.

É procurando compreender melhor esse tipo de letramento que Lea e Street (2006) descrevem, a partir de observações feitas por eles, três tipos de abordagem da escrita de estudantes em contexto acadêmico (modelo de habilidade, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramento acadêmico) e defendem que o modelo de letramento utilizado, não somente na universidade, mas na escola de modo geral, é inapropriado (tais modelos serão melhor apresentados adiante).

Buscando contribuir para a reflexão sobre letramento acadêmico, o objetivo deste trabalho é investigar textos produzidos por alunos do ensino médio como tarefas de produção de texto exigidas no âmbito da disciplina de língua portuguesa e literatura brasileira. O que se procura observar é o endereçamento presente nos textos, buscando, mais precisamente, compreender como os alunos-escreventes lidam com esse importante elemento da cadeia enunciativa e como ele se revela na materialidade discursiva, agindo sobre a estrutura composicional, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos em processo de apropriação pelos alunos.

A hipótese deste estudo é a de que o endereçamento, como elemento essencialmente constitutivo de toda interação verbal (BAKHTIN, 2011; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926), não é unívoco, mas múltiplo em dois sentidos: 1) múltiplo porque é uma representação, sendo assim não pode ser único, uma vez que vai ser construído no processo intersubjetivo¹, 2) múltiplo no sentido de que, embora cada gênero discursivo tenha um destinatário típico, há destinatários previstos que não estão restritos ao gênero, mas são provenientes da situação em que o texto está sendo produzido, além de outros interlocutores que se somam no momento da escrita através das

¹ É sabido, em Retórica, que a construção do auditório feita pelo orador pode ser alterada segundo a percepção que este último tenha das reações do auditório, de tal modo, por exemplo, que um auditório construído inicialmente como *auditório particular* pode ganhar estatuto de *auditório universal* (PERELMAN & TYTECA, 1996), por isso afirmamos aqui que ele é construído no processo.

relações intergenéricas e das posições discursivas que podem ser assumidas pelo escrevente ao longo de seu texto.

Nessa perspectiva, a análise aqui proposta tenta apontar indícios, conforme a análise indiciária proposta por Ginzburg (1989, 2006), desses múltiplos endereçamentos, bem como procura refletir sobre os efeitos do endereçamento sobre o processo de aprendizagem dos gêneros discursivos, procurando entender como os escreventes lidam com esse elemento e como a observação desse elemento constitutivo de todo enunciado pode contribuir para o aprimoramento das práticas de letramento na escola, especialmente para o ensino de gêneros discursivos.

A tese está assim organizada: no capítulo 1, discutimos o conceito de escrita e suas funções fazendo um breve histórico sobre seu desenvolvimento. Depois nos detemos no conceito de letramento e letramento acadêmico apresentando e discutindo suas principais abordagens, procurando evidenciar a abordagem defendida nesse estudo.

Começamos o capítulo 2 apontando a relação constitutiva da alteridade na escrita, fazendo um panorama das concepções de interlocutor e seus outros nomes dados pela literatura - destinatário, ouvinte, auditório etc - conforme as perspectivas teóricas que consideramos pertinentes ao tratamento do tema, tais como: análise do discurso francesa (PÊCHEUX, 1990 e 2006), a retórica-argumentativa (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996), a teoria da enunciação (BENVENISTE, 1976) e a teoria dialógica do discurso (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, 1930 e 2011). Em seguida, nos detemos no conceito de endereçamento que fundamenta esta pesquisa, anunciando os quatro fundamentos teóricos que nos permitem a afirmação do múltiplo endereçamento. Posteriormente, apresentamos as duas categorias pelas quais procuramos observar o endereçamento nos textos analisados: o endereçamento transparente e o endereçamento opaco. Por fim, indicamos os pontos através dos quais pudemos observar o endereçamento não previsto nos textos.

Delineamos, no capítulo 3, os aspectos metodológicos que norteiam este estudo, primeiramente fazendo uma reflexão sobre a pesquisa em Ciências Humanas, apontando as principais distinções entre o paradigma galileano e o paradigma indiciário, preocupando-nos em explicitar os princípios teórico-metodológicos do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989, 2006). Na sequência, afirmamos o caráter qualitativo dessa pesquisa, bem como a perspectiva etnográfica discursiva em que nos situamos. Já partindo para um aspecto mais

pragmático, apresentamos o modo como o *corpus* foi constituído e apresentamos a ruptura como indício do múltiplo endereçamento dos textos.

No capítulo 4 da tese, fazemos a análise dos textos, em primeiro lugar apontando o endereçamento previsto ou transparente (como o nomeamos), em seguida o endereçamento opaco ou não previsto em cada um dos gêneros discursivos. Conforme a defesa que fazemos, o endereçamento opaco é de outra ordem, portanto, empreendemos uma análise discursiva procurando pelas rupturas genéricas, argumentativas e de voz nos textos analisados, apontando como essas rupturas são efeito do múltiplo endereçamento presente no texto escolar.

Por fim, como últimas considerações, reafirmamos a produtividade de uma perspectiva etnográfico-discursiva para a análise de textos e a validade e relevância da observação do endereçamento dos textos para o esclarecimento sobre o processo de escrita ao mesmo tempo que procuramos apontar as contribuições que essa pesquisa tem a dar para o ensino da escrita na prática escolar. Apontamos ainda as limitações desse estudo, suas principais contribuições e desdobramentos para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1 – ESCRITA E LETRAMENTO

O objetivo deste capítulo é apresentar as perspectivas de escrita e de letramento sobre as quais esta tese se alicerça. Procurarei contrapor à perspectiva de escrita como tecnologia a de escrita como linguagem, apontando um deslocamento de seu papel como registro (portanto, mais atrelada ao espaço) para seu papel de comunicação (portanto, mais dinâmica e ligada ao tempo) e, em seguida, sua natureza enunciativa. A partir da retrospectiva da escrita e suas mudanças conceituais e funcionais, apresentarei como o conceito de letramento tem se transformado. Focalizarei o letramento acadêmico, que é objeto desta investigação, explicitarei as principais questões e abordagens que o envolvem e, por fim, tentarei assinalar o potencial da abordagem de letramento acadêmico para a transformação do ensino de escrita na escola/universidade.

CAPÍTULO 1 – ESCRITA E LETRAMENTO

“o papel aceita tudo, minha filha!”

Vô Dito

Vô Dito era um homem à moda antiga, não era escolarizado, mas sabia ler e escrever. Muito sério com seu bigode e barba feita, conservava seu ar de autoridade preservando as tradições e fixando ritos. Sentava-se sempre no mesmo lugar ao canto do sofá na sala, na mesma cadeira na cabeceira da mesa, só bebia água se fosse em copo de alumínio, não vestia blusa de frio, costumava aquecer-se acocorado no rabo do fogão à lenha, contava histórias e advertia sobre as coisas da vida.

“O papel aceita tudo, minha filha!” dizia ele, cético das modernidades, principalmente em relação a negócios cheios de burocracia e feitos via papel. Para ele o único papel que valia era o dinheiro, por isso não usava conta bancária e guardava toda sua soma embaixo do colchão ou no velho guarda-roupas. Insistia em viver no tempo em que “a palavra de um homem vale mais do que qualquer papel”, afirmava incisivo. Por isso achava que o papel, não sendo homem, acabava se tornando um modo de homens sem palavra se esquivarem dos acordos feitos olho no olho ao som da voz.

Vô Dito não é um caso idiossincrático, é um exemplo típico de sujeitos que, mesmo vivendo em sociedades letradas (sociedades em que as práticas sociais são mediadas e realizadas através do uso da leitura e da escrita), ainda preservam resquícios de práticas que caberiam também em sociedades de *oralidade primária*². Ele representa toda uma geração que viveu e vive em outras temporalidades, de outros modos e em outros espaços-territórios, que presenciou e ainda presencia as mudanças provocadas pela escrita e pela expansão de seu uso em todas as práticas sociais.

A maioria da população atualmente já nasce em uma sociedade letrada, dessa forma todos nós somos iniciados em um mundo em que oralidade e escrita convivem desde sempre, porém, só mais tarde é que passamos, através do processo de escolarização a aprender sistematicamente a escrita e a utilizá-la de maneira ativa. Assim, consoante Ong (1991, p. 11) “em vários níveis, muitas

² Ong (1991, p. 11) conceitua sociedades de oralidade primária como “culturas totalmente intocadas pelo conhecimento da escrita”.

culturas e subculturas, mesmo em um ambiente de alta tecnologia, preserva muito da mentalidade de oralidade primária³”.

A frase proverbial de que “o papel aceita tudo”, ecoada por vô Dito, constitui-se em um enunciado interessante para iniciar o assunto desta tese, uma vez que, enviesado nela, podemos perceber pelo menos duas antinomias em relação à escrita. Entendendo “o papel” como uma metonímia do ato de escrita por meio de seu suporte mais conhecido, podemos inferir uma compreensão da prática da escrita como uma atividade não-humana, mecânica, técnica, suscetível a imposições vindas de fora, não podendo rejeitar nada que a ela é imposto, por isso uma visão dela como cúmplice de qualquer construção de sentido que alguém quisesse dar. Isso conduz à antinomia da escrita tomada como tecnologia x escrita como fenômeno linguístico. Nesse mesmo sentido, podemos vislumbrar uma segunda antinomia, a da escrita como registro e escrita como comunicação. Pensar a escrita em seu papel de registro histórico não significa que ela esteja diretamente comprometida com a verdade, mas com o interesse comunicativo dos homens que a fazem para outras gerações, portanto como uma tecnologia envolvida em questões políticas.

Procurarei a seguir explicitar melhor cada uma dessas antinomias, posteriormente apontarei seus desdobramentos sobre a concepção de letramento e letramento acadêmico.

1. ESCRITA: TECNOLOGIA E LINGUAGEM

O primeiro tipo de escrita registrado data de cerca de 3.000 a.C entre os Sumérios na Mesopotâmia. Apesar de muito antiga, a escrita só muito posteriormente se tornou alvo de estudos, tendo sido primeiramente objeto de estudo da história, filosofia e antropologia, por isso o olhar dessas áreas acabou imprimindo sobre os estudos da escrita uma visão típica dessas disciplinas, deixando inexplorado seu caráter mais fundamental, o de ser um fato de linguagem.

Lévi-Strauss em “*O pensamento selvagem*”, Jack Goody (2012/1977) - que se preocupou em investigar os efeitos da escrita sobre os processos cognitivos e sobre as instituições sociais -, Goody e Watt (2006/1963) e Ong (1991) são alguns dos principais estudiosos que abordam a escrita e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e social humanos. Nesses estudos, o surgimento da escrita é tomado como um divisor de águas e como parâmetro para a construção de várias oposições

³ Tradução minha de: Ong (1991, p. 11) “*to varying degrees many cultures and subcultures, even in a high-technology ambience, preserve much of the mind-set of primary orality*”

entre sociedades sem escrita - caracterizadas como primitivas, selvagens, de pensamento mágico, mítico, frio, tradicional e simples em oposição a sociedades com escrita - caracterizadas como avançadas, domesticadas, de pensamento científico, quentes, modernas e complexas.

Goody (2012/1977) faz a crítica dessa divisão binária estabelecida pelos estudos de Lévi-Strauss, apontando que ela parte de uma perspectiva etnocêntrica e evolucionista conforme a qual o “nós” (letrados) é tomado como ponto de partida para a observação do “eles” (não-letrados). Ong (1991) em sua obra *“Orality and Literacy”*, em que trata das diferenças de sociedades de oralidade primária e sociedades de oralidade secundária ou letradas, também faz uma crítica parecida ao discorrer sobre a tendência dos estudos científicos de incorrer, muitas vezes, no equívoco de pensar a oralidade na perspectiva da falta em relação à escrita. Segundo o autor, vivemos em sociedades tão entranhadas pela escrita que temos dificuldade de perceber a anterioridade daquela em relação a esta, de modo que toda a nossa visão sobre as sociedades de oralidade primária está contaminada por um olhar letrado.

Embora critiquem a identificação das sociedades ágrafas a uma forma de racionalidade selvagem ou mítica e das sociedades com grafia a uma racionalidade domesticada ou avançada, prevalece nestes estudos uma concepção de escrita que supervaloriza seu aspecto, dando a ela anterioridade em face do fenômeno inerentemente humano realizado por meio dela, colocando a escrita como origem ou ponto de partida para pensar o desenvolvimento humano como se não fosse ela mesma um fato/consequência do humano.⁴

Outra crítica, agora feita por Street (2014), sobre estudos como os de Ong (1991), Goody (2012/1977) e Goody e Watt (2006/1963) é a dicotomia entre oralidade e escrita enfatizadas por eles e do que é posto por esses autores como sendo consequências do letramento. Conforme Street (2014, p. 167), “as características que Ong atribuiria ao letramento são de fato as do contexto social e da cultura específica em que se situa o letramento descrito”, ou seja, muitas características atribuídas à escrita não são a ela imanescentes, mas da sociedade que a pratica.

Uma característica da escrita bastante frisada por Ong (1991) é seu caráter de registro ou fixação no tempo. Street (2014) também contesta essa distinção feita entre oralidade e escrita, uma

⁴ Corroboro aqui a crítica feita por Corrêa (2017) que vai no mesmo sentido sobre os gêneros digitais. Em crítica feita aos estudos que tratam do impacto das novas tecnologias sobre a escrita, o autor questiona o fato de esses estudos sempre partirem da tecnologia digital para pensar o linguístico e não o contrário.

vez que ele concebe o caráter de registro como uma característica da língua e não somente da modalidade escrita.

O cerne do argumento de Ong em prol do letramento, como vimos, era o de que só a escrita é capaz de “fixar” a natureza evanescente do som e da experiência. Eu, no entanto, argumentaria que a própria língua já tem essa qualidade em sua dimensão oral, isto é, de classificar e assim “fixar” o continuum da experiência. A relação entre uma palavra falada ou um som falado e seu referente é semelhante àquilo que Ong reivindica como distintivo na relação entre uma palavra escrita e seu referente: em ambos os casos, os signos – sejam visuais ou orais/audíveis – operam num nível de abstração na representação do significado. Fixação, separação, abstração, tudo isso ocorre sem letramento. Além do mais, imagens, rituais, narrativas, tudo isso transforma o evanescente em quase permanente, distancia-nos do imediato, eleva a consciência e assim por diante. (STREET, 2014, p. 168)

Nota-se, desse modo, que o que é posto por Ong (1991) como próprio da tecnologia da escrita, é posto por Street (2014) como próprio das formas de linguagem humana.

Não se pretende negar que a escrita seja uma tecnologia, uma vez que ela apresenta características que certamente a evidenciam como tal, haja vista que ela se constitui uma das mais importantes e impactantes tecnologias já desenvolvidas pela humanidade. O seu processo de desenvolvimento foi lento e passou por vários estágios em diferentes sociedades. Como já mencionado, o primeiro sistema de escrita surgiu entre os Sumérios há cerca de 3.000 a.C. (5.000 ap.) na Mesopotâmia, posteriormente, em torno de 1.500 a.C., há o surgimento da escrita na China e depois em 300 a.C. na Mesoamérica e ainda hoje esse processo não é uniforme no mundo, visto que ainda há comunidades que não conhecem a escrita ou possuem tipos diferentes de escrita,⁵ apesar da predominância da escrita alfabética. Consoante ONG (1991),

a escrita (e especialmente a escrita alfabética), é uma tecnologia que exige o uso de ferramentas e outros equipamentos: pontas ou pincéis ou canetas, superfícies cuidadosamente preparadas, como papel, peles de animais, pedaços de madeira, bem como tintas ou coloração, e muito mais (ONG, 1991, p. 81-82)⁶.

O uso de ferramentas, equipamentos e recursos apontados por Ong (1991), a necessidade do domínio do sistema alfabético, seus desenhos, combinações e regras de uso, bem como da

⁵ Há diferentes tipos de escrita que operam com sistemas também distintos. Alguns exemplos de sistemas de escrita são: os silabários, os sistemas pictográficos como a escrita ideográfica ou o Rebus (um tipo de escrita fonográfica em um sistema som-símbolo, sistemas híbridos que misturam pictogramas, ideogramas e rebus e o sistema alfabético (ONG, 1991)

⁶ Tradução minha de: “writing (and specially alphabetic writing) is a technology, calling for the use of tools and other equipment: styli or brushes or pens, carefully prepared surfaces such as paper, animal skins, strips of wood, as well as inks or paints, and much more” (ONG, 1991, p. 81-82).

técnica e do traçado, além de sua condição de ser elemento de mediação do homem sobre o mundo evidenciam o caráter tecnológico da escrita.

Vale ressaltar, contudo, que, assim como todo domínio de técnica e/ou de saber, a escrita está ligada desde seu surgimento a aspectos políticos, isto é, de poder. No início de seu desenvolvimento, ela estava restrita a um pequeno grupo que dominava suas técnicas. Conforme Goody e Watt (2006, p. 27), “entre os sumérios e os acádios, a escrita era ocupação dos escribas, preservada como um ‘mistério’”. Assim, a dificuldade de domínio do sistema de escrita era um argumento para a existência de um grupo de elite, os escribas, que detinha e dominava esse saber. Os autores ressaltam ainda que, naquele contexto, o livro⁷ não era um objeto para uso prático, mas um “instrumento divino, colocado no templo ‘ao lado da arca da aliança para aí servir de testemunho’ (Deuteronômio, xxxi, 26) e lá permanecer como uma relíquia sagrada.” (GOODY e WATT, 2006, p. 32).

Pode-se notar, portanto, que o mistério e a sacralização da escrita eram estratégias utilizadas para resguardar o conhecimento da técnica a um pequeno grupo de pessoas que assim poderia exercer domínio sobre as atividades em que a escrita se tornava essencial. É patente que esta mesma estratégia foi utilizada em vários períodos da história da humanidade, sobretudo na Idade Média pela Igreja, e ainda hoje, apesar dos clamores da universalização da alfabetização, o maior ou menor controle sobre a leitura e a escrita ainda constituem um dos principais meios de detenção e manipulação do poder e ascensão social.

Street (2014) denuncia o modo como as agências de letramento (escola, universidade) tem colaborado para a estigmatização dos iletrados e sustentado a grande divisão entre letrados e iletrados, isto é, como o domínio da escrita tem sido manipulado para a segregação de certos grupos a certas posições e papéis sociais. Nesse sentido, o autor denuncia a relação que tem sido sustentada na sociedade atual entre letramento e empregabilidade. Segundo ele, o letramento é divulgado nos meios sociais como condição imprescindível para a empregabilidade, porém, na prática o que se observa é que fatores como classe social, gênero e etnia são mais determinantes do que o nível de letramento ou escolarização do sujeito. Dessa forma, o que se nota é que o letramento é utilizado como um filtro mais “politicamente correto” de impedir que certos grupos tenham acesso a certos lugares sociais do que a explícita seleção baseada em fatores como gênero, classe social e/ou etnia.

⁷ Sobre a trajetória do livro, do manuscrito (rolo), códex, impresso e eletrônico conferir Chartier (1998).

Assim, observa-se, consoante Bloch (1989 *apud* STREET, 2014, p. 50), que a escrita tem sido apresentada como uma nova tecnologia, porém com velhos propósitos políticos,

a importância do meio de comunicação escrito não se baseia “no fato de que ele representava um tipo de conhecimento diferente do conhecimento oral dos antigos, mas porque representava uma forma mais poderosa, impressionante e eficiente do mesmo tipo de conhecimento. Uma nova tecnologia fora empregada para um propósito antigo com vistas a fazer reivindicações concorrentes” [...] O conhecimento literário não agiu por conta própria: as pessoas é que usaram o letramento para seus próprios fins. As pessoas que estavam usando o letramento faziam parte de um sistema de relações sociais e, portanto, foi em termos desse sistema de relações sociais que o letramento foi importante (BLOCH, 1989, p. 11 *apud* STREET, 2014, p. 50-51).

Street (2014, p. 31) ainda destaca que o processo de ensino/transmissão do letramento nunca se restringe apenas ao domínio do sistema de escrita, mas de toda uma rede de relações e representações sociais e culturais, “para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita”.

Nessa perspectiva, as consequências do letramento elencadas por Goody e Watt (2006), a saber: uma maior percepção do passado (p. 21); o desenvolvimento do procedimento lógico (p. 53); o desenvolvimento da democracia (p. 58), o universalismo intelectual (p. 58); a contraposição entre presente e passado (p. 59); a herança cultural como um todo inapreensível (p. 59); estratificação social (p. 62); conflito cultural (p. 63); tensão entre família e escola (p. 63); fortalecimento da solidão e enfraquecimento da interação (p. 65); individualização da experiência pessoal (p. 68), devem ser vistas à luz da sociedade que as constituiu e não somente como resultado do aparecimento da escrita. Algumas dessas consequências serão retomadas aqui posteriormente.

Não obstante o aspecto tecnológico da escrita, o que se pretende é salientar um outro aspecto seu largamente negligenciado, até mesmo em determinados estudos linguísticos, que é seu caráter de linguagem. Considerar a escrita como um fenômeno linguístico significa compreendê-la como um sistema simbólico criado e utilizado para a interação de sujeitos e posto sob os interesses destes através do processo de enunciação e engendrado em valores e representações construídos socialmente. Essa é a concepção de escrita que fundamenta este estudo e que será melhor apresentada no capítulo 2.

2. ESCRITA: REGISTRO, COMUNICAÇÃO E ENUNCIÇÃO

O desenvolvimento da escrita se deu de forma paradoxal. Se por um lado ela deslocou a palavra da exclusividade do som (dinâmico, ligado à duração ou ao tempo das ondas sonoras) para o espaço (papiro, papel e outros suportes), por outro ela radicalizou a função de memória desempenhado pela linguagem verbal,⁸ haja vista que a primeira função atribuída à escrita não estava relacionada à comunicação (aspecto dinâmico e localizado), mas ao registro (sua permanência no tempo). Não queremos dizer que a oralidade não tenha também um importante papel de registro, já que ela constituiu e ainda constitui, em concorrência com a escrita, um importante papel de transmissão cultural e da tradição de um povo, o que queremos ressaltar é a radicalização desse registro provocado pela escrita.

Dessa forma, a escrita objetiva a palavra tornando-a algo maleável e visível.

A escrita faz as “palavras” parecerem similares a coisas, por pensarmos as palavras como as marcas visíveis sinalizando palavras para os decodificadores: nós podemos ver e tocar essas “palavras” inscritas em textos e livros (ONG, 1991, p. 11)⁹.

Aí reside o paradoxo, se antes da escrita, a linguagem verbal materializada através da comunicação face a face tinha um caráter evanescente (somente do ponto de vista de sua visibilidade e não de suas consequências no tempo), ao registrar a palavra no espaço visível, a escrita eterniza a palavra no tempo invisível. Isso possibilita que o ser humano se distancie de sua própria palavra, podendo observá-la como algo separado de si, podendo tomá-la, dissecá-la e transformá-la em objeto de estudo. Tal fato, de acordo com Ong (1991), muda radicalmente o modo como as pessoas aprendem.

Nas sociedades de oralidade primária as pessoas aprendiam através da observação das práticas dos mais experientes e, pela experiência nas práticas sociais e pelo conhecimento transmitido oralmente, mas que exigia um transmissor face a face, alguém que de fato entregasse a palavra em “mãos” a um outro, porém com a escrita essa presença é prescindível. Com o advento

⁸ Conforme Goody e Watt (2006), uma geração transmite a herança cultural a outra geração através de três meios: 1) recursos materiais e naturais; 2) as práticas sociais e 3) as palavras, sendo estas últimas, conforme os autores, o mais significativo deles.

⁹ Tradução minha de: “Writing makes ‘words’ appear similar to thing because we think of words as the visible marks signaling words to decoders: we can see and touch such inscribed ‘words’ in texts and books.” (ONG, 1991, p. 11)

da escrita, o conhecimento torna-se objetivado, podendo ser transmitido sem a experiência da presença física, nasce aí o estudo sistematizado (baseado na leitura) como prática social através da qual pode-se obter conhecimento sobre coisas com as quais nunca se teve contato. Apesar de ser uma possibilidade vista hoje como positiva, ela foi um dos pontos das duras críticas sob as quais a escrita passou.

Ao mesmo tempo que a escrita possibilitava uma maior percepção do passado, o desenvolvimento do procedimento lógico¹⁰, o universalismo intelectual, a contraposição entre presente e passado, ela também promovia o fortalecimento da solidão e enfraquecimento da interação face a face e a individualização da experiência pessoal.¹¹

Sócrates (conforme GOODY e WATT, 2006, p. 48) teceu duras críticas à escrita afirmando que seu uso como memória externa ao indivíduo produziria um retrocesso ao alcance da sabedoria, já que o indivíduo passaria a confiar ou a depositar sua confiança de sabedoria a algo externo a si, assim sendo uma extensão da memória produziria o esquecimento. No *Fedro*, Sócrates (*apud* GOODY e WATT, 2006, p. 49) critica a escrita apresentando duas vantagens da fala em relação a ela: 1) a possibilidade que a fala tem de esclarecimento imediato de possíveis problemas de compreensão por parte do interlocutor; 2) a possibilidade de, na fala, se apropriar a natureza do discurso a cada interlocutor diferente.¹²

No entanto, hoje é possível perceber que a escrita como registro não retrocedeu o alcance do conhecimento, mas o potencializou e democratizou grandemente (embora como já apontado anteriormente aqui, conforme a crítica feita por Street (2014), ela também possa se constituir em um entrave para o acesso de todos ao conhecimento). As críticas pautadas na comparação entre oralidade e escrita também não se sustentam, pois, ao se observar as práticas letradas contemporâneas, é possível notar que a escrita já não desempenha apenas a função de registro que tinha no seu surgimento, mas também desempenha a função de comunicação tanto de maneira

¹⁰ Platão defende as vantagens da escrita para o desenvolvimento do procedimento lógico. Segundo ele, somente nas sociedades com escrita é que é possível se abstrair para se chegar à correspondência lógica. É a sofisticação do pensamento lógico que permite a divisão grega do conhecimento em disciplinas, características marcantes de sociedades letradas. (cf. GOODY e WATT, 2006).

¹¹ Consequências já citadas aqui anteriormente conforme o trabalho de Goody e Watt (2006).

¹² Não concordamos com essas vantagens elencadas por Sócrates, pensamos que elas só se sustentam em uma concepção de escrita como tecnologia. Na concepção enunciativo-discursiva que defendemos elas não se sustentam. Essas crenças sobre a relação do escrevente com o interlocutor na escrita também não se sustentam e serão melhor tratadas adiante.

assíncrona (troca de cartas, correspondências, etc) quanto síncrona (mensagens de textos trocadas via redes sociais).

Recentemente, a despeito do fato de que a primeira função da escrita parece estar mais ligada aos seu caráter de registro e não, de comunicação, com as novas tecnologias (a fotografia e o cinema, por exemplo, como artifícios de registro) e o surgimento de mecanismos síncronos de troca de mensagens escritas, é possível observar um novo deslocamento na função da escrita, de sua ênfase no registro para a ênfase na comunicação. É possível comunicar-se com pessoas de quase qualquer parte do mundo através da escrita. Porém, é preciso destacar as limitações de se considerar a escrita somente sob seu caráter comunicativo, como aponta Lillis (2001, p. 23),

a linguagem, implicitamente sob a categoria de comunicação, é classificada como uma “habilidade transferível”, que pressupõe o seguinte. Primeiramente, que a linguagem é algo que os indivíduos possuem; [...] Em segundo lugar, que dado o clamor da transferibilidade, ao contexto no qual tais habilidades são usadas é dada a mínima importância, implicitamente sinalizando uma separação entre linguagem, usuário e contexto.¹³

Nessa perspectiva, até mesmo documentos oficiais¹⁴ determinam objetivos de ensino de escrita no sentido de equipar os usuários da língua com habilidades, ou de levá-los a adquirir habilidades ou possuir habilidades como se elas pudessem ser transferidas e, uma vez possuídas, serem aplicadas sem mais problemas.

¹³ Tradução minha de: “language, implicitly through the category of communication, is classified as a ‘transferable skill’, which presupposes the following. Firstly, that language is something that individuals possess; [...] Secondly, that given the claim of transferability, the context in which such skills are used is given minimal importance, implicitly signaling a split between language, user and context.” Lillis (2001, p. 23)

¹⁴ As BCC (Bases Curriculares Comuns / BRASIL, 2017) são construídas em torno da descrição de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos durante cada etapa da educação básica. A título de exemplo da ideia de que as habilidades podem ser transferidas e de que há uma concepção de ensino da linguagem que a coloca como objeto extrínseco às próprias práticas em que está envolvida, podemos citar a competência 1 para o ensino de língua portuguesa no Ensino médio e a explicação dada no documento: “Competência 1 - *Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.* Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens **devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento** das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam **explorar e perceber os modos** como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 483). Nas expressões grifadas (grifos meus) nota-se que há uma visão da linguagem como um instrumento o qual pode ser mobilizado conscientemente para realizar determinados fins.

Não se pode negar, contudo, que a escrita ainda desempenha um papel importante de registro. Todo o conhecimento científico produzido é registrado por escrito - contratos, tratados, leis, acordos, a grande história são escritos. A escrita funciona como uma forma de testemunho. Essa ênfase, por vezes, ofusca seu caráter de linguagem, ou seja, de que mesmo enquanto registro há nela um aspecto enunciativo envolvido, uma vez que quem registra algo o faz para alguém, podendo ser para si ou para outrem, seja esse outro uma pessoa específica ou, como no caso do registro histórico para um grupo, uma geração vindoura que não se conhece, mas que pode ser imaginada.

Tanto na função de registro como de comunicação fica implícita uma visão de escrita focada no sistema, em sua estrutura. Diante disso, o que se pretende salientar aqui é que entender a escrita para além da tecnologia, como linguagem, implica compreender que tanto no papel de registro como no de comunicação, há sempre um aspecto enunciativo por trás do “suporte escrito” que não pode ser negligenciado, pois ele é constitutivo de toda tipo de linguagem humana.

Entender a escrita como modo de enunciação significa compreendê-la como um processo de construção de sentido a partir da relação intersubjetiva no acontecimento discursivo¹⁵ considerado em sua perspectiva histórica. Em outras palavras, significa entender que o texto escrito se constrói em uma relação entre sujeitos e que a interação verbal construída no texto só pode ter sentido se considerada sua dimensão histórica,¹⁶ isto é, que as subjetividades em jogo devem ser entendidas em face do presente da enunciação, do passado que a gerou e do futuro projetado nela (a antecipação da réplica desejada pelo escrevente).

Portanto, há uma relação dialética e constitutiva entre sujeito, linguagem e história que vai ao encontro da afirmação bakhtiniana de que não há linguagem sem alteridade. No entanto, admitir que o enunciado é construído para os outros e a partir dos outros não é o bastante para entender a complexa relação entre linguagem e alteridade, se esta não for compreendida em seu sentido forte.

¹⁵ Conforme Pêcheux (2002, p. 17), o acontecimento é “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Esse conceito será mais bem tratado adiante.

¹⁶ História aqui não deve ser entendida em seu sentido cronológico, como fatos que se encadeiam em uma relação de causa e consequência, mas como passado, presente e futuro coexistindo no acontecimento discursivo. De acordo com a reflexão de Biroli (2008, p. 165) em seu texto “*Dizer (n) o tempo: observações sobre história, historicidade e discurso*”, o futuro é que remete o homem ao passado, sendo este uma “fonte aberta de possibilidades políticas que podem ser reatualizadas no presente”.

Consoante Corrêa (2013), há dois modos de se compreender a alteridade nas relações de linguagem: uma alteridade que ele denomina de sentido fraco e outra alteridade em seu sentido forte. O sentido fraco de alteridade seria aquele que limita a influência do outro no enunciado à situação pragmático-enunciativa, ou seja, o outro é sujeito material visto como uma força exterior que constrange e formata o enunciado, conseqüentemente a presença do outro é tomada como uma interferência. Já na alteridade concebida em seu sentido forte, o outro é tomado como constitutivo do sujeito do discurso, uma vez que todo enunciado é produto de outros enunciados ditos alhures e por outros sujeitos, portanto não como um constrangimento externo, mas como um constrangimento interno, já que a palavra enunciada vem sempre de outros.

É, portanto, no enunciado que expressão verbal, vida e sujeitos se encontram. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 300), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Em síntese, considerar a alteridade em seu sentido forte significa considerar o papel dos sujeitos do discurso em uma relação dialógica e dialética com a história.

Diante disso, nota-se que a concepção de escrita como modo de enunciação traz dois aspectos que não podem ser negligenciados quando se estuda qualquer fato de linguagem: as relações intersubjetivas e o contexto histórico-social. Dois elementos que desempenharam importante papel na ressignificação do conceito de letramento que será tratado a seguir.

3. LETRAMENTO: DA HABILIDADE ÀS PRÁTICAS

O surgimento da tecnologia da escrita não implicou diretamente e imediatamente o surgimento de sociedades letradas. De acordo com Goody e Watt (2006, p. 33),

[...] não se encontra letramento popular, ou o uso da escrita como um modo de comunicação autônomo da maioria dos membros de uma sociedade, nas primeiras sociedades que usavam o sistema de escrita semítica; foi apenas nos séculos seis e cinco, nas cidades-estado da Grécia e da Jônia, que surgiu a primeira sociedade que se poderia caracterizar como letrada.

No entanto, apesar do conhecimento do sistema de escrita ser um aspecto considerado para ser letrado, apenas ele não faz do indivíduo um sujeito letrado, uma vez que, fazendo o

raciocínio inverso, de acordo com Tfouni (2001), uma pessoa que vive em uma sociedade letrada, ainda que não tenha domínio do sistema de escrita, não pode ser considerada iletrada, pois essas pessoas têm um conhecimento sobre a escrita advindo do contato indireto com ela, portanto mesmo sem saber ler e escrever. Em função de observações como essas, notadamente nas últimas três décadas, o conceito de letramento passou por uma ressignificação e expansão na literatura da área.

O termo letramento de maneira geral, até aproximadamente as últimas duas décadas do século XX, se referia às habilidades de ler e escrever e se aproximava do que no Brasil era nomeado como processo de alfabetização. O indivíduo que conseguia decodificar e codificar mensagens usando o sistema de escrita era considerado letrado ou alfabetizado. Contudo, com a intensificação das práticas sociais mediadas pela escrita, começou-se a se fazer notar que muitos indivíduos que eram considerados letrados/alfabetizados não conseguiam atender às necessidades de comunicação requeridas por essas práticas. Elas não mais possibilitavam aos sujeitos participarem ativamente das inúmeras práticas sociais em que esses processos estão envolvidos. Observou-se, portanto, que o domínio da tecnologia da escrita não era diretamente proporcional à inserção desses indivíduos nas práticas letradas.

A percepção dessa problemática provocou uma ressignificação do termo letramento nas pesquisas da área e, no Brasil, essa ressignificação foi marcada pelo aparecimento do termo letramento em contraposição ao de alfabetização¹⁷ e pelas novas direções e desafios para o ensino de leitura e escrita na escola brasileira.

No Brasil, o primeiro registro do termo letramento data de 1986, quando foi cunhado por Mary Kato como uma tradução do termo inglês *literacy*, em sua obra “*No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. O aparecimento do termo foi acompanhado por grande esforço em direção de sua definição e justificação. Estudos como os de Kleiman (1995), Soares (1998)¹⁸ e Tfouni (1988) são exemplos de obras que deram base para a discussão do tema por aqui e foram

¹⁷ Pode-se observar em obras como as de Soares (1995) e Rojo (2009) uma distinção entre alfabetização, alfabetismo e letramento. Conforme Rojo (2009), a alfabetização está ligada ao domínio das técnicas e/ou código de leitura e escrita, o alfabetismo seria um termo que procura abarcar os aspectos contextuais, pragmáticos, enquanto que letramento se refere às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. A autora ainda defende o uso de letramento no plural na medida em que considera a multiplicidade das práticas em que o letramento está envolvido.

¹⁸ Soares (1995) critica o uso da tradução do termo *literacy* para designar letramento e defende o uso do termo alfabetismo. Porém, ao longo do tempo, com intensificação dos estudos nessa área, os estudiosos foram atribuindo ao termo alfabetismo um foco mais individual, distinguindo-o do letramento para se referir aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita (ROJO, 2009, p. 98), de modo que atualmente o termo alfabetismo parece ter se extinguido das pesquisas da área.

largamente difundidas nos cursos de formação de professores. A grande polêmica, contudo, não se relacionava somente à compreensão do conceito de letramento, mas, como apontou Soares (1998), ao desafio de possibilitá-lo em um país que ainda tinha (e ainda tem) grandes dificuldades com questões básicas da alfabetização como: acesso à escolarização e a materiais de leitura.

Ao mesmo tempo, na comunidade científica fora do Brasil, a ressignificação e/ou expansão da concepção de letramento foi chamada de Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*). Conforme Street (2012), o termo foi cunhado por Gee (1996) para se referir à virada social que aconteceu nas décadas de 1980 e 1990 através de estudos que focalizaram práticas de letramento em contextos de comunidades utilizando a etnografia como método. Os trabalhos mais representativos dessa virada científica no campo do letramento foram os estudos de Heath (1983), *Ways with words* e do antropólogo inglês Brian Street, em sua obra *Literacy in theory and practice* (1984).

Os estudos sobre as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos levaram à observação de que existe uma multiplicidade de práticas letradas e que cada uma delas exige uma mobilização diferente, ou seja, o uso da leitura e da escrita feito por um estudante, um professor, um advogado, um médico, um operário, por exemplo, não é igual, pois cada sujeito social, dentro de sua esfera de atividade, imerso em um contexto histórico-social, tenta atender a necessidades específicas. A partir da compreensão da multiplicidade das práticas discursivas, as pesquisas nessa área têm enfatizado o letramento como um fenômeno múltiplo, usando “letramentoS”, no plural, e não letramento, no singular. Porém, há controvérsias sobre seu uso.

Lillis e Scott (2007, p. 15-16) apontam essa controvérsia através da exposição do ponto de vista de dois importantes estudiosos da área, Kress e Street. Conforme as autoras, Kress defende o uso de letramento no singular, haja vista que entende que a linguagem é, por natureza, dinâmica. Dessa forma, se o dinamismo da linguagem é uma de suas principais características, seria redundante marcá-la em suas práticas. Já Street, embora não discorde dos argumentos apresentados por Kress, insiste que o uso do termo no plural tem mais um aspecto estratégico do que conceitual. Para Street, o uso de letramentos é uma forma de marcar uma posição nos estudos do letramento que não o tomam como uma habilidade, mas como prática e, por conseguinte, não orientam suas pesquisas por uma posição de déficit dos usuários da leitura e da escrita. Dessa forma, a posição neste trabalho é de adotar o uso de letramentos, no plural, por acreditar que este estudo se localiza neste campo apontado por Street.

No sentido de enfatizar a multiplicidade dos letramentos, aparecem também na literatura da área os termos “múltiplos letramentos” ou “multiletramentos” (termo utilizado por Rojo (2009). Diante da pluralidade dos letramentos, há um deslocamento da distinção do letramento da ideia de um continuum, que vai de um extremo menos letrado a outro mais letrado (distinção típica dos estudos do letramento em uma perspectiva cognitivista que associa o letramento ao desenvolvimento cognitivo), para uma tentativa de distinção dos letramentos a partir de questões de poder, das práticas sociais ou do contexto a que estão atrelados. Um exemplo da tipificação dos letramentos conforme questões de poder seria a de Hamilton (2002 citada por ROJO, 2009, p. 102) que faz uma separação entre o letramento dominante (ligado a esferas institucionais) e os letramentos vernaculares (locais). Outras tipificações conforme as práticas sociais, as disciplinas de conhecimento e o contexto seriam: letramentos digitais, letramentos sociais, letramento literário, letramento acadêmico, letramentos de resistência.

Embora haja um certo excesso nas tipificações, não pretendemos negar que existem especificidades que justificam suas distinções, também não é objetivo deste estudo observar o que as caracterizam. Contudo, fazemos aqui duas críticas, a primeira é a de que, na tentativa de justificar as especificidades de cada letramento, acaba-se desconsiderando o que há de comum entre eles, ficando cada grupo de pesquisadores fechado dentro de seu próprio espaço de pesquisa sem correlacionar o letramento que estuda a outros. A segunda crítica é a de que poucos estudos dos letramentos parecem pensar a constitutividade de um letramento em relação ao outro, tampouco, a constitutividade da relação fala/escrita no letramento. O “multi” fica sempre restrito à ideia de quantidade e nunca de heterogeneidade.¹⁹

Certamente um dos principais trabalhos responsáveis pela ressignificação dos estudos do letramento foi o de Street (1984) em que trata de duas concepções de letramento e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita e faz a distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico. Consoante Street (1984), o modelo de *letramento autônomo* é aquele que, conforme o próprio nome já o diz, entende a escrita como autônoma, ou seja, dissociada dos fatores histórico-sociais em que está inserida. As principais implicações da adoção desse modelo em pesquisas são, conforme Kleiman (1995, p. 22), “1. a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento

¹⁹ Credito essa crítica ao meu orientador, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa que, em aulas e momentos de orientação, me alertou a esse respeito.

cognitivo; 2. a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.”

Já o modelo ideológico é descrito por Street (1984), como aquele que entende o letramento como práticas sociais de leitura e escrita conformadas e envolvidas em relações de cultura, poder e ideologia. Conforme o autor, esse seria o modelo mais produtivo para se pensar o letramento, uma vez que ele inevitavelmente está ligado às práticas letradas²⁰ de certos grupos.

Embora a distinção entre os dois modelos de letramento possa levar a pensar que um exclui o outro, Street (2014, p. 172) adverte que o modelo ideológico

não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho dentro do modelo autônomo.

Além disso, Street (2014) enfatiza a necessidade de um modelo de letramento ideológico, tendo em vista que o caráter ideológico é constitutivo do letramento, no sentido de que o letramento não é neutro, a sua apropriação requer não só o conhecimento de suas técnicas, mas também a conformação a uma mentalidade, a uma forma de racionalizar o mundo através do uso da leitura e da escrita. Esses usos não foram sempre os mesmos, mas, como este texto vem procurando sublinhar, a função e os modos de uso da escrita foram dialeticamente se conformando e configurando novos modos de interlocução e de ação sobre o mundo. Esses modos não são dados, mas sócio-historicamente constituídos, portanto ideológicos.

Apesar da distinção feita por Street (1984) e da proposição do modelo ideológico como um modo melhor de se pensar a leitura e a escrita, Corrêa (2001) afirma que o que tem prevalecido nos estudos sobre o letramento, tanto nos que adotam o modelo autônomo quanto os que adotam o modelo ideológico, é uma noção de letramento ainda muito centrada na escrita alfabética que leva à legitimação da alfabetização como fator imprescindível para se chegar ao “letramento pleno”, ao mesmo tempo que coloca o letramento sob o plano linear de um continuum, como se fosse possível estabelecer critérios para se mensurar o letramento dos sujeitos. De acordo com Corrêa (2001),

²⁰ Street (2014, p. 173-174) conceitua práticas letradas em contraposição a eventos de letramento da seguinte forma: “Heath define um ‘evento de letramento’ como ‘qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos’ (Heath, 1982). Emprego ‘práticas letradas’ como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou escrita. As práticas letradas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam.”

pensar o letramento assim é pensá-lo em um sentido restrito, o que não significa que deva ser descartado nem que não deva ser buscado a depender da situação particular considerada.

O autor propõe pensar o letramento também em seu sentido amplo que parte, em primeiro lugar, da consideração de que o letramento está ligado “ao caráter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária” (CORRÊA, 2001, p.137), sendo esse aspecto escritural um caráter de permanência do registro no tempo que independe da escrita como uma tecnologia. Pensar o letramento em seu sentido amplo requer ainda a compreensão de que a escrita não é pura, mas que tem uma natureza constitutivamente heterogênea e que, portanto,

é sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito, ambos – como se sabe – manifestações de uma única e mesma língua. (CORRÊA, 2001, p. 142).

Nesse sentido, conceber o letramento em seu sentido amplo, como o produto desse trânsito nos ajuda a refutar a dicotomização entre oralidade e escrita, assim como desconstruir a superioridade da escrita e conseqüentemente dos povos que possuem escrita em relação àqueles que não a possuem, ambas ideias que ainda persistem em muitos estudos sobre o letramento. Esses argumentos nos conduzem a retomar e assumir a concepção de letramento do modelo ideológico de letramento, isto é, letramento como práticas sociais de leitura e de escrita.

Dentre os vários tipos de letramento estudados, o que contemporaneamente tem tido mais proeminência em termos de visibilidade e quantidade de pesquisas é o do letramento acadêmico, campo sobre o qual este estudo se localiza e pretende contribuir e que será conceitualizado a seguir.

4. LETRAMENTO ESCOLAR/ACADÊMICO

Lillis e Scott (2007), Street et al. (1999) e Street (2009) afirmam que, nas últimas décadas, as pesquisas sobre letramento acadêmico no Reino Unido e Estados Unidos têm ganhado grande proeminência devido a dois fatores principais: 1) a expansão da educação superior e 2) a dificuldade dos alunos em responder suficientemente às exigências de leitura e escrita na universidade. A expansão da educação superior levou grande número de estudantes não-tradicionais (estudantes

provenientes de classes sociais menos favorecidas, estrangeiros, imigrantes) a ter acesso à universidade.

A universidade não estava preparada para lidar com a diversidade de cultura e de aprendizagem que a entrada desses alunos trouxe para as salas de aula, isso acabou gerando um aumento do fracasso escolar e uma necessidade de estratégias por parte das universidades para solucionar o problema (na maioria delas o problema foi remediado com a oferta de cursos específicos de leitura e escrita com finalidade acadêmica). A entrada de alunos “não convencionais” na academia tem provocado um deslocamento no antigo modo pelo qual a universidade se representa: uma entidade homogênea e unificada à qual os candidatos a universitários deveriam procurar conformar seus modos de aprender (STREET et al., 1999).

No Brasil, a situação não é muito diferente da situação do Reino Unido descrita pelos autores. O REUNI 2003-2012 (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a expansão da rede federal e tecnológica, o FIES e também as mudanças nas formas de ingresso e acesso ao ensino superior, principalmente nas universidades públicas, decorrentes da política de cotas raciais e sociais formalizada pela lei nº 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas, o PROUNI (Programa Universidade para todos) 2004 e o SISU (Sistema de Seleção Unificada) 2010 proporcionaram uma significativa expansão no número de vagas nas universidades públicas e possibilitaram o ingresso de alunos não-tradicionais nos cursos de graduação tanto de universidades públicas como privadas. Porém,

enquanto há mudanças políticas em direção à expansão, e a diversidade é retoricamente celebrada em documentos oficiais, a diversidade como dimensão fundamental da prática comunicativa é frequentemente vista como problemática (LILLIS e SCOTT, 2007, p. 8)²¹.

A visão da diversidade como problemática é apenas um dos aspectos subjacentes à perspectiva deficitária sobre a qual a leitura e a escrita são observadas nas pesquisas sobre letramento acadêmico.

Nesse sentido, conforme Lillis e Scott (2007), o termo letramento acadêmico é utilizado, de forma pragmática, para se referir a cursos ofertados pelas universidades com o objetivo de auxiliar os alunos a corresponder às demandas de escrita e leitura na academia ou, de maneira mais

²¹ Tradução minha de: “whilst there are policy shifts towards expansion, and diversity is rhetorically celebrated in mission statements, diversity as fundamental dimension to communicative practices is often viewed as problematic” (LILLIS and SCOTT, 2007, p. 8)

ampla, o termo é utilizado para se referir às atividades de leitura e escrita ou de convenções textuais, gêneros discursivos e práticas retóricas exigidas pela universidade.

Lea e Street (2006, p. 368) afirmam que, “apesar de o termo letramentos acadêmicos ter sido originalmente desenvolvido acerca do estudo dos letramentos na educação superior e universidade, o conceito também pode ser aplicado para educação de nível médio”²². Dado o fato de que os textos objetos de análise nesta tese não foram produzidos na universidade, mas no ensino médio, gostaria de fazer, a partir do apontamento de Lea e Street (2006) uma aproximação entre o letramento nesses dois ambientes educacionais, apresentando alguns pontos em comum entre eles.

O primeiro ponto vai no sentido da caracterização desses dois tipos de letramento a partir do papel desempenhado pela instituição social que os nomeiam. Apesar de a leitura e a escrita serem atividades que podem ser aprendidas em diferentes contextos e através de diferentes práticas, elas se constituem de tão importante conhecimento na sociedade que instituições são criadas para garantir a sua aprendizagem. Assim, a escola²³ e a universidade são as instituições sociais responsáveis por perpetuar esse conhecimento e aperfeiçoar seus usos para os diferentes contextos onde essas práticas são requeridas.

Desse modo, tanto a escola quanto a universidade se constituem em espaços onde a leitura e escrita tem um papel ambivalente, elas tanto são o objeto das práticas que ali acontecem como o principal meio pelo qual elas acontecem. Dessa forma, tanto o letramento escolar quanto o letramento acadêmico têm a marca dessa ambivalência que se mostra principalmente no fato de a escrita ser a principal forma e objeto de avaliação nesses ambientes. Lillis e Scott (2007) afirmam que este é um dos principais motivos pelo qual a escrita acadêmica está no topo da agenda das pesquisas linguísticas, pois se o aluno tem problemas de escrita, consequentemente ele estará mais sujeito a fracassar na escola/universidade.

O segundo ponto em comum se refere ao conjunto de gêneros discursivos nas práticas de letramento escolar e acadêmico. Rojo (2009, p. 108) menciona os seguintes gêneros discursivos como predominantes nas práticas de letramento escolar:

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre

²² Tradução minha de: “although the term academic literacies was originally developed with regard to the study of literacies in higher education and the university, the concept also applies to K-12 education” (LEA and STREET, 2006, p. 368).

²³ Sobre a escola como mediadora de letramentos (letramentos locais e globais, letramentos dos alunos e letramentos da cultura valorizada), conferir Rojo (2009).

outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) (ROJO, 2009, p. 108)

Como se pode notar, eles são os mesmos que aparecem nas práticas de letramento na universidade. É possível observar pelos gêneros citados que há, portanto, na escola como na universidade, o que Lillis (*apud* STREET *et al.*, 1999 e LILLIS (2001)) denomina de letramento dissertativo (*essayist literacy*), o qual, segundo ela, é uma prática privilegiada nas instituições formais de aprendizagem.

A escrita dissertativa (ou falas baseadas em práticas similares) é linear, valoriza um tipo particular de clareza, tem um ponto central – tema, personagem, evento – a qualquer tempo, e deve estar em inglês padrão (Americano). É um tipo de escrita que tem o objetivo de informar mais do que entreter. Relações importantes não são sinalizadas entre os falantes ou entre a frase e o falante, mas entre frase e frase. O leitor tem que constantemente monitorar as informações gramaticais e lexicais e, como tal, há a necessidade de o escrevente ser explícito sobre implicações lógicas. Há uma ficcionalização de ambos escrevente e leitor, sendo o leitor uma idealização de uma mente racional formada por um corpo racional de conhecimentos do qual a dissertação é parte. O autor é uma ficção uma vez que o processo de escrita e edição de textos dissertativos leva a um apagamento do individual e da identidade idiossincrática (Gee 1990: 63) (LILLIS *apud* STREET, 1999, p. 131).²⁴

A terceira aproximação entre letramento escolar e letramento acadêmico é que, tanto as práticas de leitura e escrita realizadas na escola quanto na academia, passam por um constrangimento extra o fator de comunicação nelas implicados que é a avaliação. Os textos lidos e produzidos na escola e universidade não devem apenas ser lidos para a compreensão ou para comunicar algo a alguém, mas para provar para o professor (representante da instituição social e sociedade na situação imediata de ensino) que ele aprendeu certo conteúdo, ou que ele sabe escrever de certa maneira considerada padrão.

Diante dos argumentos expostos, pode-se perguntar quais seriam as especificidades do letramento escolar e do letramento acadêmico. Uma delas se refere a exigência mais rígida na universidade sobre o uso da ordem própria de cada disciplina e do campo de formação (embora

²⁴ Tradução minha de: “Essayist writing (or talk based on similar practices) is linear, values a particular type of explicitness, has one central point – theme, character, event – at any one time, and is in Standard (American) English. It is a type of writing which aims to inform rather than entertain. Important relationships are not signaled between speakers or between sentence and speaker, but between sentence and sentence. The reader has to constantly monitor grammatical and lexical information and, as such, there is a need for the writer to be explicit about logical implications. There is a fictionalization of both writer and reader, the reader being an idealization a rational mind formed by the rational body of knowledge of which the essay is a part. The author is a fiction since the process of writing and editing essayist texts leads to an effacement of individual and idiosyncratic identity (Gee 1990: 63)”. (LILLIS APUD STREET, 1999, p. 131)

essa exigência possa se fazer notar desde os níveis mais incipientes de ensino). Outro diz respeito ao uso de uma linguagem mais voltada a corresponder às expectativas do mundo do trabalho, enquanto, na escola, a ênfase recai sobre a alfabetização, ou seja, a aprendizagem do sistema de escrita (ortografia, gramática, léxico). Porém, como a escola, na maioria das vezes, não consegue dar conta dessa tarefa, essa ênfase acaba se estendendo até a universidade.

Consideramos, portanto, as diferenças entre esses dois tipos de letramento muitos sutis. Assim, os termos letramento acadêmico e letramento escolar serão utilizados aqui para designar tanto as práticas de leitura e escrita realizadas no âmbito da escola quanto da universidade. Portanto, os adjetivos *escolar* e *acadêmico* utilizados para caracterizar o letramento nesta tese serão utilizados de maneira intercambiável.

A seguir, serão apresentados alguns modos pelos quais a escrita tem sido tratada em ambientes formais de ensino. Um deles, apontado por Lillis (*apud* STREET *et al.*, 1999; 2001), se refere à escrita como uma prática de mistério.

Consoante a autora, as soluções pedagógicas típicas com que a escola procura resolver os problemas de escrita e leitura têm se baseado na proposição de listas prescritivas de como escrever uma dissertação e o que não deve aparecer em um texto dissertativo. A escrita como um conjunto de habilidades e regras de expressão acaba criando o que Lillis (2001) chama de uma prática de mistério, uma vez que, mesmo que os alunos se esforcem em cumprir todas as prescrições dadas, as diretivas do professor sob a forma de imperativos, tais como: “Seja mais explícito!”, “Seja claro!”, conferem uma atmosfera muito vaga sobre o que deve ser melhorado no texto. Dessa forma, nem o professor nem o aluno sabem explicar ao certo os motivos de fracasso e sucesso de um texto, levando a uma ideia de que o sucesso do texto parece estar mais ligado à capacidade de o escrevente conseguir satisfazer as expectativas do professor.

O apontamento dessa prática de mistério vai ao encontro da afirmação de Street (2009) de que há aspectos ocultos do letramento acadêmico que são considerados pelos professores no momento da avaliação do texto que não são explicitados por eles. Em um estudo realizado com alunos de mestrado e doutorado na Universidade da Pensilvânia, Street (2009) tenta explicitar aspectos que foram observados pelos tutores no momento da correção dos textos, apontando o seguinte: a configuração ao gênero e ao auditório, a contribuição do texto para o conhecimento, o campo e futuras pesquisas, a voz e/o posicionamento do sujeito-escrevente frente ao assunto do

texto, a reflexividade, a sinalização da progressão do texto em direção aos objetivos propostos e a estruturação do texto.

Apesar de observar que o tratamento desses aspectos são geralmente omitidos nos cursos sobre leitura e escrita acadêmica em detrimento de aspectos estruturais como: o foco narrativo, uso de conectores etc., nota-se que subjacente à tentativa de tornar explícitos aspectos “ocultos” está uma visão de língua como transparente. Considerando a escrita na perspectiva de sua complexidade enunciativa e assumindo a teoria bakhtiniana segundo a qual o enunciado concreto²⁵ é constituído por seus aspectos verbal e extraverbal,²⁶ pode-se afirmar que, embora se tente tornar evidente todos os aspectos tomados no momento de avaliação de um texto, haverá sempre aspectos axiológicos ligados ao extraverbal que são constitutivamente ocultos. Concordamos com Soster e Corrêa (2011, p. 42), que veem esses aspectos “não propriamente como ocultos, mas como índices de um presumido social²⁷ que participa tanto da construção do sentido das palavras e do enunciado quanto da construção dos gêneros do discurso.”

Pensar sobre o letramento acadêmico envolve ainda a reflexão sobre as abordagens de aprendizagem privilegiadas nos ambientes formais de ensino. Conforme Lea (*apud* STREET et al., 1999, p. 105),

A linguagem e as práticas de letramento associadas a ela na realidade constroem e constituem o conhecimento de maneiras específicas que frequentemente entram em conflito com outras experiências de construção do conhecimento de mundo dos alunos adultos. O que é aprendido para um curso, ou para um professor em específico ou curso é um tipo particular de ver o mundo que os alunos negociam através de suas escritas.²⁸

²⁵ Conforme Voloshinov/Bakhtin (1930) e Voloshinov (1926), o enunciado concreto é a unidade linguística básica de toda interação social em que se fundem o verbal (o material linguístico) e o extraverbal (situação + auditório).

²⁶ Voloshinov/Bakhtin (1926, p.5) define o contexto extraverbal do enunciado a partir de três fatores: “1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível (...)), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação”. Na mesma direção, porém de forma mais sintética, Voloshinov (1930, p. 1) define a parte extraverbal do enunciado como aquela “não exprimida mas sub-entendida, formada pela situação e pelo auditório”. Nota-se que em ambas definições o conceito de extraverbal extrapola o contexto imediato da situação, ou seja, o contexto pragmático e lança-se para um espaço construído e compartilhado entre a situação e os interlocutores.

²⁷ Conforme Voloshinov/Bakhtin (1926), o presumido social é a parte do enunciado constituída por julgamentos de valor, avaliações sociais, o horizonte comum partilhados pelos interlocutores e que não está materializado, mas presumido, participando da construção do sentido dos enunciados juntamente com a parte verbal. Conforme o autor salienta, o presumido não é subjetivo: “não são emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social. O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 6).

²⁸ Tradução minha de: “Language and associated literacy practices actually construct and constitute knowledge in specific ways which frequently conflict with adult students’ other experiences of constructing their own world knowledge. What is learnt for one course, or for a specific tutor or course is a particular way of viewing the world which students negotiate through their writing”. (LEA *apud* STREET et al., 1999, p. 105)

Portanto, para além de um atestado de assimilação de conteúdo e boa escrita, o que está em jogo na escrita acadêmica é uma tentativa do aluno-escrevente de articular sua visão de mundo, sua subjetividade, àquelas representadas em certos campos disciplinares. Porém, o que se observa nas práticas acadêmicas é o que Lea (op. cit.) assinala como uma abordagem de aprendizagem como reformulação em contraste com uma abordagem de aprendizagem como desafio.

Segundo a autora, apoiando-se em uma abordagem que valoriza a reformulação, o aluno-escrevente vê como objetivo de sua escrita reformular os textos lidos, replicando-os da forma mais próxima possível ao texto base. Esse tipo de abordagem é valorizado sobretudo no modelo de socialização, uma vez que o foco do aluno e dos professores é que aqueles adquiram a terminologia, a metalinguagem de determinado campo de estudo. Os professores costumam valorizá-la por ser um modo mais fácil de perceber quanto os alunos conseguiram reter sobre os conteúdos estudados. No entanto, inferir que a reprodução do conteúdo e da linguagem dos textos estudados representem aprendizagem no sentido de se saber mobilizar os conteúdos aprendidos em suas próprias experiências pessoais e profissionais pode corresponder a uma ilusão.

É, nesse sentido, que em uma abordagem de aprendizagem como desafio, diferentemente daquela baseada na reformulação, os textos lidos pelos alunos e as tarefas de escrita são vistas por eles como parte de um processo dialógico em que, conforme observação feita por Street (1999),

Ao invés de aproximar a aprendizagem deles como se fosse uma esfera separada de suas vidas, aprender, estudar e completar lacunas de trabalhos avaliativos parecia ser integral para as vidas mais amplas dos alunos, e isto era evidente nos modos pelos quais eles abordavam o contexto acadêmico. Os materiais de curso eram vistos por eles como textos que desafiavam suas próprias interpretações e compreensões, e eram vistos como um ponto de partida para um maior engajamento reflexivo com o aprendizado. (LEA *apud* STREET et al., 1999, p. 115)²⁹.

Assim, embora altamente desejável pela academia, a abordagem de aprendizagem como desafio é, muitas vezes, desencorajada pelos tutores, pois os alunos, na tentativa de engajar e articular o conhecimento adquirido com suas próprias experiências pessoais, ou, no esforço de tornar as palavras alheias suas próprias, apresentam em seus textos indícios desse processo

²⁹ Tradução minha de: "Instead of approaching their learning as if it were a separate sphere of their lives, learning, study and completing pieces of assessed work appeared to be integral to students' wider lives, and this was evident in the ways in which they approached the academic context. The course materials were regarded by them as texts which challenged their own interpretations and understandings, and were seen as a starting point for more reflexive engagement with learning" (LEA *apud* STREET et al., 1999, p. 115).

dialógico que implica contradições, incoerências e fragmentações, refletidas na materialidade escrita. Tomando esses índices como problemas textuais apenas, a estratégia dos tutores é, na maioria das vezes, de “limpar” esses pontos de conflito impondo maneiras de dizer próprias da ordem do discurso acadêmico que ainda não foram, de fato, aprendidas pelos alunos.

Tentando caracterizar as formas como a escrita é abordada na academia, Street (1998) e Lea e Street (2006) assinalam que há pelo menos três modos recorrentes de como o letramento acadêmico é abordado. Esses modelos serão descritos a seguir.

4.1. Modelos de Letramento Acadêmico

Street (1998) e Lea e Street (2006) defendem que há três modelos ou abordagens típicas do modo como a escrita é abordada em contexto acadêmico. São elas: o modelo de habilidades; o modelo de socialização acadêmica e o modelo de letramento acadêmico. Conforme os autores, embora cada um deles tenha sua conceitualização bem definida, eles não se excluem, aparecendo, na maioria dos contextos, como perspectivas que se sobrepõem uma a outra.

O modelo de habilidades concebe a escrita como uma habilidade primordialmente cognitiva e individual, concentrando os esforços de ensino da escrita sobre os elementos formais da língua como: estrutura sintática, gramática, pontuação. É um modelo que se baseia em princípios behavioristas, dessa forma compreende a aprendizagem como transferência de conhecimento de um contexto a outro, sendo assim o ensino da escrita toma um modelo padrão de escrita e intenta que, através do conhecimento das características superficiais da língua, o escrevente possa aplicá-la em seus próprios textos.

Já o modelo de socialização acadêmica propõe a aprendizagem da escrita segundo um padrão de aculturação do escrevente ao campo disciplinar e sua familiarização com os gêneros acadêmicos mais usados em sua área de conhecimento. Conforme Street et al. (1999, p. 10)

“Acesso” é uma noção chave no modelo de socialização acadêmica, assumindo que as práticas de letramento acadêmico são estáticas, fixas e ‘lá’ para os alunos aprenderem e se ajustarem a elas. Critérios como ‘originalidade do pensamento’, ‘síntese de pontos de vista’, ‘referência a literatura relevante’ e ‘argumento’ dão rótulos para o que é esperado do trabalho de curso dos alunos para serem julgados como excelentes e ‘adequados’³⁰.

³⁰ Tradução minha de: “‘Access’ is a key notion in the academic socialization model, assuming that academic literacy practices are static, fixed, and ‘out there’ for students to learn and to adjust to. Criteria such as ‘originality of thought’, ‘synthesis of views’, ‘reference to relevant literature’ and ‘argument’ give labels to what is expected to student coursework to be judged as excellent and ‘appropriate’” (STREET et al., 1999, p. 10).

Baseando-se no construtivismo, na sociolinguística e na análise do discurso, o foco de ensino desse modelo está, portanto, sob a observação e imitação dos modos de dizer, pensar e escrever de uma comunidade acadêmica.

Já o modelo de letramento acadêmico é aquele que se preocupa com a construção de sentido e com as relações de identidade, poder e autoridade que constituem os campos disciplinares, focalizando as práticas acadêmicas e suas relações com a comunidade externa à academia, bem como o conhecimento é construído, percebido e valorizado nos diferentes contextos institucionais. Este modelo tem seus princípios na linguística social e crítica e na teoria sociocultural.

Lillis (2001), a partir da conceitualização dos três modelos de letramento acadêmico proposto por Street (1998), apresenta um quadro sobre abordagens de escrita no ensino superior a partir do contexto do Reino Unido, o qual reproduzo abaixo. O quadro de Lillis parece produtivo, pois acrescenta alguns pontos importantes para a reflexão.

ABORDAGENS PARA ESCRITA ACADÊMICA DE ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR (UK) ³¹			
Status no ensino Superior	Abordagem de escrita escolar	Modelo de linguagem	Objetivo institucional
<p>DOMINANTE</p>	a) Habilidades – ensino de elementos discretos de língua. Mais dominante nos “novos” espaços de educação superior	Ênfase (implícita) na linguagem como sistema transparente, cujos elementos são adquiridos por indivíduos.	Comunidade do ensino superior vista como homogênea. Práticas orientadas para a reprodução de discursos oficiais.
	b) Auto-expressão criativa – ensino como facilitador da expressão individual.	Ênfase (implícita) na linguagem/sentido como produto da mente individual.	
	c) Socialização (1) – ensino como indução implícita em práticas discursivas estabelecidas. Mais dominante em espaços tradicionais de ensino superior.	Ênfase (implícita) na linguagem como práticas discursivas que os aprendizes vão/devem gradualmente vir a usar.	

³¹ Tradução minha do quadro 7.1 apresentado por Lillis (2001, p. 164).

Oposicional	d) Socialização (2) – ensino explícito de características de gêneros acadêmicos	Ênfase (explícita) na linguagem como gêneros que são caracterizados por conjuntos específicos de aspectos linguísticos.	<p>Comunidade do ensino superior vista como heterogênea. Práticas orientadas para tornar visível/desafiar/jogar com práticas discursivas oficiais e não-oficiais.</p>
	e) Letramentos acadêmicos/consciência linguística crítica – ensino como: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem ativa • Tornar visível recursos representacionais • Problematização de convenções dominantes 	Ênfase (explícita) na linguagem como práticas discursivas socialmente situadas.	

Observando o quadro, nota-se que, ao invés de três abordagens, a autora defende que há cinco, acrescentando ao lado dos modelos já propostos por Street (1998) e Lea e Street (2006), a abordagem criativa de autoexpressão e uma outra abordagem que seria resultado do desmembramento da abordagem de socialização acadêmica em duas.

A abordagem criativa de auto-expressão é conceitualizada por Lillis (2001) como aquela em que o objetivo de ensino do professor é proporcionar meios para que a expressão individual dos escreventes possa fluir. Dessa forma, a construção de sentido do texto seria o produto de uma mente individual brilhante que só precisa dos estímulos necessários para que sua genialidade possa emergir. Essa abordagem vai ao encontro de uma concepção do texto como produto de um grande gênio que teria uma inspiração e que, a partir dela, seria capaz de escrever. O ato de escrever nesta perspectiva acaba sendo excludente, haja vista que, sendo fruto de um talento individual, seria um privilégio de poucos, e não, uma prática social capaz de ser apreendida.

A divisão do modelo de socialização em duas abordagens diferentes, conforme Lillis (2001), estaria na ênfase dada ao ensino dos gêneros acadêmicos e à explicitação ou não, de aspectos da linguagem relacionados à prática discursiva. Assim, na abordagem de socialização

acadêmica 1 o ensino da escrita se dá através da indução de uso da linguagem das práticas discursivas estabelecidas. Já na abordagem de socialização 2, o ensino da escrita se dá por meio da explicitação das características dos gêneros acadêmicos.

Além disso, o quadro hierarquiza as abordagens conforme o *status* que cada uma delas tem na academia, sendo o modelo de habilidades o mais dominante e o modelo de letramento acadêmico o que, ao mesmo tempo é menos dominante e como uma ordem de discurso (conforme o conceito foucaultiano)³² oposta às ordens de discurso vigentes (LILLIS e SCOTT, 2007, p. 20). Aliado a isso, Lillis (2001) ainda relaciona o modo como a comunidade acadêmica é vista, como homogênea ou heterogênea e a orientação das práticas de ensino de escrita. Nesse perspectiva, a autora aponta que a abordagem de habilidades tem uma visão da comunidade acadêmica como homogênea e suas práticas são dirigidas à reprodução de discursos oficiais, enquanto o modelo de letramento acadêmico vê a comunidade como heterogênea e o objetivo de suas práticas é o de tornar visível os conflitos entre práticas discursivas oficiais e não-oficiais.

Observa-se que as críticas de Lillis (2001) se alinham às de Lea e Street (2006) para quem os modelos predominantes nas pesquisas e práticas institucionais da academia são o modelo de habilidades e o modelo de socialização acadêmica. Ambos defendem que o modelo de letramento acadêmico poderia dar grande contribuição para o aprimoramento dos currículos e para as práticas de ensino de escrita na universidade, uma vez que a proposta desse modelo é que os educadores tomem o letramento em seu sentido mais amplo, como engendrado em outras práticas sociais.

A partir das abordagens de letramento acadêmico apontadas tanto por Lea e Street (1998 e 2006), Lillis (2001) como outros estudos sobre o tema (STREET et al., 1999; LILLIS E SCOTT, 2007, RINCK et al., 2015), é possível observar que os estudos em letramento acadêmico ainda partem do lugar comum de que a escrita dos alunos é deficitária e que esforços precisam ser feitos para corrigir esse déficit. Não queremos afirmar, contudo, que os textos dos alunos não contenham problemas, mas apontar que os estudos sempre vão – embora não deveriam fazê-lo de modo exclusivista – na direção da identificação de problemas textuais no nível da estrutura da língua e estratégias para sua solução, e da adequação da linguagem do texto e de suas partes ao gênero discursivo.

³² Conforme Foucault (2007/1970, p. 8-9), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” a esse rede de controle do discurso ele chama de ordem do discurso.

Considerando que, de acordo com crítica tecida por Corrêa (2006), compreender que qualquer tentativa de seu ensino pelo princípio da adequação (tentativa de justificar e prescrever o uso da língua pelo modelo: “escreve-se assim quando se dirige a este tipo de destinatário em uma situação x”) será ineficiente para dar conta das contradições geradas no acontecimento discursivo. Quando este último é levado em conta, haverá sempre novidade na adequação; do mesmo modo que haverá experiência (algo já experienciado direta ou indiretamente, algo de velho) no acontecimento, onde talvez se esperasse haver apenas novidade. Portanto, o princípio da adequação não é suficiente para dar conta das contradições do acontecimento discursivo, servindo apenas como parâmetro de prescrição, caminho já há muito criticado.

Nessa perspectiva, concordamos com Corrêa (2006) que a ideia de adequação como fim último da produção escrita deve ser repensada sob uma nova compreensão: a de que há novidade na adequação, ou seja, que

[...] não se dirige a um ponto já previsto, estático, situado no final do processo de ensino-aprendizagem e alheio ao processo de produção do sentido. Pelo contrário, ela é a sua própria construção, o seu fazer na novidade das situações e de seus atores, tão nova, portanto, quanto qualquer produção de sentido. Pensar a escrita segundo essa nova ideia de adequação desmantela, de imediato, a prática que se baseia em enfatizar os produtos. (CORRÊA, 2006, p. 280)

Portanto, subjacente à perspectiva deficitária da escrita e da orientação do ensino de escrita para a adequação, é possível notar a concepção de linguagem como transparente e consequentemente uma visão de escrita como produto. Ao se buscar pela palavra ou construção sintática correta, precisa e adequada, coloca-se em evidência a crença de que é possível transmitir o sentido de maneira objetiva, desse modo o texto seria o produto, portanto, seu acabamento seria passível de ser compreendido quando decodificado pelo leitor. Limita-se, dessa forma, a escrita ao seu caráter instrumental, de produto, de ser o meio pelo qual o escrevente é avaliado e perde-se o seu caráter dialógico enunciativo³³, ou seja, sua condição de ser processual, de ser resultado da dinâmica do sentido na qual fatores como tempo, espaço e sujeito são os pilares de sua construção.

5. ABORDAGEM DE LETRAMENTO ACADÊMICO E ENSINO DE ESCRITA

³³ Esse caráter será mais longamente discutido no capítulo 2.

A abordagem de letramento acadêmico tem o potencial de transformar as bases de ensino da escrita, pois se fundamenta em uma mudança de orientação conforme três eixos: 1) da observação exclusiva do texto para a observação das práticas; 2) de um paradigma que privilegiava o normativo para um paradigma transformativo e 3) de uma concepção de letramento como habilidade para uma compreensão de letramento como epistemologia.

A abordagem de letramento acadêmico se posiciona contra o que se chama na literatura de “preconceito textual”, isto é, contra o tratamento dos problemas de escrita como localizado somente no objeto linguístico e o expande para o nível das práticas sociais. De acordo com Lillis e Scott (2007, p. 11-12), o conceito de práticas possibilita a ligação entre os indivíduos, como atores socialmente situados de três maneiras específicas. Primeiro, porque a ênfase nas práticas assinala que os usos da língua não estão isolados do que as pessoas fazem, mas em conjunto; segundo, porque o modo como as pessoas fazem coisas com os textos (escritos ou falados) são parte da vida dos indivíduos e das instituições sociais funcionando como recursos representacionais legitimados; e terceiro, porque ela oferece uma forma de conexão entre as atividades linguísticas e as estruturas sociais em que elas estão envolvidas e ajudam a configurar.

Por conseguinte, o letramento entendido como práticas sociais de uso da leitura e da escrita possibilita uma transformação de uma postura normativa nos estudos de escrita, baseada na identificação de problemas e aplicação de normas da língua, para uma postura transformadora que procura investigar as tradições do conhecimento, explorando alternativas para a construção do sentido na escola, considerando também o que os alunos trazem de conhecimento como formas legítimas de fazer sentido.

Assim, podemos afirmar que há uma mudança na direção do entendimento do letramento como envolvido em questões epistemológicas e políticas, ou seja, do que é valorizado e legitimado como conhecimento, pensando o modo como essas representações do letramento vão influenciar no próprio processo de letrar-se. É nessa perspectiva que Street (2014, p. 204) defende a utilização do termo letramentos sociais, na medida em que “engajar-se no letramento é sempre um ato social”.

CAPÍTULO 2 – ESCRITA E ENDEREÇAMENTO

Neste capítulo apresentamos em detalhe a concepção enunciativo-discursiva sobre a qual este estudo se orienta, desenvolvemos o conceito de endereçamento a partir de Bakhtin (2003) e propomos a tese do múltiplo endereçamento do texto escrito a partir da explicitação de alguns fundamentos teóricos que levam a sua confirmação, quais sejam: a não transparência da linguagem, a escrita como envolvida em um processo de representação, o modo heterogêneo de constituição da escrita, a intergenericidade e o caráter fragmentário de constituição das identidades. Por fim, apresento uma categorização do endereçamento em: transparente e opaco, a qual servirá de organizadora da análise dos textos.

CAPÍTULO 2 – ESCRITA E ENDEREÇAMENTO

*“- Mamãe, troca de canal. Eu não gosto deste desenho.
 - Por quê, filha?
 - Porque eu não gosto quando ele fala comigo. Eu gosto quando ele só conta a história.”*

Diálogo entre Lavínia (6 anos de idade) e a mãe

Há sempre algo ou alguém falando conosco. Ainda que não estejamos dispostos a ouvir, ainda que finjamos que não é conosco ou ainda que não seja conosco. As palavras nos atravessam como flechas. Às vezes não éramos o alvo, outras éramos o alvo, mas conseguimos nos esquivar, outras a flecha mesmo se extravia de nós e a que era nossa acerta outro(s) e acabamos acertados pela de outros.

Uma vez que a palavra nos fere, não há como não revidar de alguma forma, seja com outra(s) palavra(s), um gesto, uma atitude ou o silêncio. A palavra não volta vazia. Mesmo não estando dispostos a participar, mesmo nos colocando na posição de “meros espectadores”, há algo que fala. E a ilusão de que não é conosco nos consola, nos faz sentir que temos controle sobre o que nos afeta, não temos que responder aos que nos requisitam, temos a ilusão de que não somos nós, de que somos a fonte de nosso dizer, de que nossa fala é um gesto inaugural e que a palavra do outro circunscreve-se a ele. Nos iludimos no limite que pensamos dar ao outro.

É o que Lavínia pensava talvez, enquanto assistia ao desenho animado. Mesmo com as cores vibrantes, as músicas melodiosas, as personagens fantásticas e a linguagem simples, perfazendo o gênero desenho animado, e deixava claro a quem ele se endereçava, parecia desconfortável para Lavínia se ver implicada ou instigada a ter de “responder” a perguntas pelas quais ela não tinha interesse.

Neste capítulo, procura-se tratar dessas variações do endereçamento, da direcionalidade dada à flecha que é atirada quando se escreve um texto. Procura-se refletir sobre a não coincidência da direcionalidade prevista e do alvo atingido, bem como sobre a dispersão dessa flecha em feixes que alcançam direcionalidades múltiplas, isto é, múltiplo endereçamento.

2.1. LINGUAGEM ESCRITA E ALTERIDADE

A ideia de que a linguagem se funda na alteridade parece ser ponto pacífico nos estudos linguísticos. Mesmo antes da fundação da linguística enquanto ciência, os estudos sobre a linguagem, tais como a Retórica, já afirmavam sua existência a partir das relações de alteridade. Destinatário, interlocutor, enunciatário, ouvinte, receptor, independente do nome que lhe é dado em cada uma das teorias linguísticas, a ideia da direcionalidade da linguagem a um outro sempre está presente. Só há linguagem se um determinado código for partilhado por outro(s) que o torna(m) compreensível e passível de ser entendido, interpretado e usado para produzir sentidos. Pretende-se, a seguir, apresentar e contrastar algumas dessas diferentes perspectivas sobre a participação desse outro na linguagem.

A Retórica, sendo a arte e/ou ciência da eloquência e da argumentação, tanto a Antiga e clássica quanto a Nova Retórica,³⁴ já demonstrava e ainda demonstra uma ênfase na função comunicativa da linguagem a partir da reflexão sobre as estratégias e efeitos de argumentação sobre o outro. Conforme Mosca (2001, p.17), “argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas”. Portanto, a Retórica pressupõe que haja um orador e um ouvinte e defende que, mesmo as interações mais cotidianas e simples, não são neutras ou destituídas de uma intenção persuasiva. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), no *“Tratado da Argumentação”*, conforme a perspectiva da Nova Retórica, acrescentam que, mesmo a deliberação íntima, espécie de diálogo interior, para que possa existir, precisa que o orador se divida em dois interlocutores para que o diálogo possa acontecer.

Saussure (2003/1916), quando funda a linguística e separa a língua (sistema) da fala (uso), defendendo a primeira como sendo o objeto de estudo da linguística e rejeitando a segunda, não desconsidera a dimensão de alteridade na língua. Ao definir a língua como sendo “o produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social

³⁴ Mosca (2001) aponta as seguintes convergências entre a velha e as novas retóricas, segundo ela “as noções fundamentais das neo-retóricas já estavam presentes nos estudos da antiguidade: a finalidade prática. o exercício da argumentação no cotidiano; a concepção de discurso convincente. argumentação/persuasão; o mundo da opinião, a doxa. o conjunto das opiniões partilhadas; a presença do não-racional. o sentir, as categorias pulsionais, as paixões; a adequação ao público e suas características. o auditório contextualizado; a argumentação situada. teorias do sujeito e procedimentos enunciativos; o bem público, o cidadão. o quadro social da argumentação; a existência de alguém que julga. relações intersubjetivas, lógica dos valores; o jogo de representações. construção mútua dos sujeitos, papéis sociais; função persuasiva da figura. papel relevante da metáfora” (MOSCA, 2001, p. 40-41).

para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (SAUSSURE, 2003/1916, p. 17), admite, através da caracterização como “um produto social” que ela é resultado da interação entre os indivíduos em sociedade, ou seja, em sua experiência partilhada com outros.

Jakobson (2003/1960), em seu célebre desenho do sistema de comunicação, já propunha como um dos seis fatores constitutivos de todo processo linguístico ou de todo ato de comunicação verbal, o destinatário. Ao associar um tipo de função da linguagem a cada um dos seis fatores conforme o esquema a seguir, ele apresenta a função conativa, como a função centrada no destinatário. Todavia, analisando cada uma das outras funções (referencial, emotiva, fática, poética etc), nota-se que há sempre subjacente a elas o outro como fim. A título de exemplo podemos pensar que mesmo a função fática ou emotiva têm como finalidade última o interlocutor.

Figura 1 - Esquema da comunicação e funções da linguagem de Jakobson

Benveniste (2006) em textos como “A linguagem e a experiência humana” e “Aparelho formal da enunciação”, textos em que funda a teoria da enunciação, afirma que,

todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. (...) Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento que a funda (BENVENISTE, 2006, p. 69).

Em outros termos, conforme o autor, toda vez que um enunciado é proferido, há a instauração de um “eu” a partir da apropriação desse pronome, uma forma da língua. A apropriação do “eu” inevitavelmente instaura uma separação entre esse “eu” que fala e o outro, ou os outros, que ganha(m) a forma de *tu/vós* e/ou *eles* na enunciação. Nesse momento, essas formas da língua, *eu*, *tu* e *eles*, são atualizadas, haja vista que cada vez que são usados eles se inserem em um tempo e em um espaço diferentes. Assim, o eu

desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.” (BENVENISTE, 2006, p. 84)

É nessa relação dialética em que o *eu* só se funda a partir de um *tu*, e que o *tu* só surge na contraposição a um *eu* que Benveniste entende a construção da subjetividade, isto é, a subjetividade não somente como a apropriação por um indivíduo de elementos formais da língua, mas como a inscrição desse indivíduo em um tempo e um espaço através do processo de enunciação que o constitui em sujeito.

Partindo de Benveniste, porém, deslocando a compreensão do sujeito para além do processo de enunciação, entendemos que falar em sujeito do enunciado não significa simplesmente localizar o indivíduo responsável pelo seu proferimento, mas compreender a intersecção histórico-social que lhe permitiu produzir tal enunciado transformando-o em sujeito. Tem-se aí que o sujeito se constrói na intersubjetividade, isto é, na relação particular que o enunciador tem com o enunciatário em determinada circunstância histórico-social, portanto, entendemos o sujeito sempre como uma posição.

Pêcheux (1969), por sua vez, fazendo um deslocamento do estudo do texto para o estudo do discurso, desenvolve em seu texto fundador (e também em seu texto de 1975) da Análise do Discurso francesa, conceitos como o de *formações imaginárias* e *condições de produção* que corroboram o fundamento da presença do outro no discurso.

No desenvolvimento dos conceitos de formações imaginárias e antecipações, Pêcheux (1969) afirma que o sujeito falante/escrevente sempre elabora seu discurso a partir de uma antecipação que faz da resposta de seu ouvinte. Essa antecipação não se estabelece de forma direta e inequívoca. Muito pelo contrário, por essa antecipação se dar sob a forma de representação (por isso caracterizada como imaginária), ela está sujeita a se confirmar ou não em face da resposta do interlocutor.

Ademais, não se trata de uma única antecipação, mas de uma rede de antecipações. Conforme o autor, essas antecipações se produzem através de uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro e ao referente; a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar, do lugar do outro e do objeto de seu discurso. (PÊCHEUX, 1969, p. 82). Assim, o autor propõe que é em face de um esquema de imagens que o sujeito do discurso tem de seu ouvinte e do objeto de discurso que o processo discursivo se realizará.

Portanto, Pêcheux fundamenta na relação intersubjetiva um dos pilares das condições de produção do discurso que, por sua vez, têm relação com a formação social, sendo a partir dela que as formações imaginárias e antecipações se produzem. A consideração da intersubjetividade nas práticas de linguagem está implicada na distinção feita por Pêcheux (2002) em “*Discurso: estrutura ou acontecimento*”.

Nesse texto o autor defende a natureza dupla do discurso afirmando sua constituição como estrutura e acontecimento. O objetivo de Pêcheux nesse texto, ao analisar o sentido do enunciado “On a gagné” que atravessou a França em 10 de maio de 1981, quando da vitória inesperada de François Mitterrand na eleição presidencial daquele ano, é refutar uma visão estruturalista que sustentava o discurso em sua ancoragem estritamente estrutural e defender seu caráter de acontecimento.

Pêcheux (2002, p.17) concebe o enunciado como fruto do acontecimento discursivo entendido como “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”, isto é, o sentido dos enunciados não lhes está assegurado pelos sentidos já estabilizados pelos seus usos em outros momentos e outros lugares, muito menos pela transparência do significado das palavras ou ordem sintática que os compõem, mas no entrecruzamento desses sentidos já-estabilizados que se atualizam em cada nova enunciação, na medida em que cada nova enunciação instaura uma nova combinação de fatores, tais como: sujeito, espaço, história, que, sendo da ordem do irrepitível produzem novos sentidos a enunciados já “antigos”.

Nesse sentido, Pêcheux (2002) ainda ressalta a importância de se empreender a análise dos enunciados a partir da tensão entre descrição e interpretação, visto que proceder a análise de um enunciado somente pelo emprego da descrição é limitar seu sentido ao contexto pragmático de seu uso ou na contraposição da relação interparafrástica que mantém com outros enunciados sintaticamente parecidos, é se ater a uma ideia de enunciado transparente. Porém, conforme defende, há sempre algo o acontecimento discursivo é sempre profundamente opaco, porque é da ordem do equívoco, daquilo que não é repetível, por isso não pode/deve ser descrito, mas interpretado.

Pêcheux (2002) defende o procedimento da interpretação dos discursos em detrimento a descrição nos seguintes termos:

Interrogar-se sobre a exigência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não logicamente-estável não seja considerado a priori como um defeito, um simples furo no real. É supor que – entendendo-se o ‘real’ em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de

saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2002, p. 43).

A interpretação, portanto, exige que o analista entre nesse tecido de muitos fios a que todo enunciado é constituído e que ele consiga ver para além do aparente previsto no signo. Assim, enfatizando a natureza opaca, porque é da ordem do acontecimento, Pêcheux coloca a interpretação³⁵ dos enunciados no espaço entre

a manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados na relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 2002, p. 51).

Dessa forma, embora os sujeitos do discurso (falante/escrevente e ouvinte/leitor) façam uso da mesma estrutura da língua, talvez até mesmo das mesmas palavras, o discurso nunca produzirá o mesmo sentido, pois a relação de forças e de sentido estabelecidas entre eles, produto da intersubjetividade e das circunstâncias sócio-históricas são sempre diferentes, conforme um jogo de continuidade e descontinuidade da história.

Voloshinov/Bakhtin (1926), Voloshinov (1930), Bakhtin (2003) também defendem a alteridade do discurso quando afirma a orientação social do discurso. Para Voloshinov (1930, p.1), “toda expressão linguística é sempre orientada em direção ao outro, em direção ao ouvinte, mesmo quando este outro se encontra fisicamente ausente”. Ainda, ao propor que todo enunciado concreto é “a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói)”, Voloshinov/Bakhtin (1926, p. 9) encontra eco na proposição de Pêcheux (1969) acerca das formações imaginárias, uma vez que coloca o enunciado como resultado dos mesmos três eixos pelos quais circulam as formações imaginárias propostas por aquele autor.

É possível notar que a alteridade em Voloshinov/Bakhtin é radicalizada quando eles defendem a compreensão responsiva ativa de todo enunciado, quando localizam o acabamento do enunciado e, conseqüentemente, a concepção de enunciado, como um elo na cadeia discursiva. Conceber que todo enunciado “é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271), significa colocá-

³⁵ Interessante notar com a defesa da interpretação no trabalho de análise dos enunciados vai ao encontro da defesa da decifração como procedimento legítimo de pesquisa proposto pelas disciplinas indiciárias que serão tratadas no capítulo 3.

lo em um movimento dinâmico da comunicação discursiva em que o interlocutor necessariamente também ocupará a posição de locutor e este, por sua vez, enunciará a outros interlocutores que, cedo ou tarde se tornarão também locutores. Do mesmo modo, pode-se afirmar que todo locutor é um respondente, formando assim uma cadeia incessante em que o enunciado é apenas um elo.

Ainda que o alocutário não responda de imediato ao locutor, haverá sempre, conforme Bakhtin (2003, p. 272) uma compreensão responsiva de efeito retardado, isto é, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. É preciso frisar que essa resposta nem sempre acontece de maneira direta, mas aparecerá como resquícios, ruínas de diálogos anteriores. De forma que, o enunciado está imerso no fluxo do já-dito/escrito em que nenhum sujeito é a fonte de seu dizer e em que o sentido é atualizado a cada interação verbal.

Nesse sentido, o enunciado é considerado a unidade básica de comunicação, produto verbal da interação entre interlocutores, sendo os seus limites não dados pelo texto escrito ou por sinais gráficos, como no caso do período e da frase, mas pela possibilidade de se responder a ele.

Observa-se que, embora o reconhecimento da alteridade da linguagem esteja presente nas perspectivas teóricas apresentadas, ele se dá de maneiras diferentes. É possível notar que na Retórica, na linguística Saussuriana, na teoria da comunicação de Jakobson e na teoria enunciativa de Benveniste, o outro é visto como algo externo à linguagem, separado do locutor, que o constrange, formatando-lhe os enunciados, dando-lhes contornos. A influência do outro no enunciado está ligada à situação pragmático-enunciativa, ou seja, o outro é sujeito material visto como uma força exterior que constrange e formata o enunciado, consequentemente a presença do outro é tomada como uma interferência, é o que Corrêa (2013) chama de alteridade em um sentido fraco. Enquanto em Pêcheux e Bakhtin, ela é tomada em um sentido forte, ou seja, o outro é tomado como constitutivo do sujeito do discurso, uma vez que todo enunciado é produto de outros enunciados ditos alhures e por outros.

É do ponto de vista do outro como intrinsecamente constitutivo do discurso que se pretende olhar para o endereçamento, concebendo-o não como um movimento unilateral no sentido da direcionalidade que sai de um em direção a outro, mas como o produto da dinâmica multilateral entre o locutor e o alocutário e o presente histórico social da enunciação.

2.2. ESCRITA E ENDEREÇAMENTO

Como exposto no capítulo 1, a perspectiva de escrita que fundamenta esta pesquisa é a que entende a escrita não somente como uma tecnologia, mas também como linguagem, de maneira mais estrita, aquela que entende a escrita como um modo de enunciação. Conceber a escrita como um modo de enunciação é um dos cinco fundamentos teóricos para o ensino da escrita proposto por Corrêa (2013). A concepção da escrita como um modo de enunciação propõe que a escrita se realiza na relação de intersubjetividade dos sujeitos escrevente e leitor e nas relações de sentido que ela ganha em face do presente da enunciação, significa entendê-la no acontecimento discursivo.³⁶ Essa concepção difere radicalmente da compreensão da escrita como código, pois esta concebe a escrita como expressão de um dizer que emana de um sujeito consciente, estrategista que controla e domina as palavras, usando-as para transferir certo dizer a outro, que decodifica e assimila o que lhe foi transmitido.

Diferentemente, tomar a escrita como um modo de enunciação implica os outros quatro fundamentos propostos por Corrêa (2013), quais sejam: o fundamento dialógico, o fundamento indiciário do material linguístico na escrita, o fundamento discursivo do material linguístico e do sujeito e o fundamento discursivo da identidade do sujeito.

Acerca do fundamento dialógico, espera-se que tenha ficado abordado no tópico anterior. Todavia, é mister ratificar que é somente compreendendo a escrita como um exercício dialógico da linguagem que se pode pensar na tese que aqui se pretende defender sobre o endereçamento, visto que a própria etimologia da palavra “diálogo” já indica que para que ele aconteça é preciso haver pelo menos dois, alguém que o enuncia e alguém que o recebe.

Conceber a escrita como modo de enunciação implica na consideração do fundamento discursivo e no fundamento indiciário do material linguístico,³⁷ na medida em a materialidade linguística é entendida como um índice (vestígios, pistas) de discursos, o que significa observar o material linguístico para além da justaposição de palavras e frases, mas como produto de relações sócio-históricas, isto é, significa não limitar a atenção apenas ao verbal, mas também ao

³⁶ Acontecimento discursivo conforme Pêcheux (2002) já explicitado anteriormente .

³⁷ Esse fundamento será melhor explicitado no capítulo da metodologia.

extraverbal³⁸ (conforme VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926) e ao que Street (2009) talvez chamasse de “aspectos ‘ocultos’ do letramento”.

Assim, entende-se a escrita numa perspectiva enunciativo-discursiva, pois a concebemos simultaneamente como um modo de enunciação, visto que se funda na noção de enunciado concreto (conforme definição de VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1930, 1926) como sua unidade básica, tomando-o como um índice discursivo, ou seja, como produto linguístico do sócio-histórico.

Esses fundamentos estão profundamente atrelados ao fundamento sobre a identidade do sujeito considerada na relação de alteridade forte proposta por Corrêa (2013) e já exposta anteriormente, isto é, entender o outro não como algo que modifica exteriormente o enunciado demarcando-o, estabelecendo limites ou fronteiras, mas um outro que constitui o sujeito de seu interior, outro(s) que fala(m) com ele e dos quais o sujeito toma a palavra transformando-a de alheia a palavra própria.

Esses fundamentos são o alicerce sobre os quais se erguem os quatro pilares que sustentam a tese do múltiplo endereçamento do texto escrito que serão apresentados a seguir.

Além desses fundamentos, partimos da afirmação de Bakhtin (2011) sobre o endereçamento:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2011, p. 301)

³⁸ Conforme explicitado anteriormente, o extraverbal não é o não-dito, não é o não-verbal, mas aquilo que “fala” junto com o verbal, sem o qual o verbal não teria sentido. Também não pode “ser visto como um dado cultural estável que o escrevente teria a prerrogativa de mobilizar sem sustos” (CORRÊA, 2013, p. 15), mas como uma dimensão do verbal que se reatualiza a cada enunciação.

Nossa tese é a de que o endereçamento não se identifica com o destinatário limitado ao um indivíduo empírico presente numa enunciação concreta ou qualquer espécie de representação que o aparte do dialogismo considerado no plano da recepção. Entendemos que, embora haja o destinatário típico de cada gênero, o escrevente sempre endereça o seu enunciado a mais de um destinatário, isto é, mesmo que o destinatário empírico seja um, o endereçamento é sempre múltiplo, não no sentido de quantidade (uma pessoa ou muitas pessoas), mas no sentido da refração que tal enunciado sofre no processo de enunciação. Retomando a metáfora da flecha, entendemos que o enunciado se refrata em feixes em múltiplas direções, portanto, apresentando um múltiplo endereçamento a que nem mesmo o enunciador pode ter consciência de que pretende responder. A seguir apresenta-se por que essa afirmação é possível.

2.3. POR QUE O ENDEREÇAMENTO É MÚLTIPLO

Diante do exposto até aqui, pode-se notar que o endereçamento não é simplesmente o destinatário/enunciatário de determinado enunciado, mas a potencialização ou a tensão provocada pelo escrevente a cada vez que ele toma a palavra para lançá-la no mundo da vida (conforme definição de VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926). Utilizando a ilustração da flecha feita no início deste capítulo, o endereçamento é a tensão provocada pela colocação da flecha no arco. Há sempre um alvo para o qual se aponta, porém serão as condições durante a trajetória da flecha que determinarão o que/quem ela efetivamente acertará.

É importante ressaltar que o que se pretende mostrar não é o modo pelo qual se pode sempre acertar o alvo, ou as estratégias de como acertar o alvo, mas a tentativa é justamente a de mostrar que não há possibilidade de garantir que a flecha não atinja outros alvos, ou melhor, de que a flecha sempre se abrirá no caminho em feixes e que, embora se possa acertar o alvo, há sempre outros que serão atingidos também, alguns intencionalmente, mas a maioria sem que o sujeito atirador tenha consciência de que também queria acertá-los.

É possível conceber que o endereçamento é múltiplo em função de vários condicionamentos. Assim, se perguntássemos “Por que o endereçamento é múltiplo?”, poderíamos obter, isoladamente ou associadas entre si, várias respostas, dentre as quais enumeram-se, a seguir, quatro delas, a nosso ver, as mais fundamentais.

2.3.1. Porque a linguagem não é transparente

O princípio de toda análise da linguagem em uma perspectiva discursiva é o da não-transparência da linguagem. Admitir que a linguagem não é transparente significa compreendê-la sempre como discurso e este consequentemente como da ordem do acontecimento (PÊCHEUX, 1975, 2002).

Em *Semântica e Discurso* (1975), Pêcheux aprofunda a concepção de sentido do texto baseado em relações de força e formações imaginárias, retomando o conceito de ideologia e introduzindo o de interdiscurso. O resultado é que o sentido de um enunciado passa a ser visto como ligado a um outro elemento, o das relações de sentido, como efeito de sentido entre o sócio-histórico e a intersubjetividade.

Portanto, se o sentido é sempre dado pelo acontecimento discursivo, não é possível pensar no endereçamento como uma transferência objetiva de ideias, informações, palavras de um sujeito A para um sujeito B. Haverá sempre a equivocidade, visto que a imagem que A tem de B pode não coincidir com a imagem que ele tem de si, ou a imagem que A tem de si pode não ser a imagem que B tem de A (dentre as outras inúmeras (des)combinações possíveis das formações imaginárias). Além disso, a base ideológica que sustenta o dizer de A pode não ser a mesma de B ou ainda pode ser que, embora localizados no mesmo tempo cronológico (note-se que na escrita a ordem do equívoco pode até ser maior, pois o horizonte espaço-temporal nunca é o mesmo, o que, na maioria das vezes, o é na oralidade, já que os interlocutores estão face a face) eles não partilhem da mesma temporalidade. Todos esses (des)encontros mostram que a linguagem não é transparente.

Do mesmo modo, embora ao escrevermos, na maioria das vezes, partamos de um destinatário nomeado, ele não é o único que será afetado pelo texto escrito. Não só pelos caminhos que o texto pode fazer – sua circulação –, mas por outros com os quais a representação que o escrevente tem de si e do outro parecem se aliar, por exemplo: a instituição que ele representa e aquelas representadas pelo destinatário; os valores religiosos e éticos e o já-dito sobre o tema do discurso. Isso implica que o endereçamento é múltiplo também pelo fato de que se trata de um processo de representação.

2.3.2. Porque a escrita envolve um processo de representação

Pêcheux em seu texto sobre AAD de 1969 (*apud* GADET e HAK, 2014, p. 81) afirma que o emissor (designado por A) e o destinatário (designado por B) da mensagem

designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. (...) A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos (...) esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo (PÊCHEUX, 1969, p. 81).

Assim, o que se tem, mesmo com a presença física do destinatário frente ao emissor, em um fato de linguagem, é sempre uma representação desse destinatário, pois o que está em jogo é o sujeito da linguagem (este não se identifica com o sujeito empírico) e não pode ser apreendido senão sob a forma de representação.

A ideia de representação tomada aqui é conforme o que propõe Ginzburg (2001), ou seja, a da evocação de uma presença mediante uma ausência e, simultaneamente, da afirmação de uma ausência mesmo diante de uma presença. Esse caráter dúbio da representação nos permite frisar a diferença entre o sujeito empírico e o sujeito de linguagem. O sujeito de linguagem não pode ser reduzido ao sujeito empírico, isto é, o da experiência, pois ele é o resultado contraditório dos diversos lugares ou posições sociais que ocupa ou traz consigo no momento do acontecimento discursivo.

Nesse sentido é que Pêcheux (1969) apresenta o conceito de formações imaginárias:

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1969, p. 82).

Se o discurso se constrói a partir desse jogo de imagens, ou, fazendo uso da metáfora utilizada por Ginzburg (2001) sobre o processo de representação, sobre um “aborrecido jogo de espelhos”, seria, conforme caracterização feita por Pêcheux (1969, p. 82), “ingênuo supor [que] o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo”. Assim, dado que as formações imaginárias se sobrepõem e se justapõem no processo discursivo, em uma dinâmica entre a imagem que o enunciador tem do enunciatário; a imagem que o enunciatário tem da imagem que o enunciador tem sobre si, a imagem que o enunciatário tem de si mesmo, entre

outras que vão se constituindo, nos permite pensar que a direcionalidade ou o endereçamento de um enunciado, embora possa aparentemente dirigir-se a um único sujeito empírico ou grupo de sujeitos empíricos, responde e afeta a todas as posições-sujeito representadas por seu destinatário. Dessa forma, um sujeito A não fala/escreve a um sujeito B apenas, mas a um sujeito B pai/filho; patrão/empregado; amigo/desconhecido; homem/mulher; subordinado/superior etc, contribuindo para a afirmação de nossa tese de que o endereçamento não é único, mas múltiplo, pois atua no sentido de responder a todos esses sujeitos representados.

Pode-se, portanto, concluir com Hall (2003, p. 17-18), que:

As identidades, conseqüentemente, se constituem dentro da representação e não fora dela. Se relacionam tanto com a invenção da tradição quanto com a tradição mesma, e nos obrigam a lê-las não como uma reiteração incessante, mas como ‘o mesmo que muda’ (Gilroy, 1994): não o presumível retorno às raízes, mas a aceitação de nossos “caminhos” (HALL, 2003, p. 17-18).³⁹

2.3.3. Porque a escrita é heterogênea e intergenérica

Ao replicar os enunciados, o sujeito lhes imprime um novo sentido, não um sentido original, inaugural, pelo contrário são palavras de outros, mas por fazerem parte de outro momento da história acabam por ganhar um “novo sentido” ou reforçar velhos sentidos. Conforme Corrêa (2013, p. 508), “a alteridade é o disparador da heterogeneidade da escrita, correspondendo à exterioridade constitutiva de todo processo de escrita”. Ainda, de acordo com Corrêa (2013, p. 505), retomando trabalho anterior (CORRÊA, 2004) e considerando a relação entre fala e escrita, a heterogeneidade da escrita é produto dos três eixos pelos quais o sujeito circula no momento de sua escrita, quais sejam: 1) a representação que o sujeito tem do falado; 2) a representação que o sujeito tem do institucionalizado para a escrita; e 3) a representação que tem sobre a relação entre o dizer atual e o já-dito. Considerar a circulação dialógica pela qual o escrevente passa nos leva a inferir que ele tenta responder a essas três representações em seu texto, o que inevitavelmente leva à refutação de uma ideia de unicidade e direciona para a ideia de multiplicidade de representações

³⁹ Tradução minha de: “Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como «lo mismo que cambia» (Gilroy, 1994): no el presunto retorno a las raíces sino una aceptación de nuestros «derroteros».”(HALL, 2003, p. 17-18)

Authier-Revuz (1990), ao tratar da linguagem em geral, refere-se ao processo que chama de heterogeneidade enunciativa, o conjunto de “outros” que falam com o sujeito no momento em que ele fala, seja esse outro tomado de maneira explícita, numa forma de heterogeneidade mostrada, seja sob a forma de heterogeneidade implícita, uma vez que esse sujeito tem a ilusão necessária de ser a fonte de seu dizer, enquanto sua fala é, de fato, produto da retomada de um conjunto de dizeres de outros sujeitos.

Um dos autores retomados por Authier-Revuz é Bakhtin. Segundo esse autor, os enunciados vão sempre se materializar em tipos relativamente estáveis, a que Bakhtin (2011) denomina de gêneros discursivos. Os gêneros discursivos são, portanto, o modo como a intersecção entre sujeito, história e vida social vão ganhar forma verbal e, por representarem esferas da vida social, vão também representar essa instabilidade.

Conforme Marchezan (2008, p. 119), o diálogo é “o conceito fomentador e organizador da reflexão, como a unidade de base necessária e primordial, requerida por Bakhtin, para a classificação dos gêneros”. Isto quer dizer que os gêneros e sua relativa estabilidade não são invenções sociais, mas o modo pelo qual as relações sociais se organizam. Portanto, a estabilidade é relativa, pois as relações sociais também o são. Ainda nas palavras da autora,

Assim se configura o desafio a que se propõe responder com a noção de gênero: apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em abstrações dessoradas de vida. Longe disso, é a própria dinâmica e heterogeneidade social que podem explicar os gêneros. (MARCHEZAN, 2008, p. 118)

Dessa forma, embora apresente uma estabilidade, os gêneros são heterogêneos e híbridos, se misturam, pois as variadas esferas de atividade humana às quais estão ligados também se fundem, se confundem, se entrelaçam.

Esta pesquisa procura antes observar a instabilidade genérica e as relações intergenéricas do que a estabilidade e procurará fazê-lo através da observação dos três elementos constitutivos de todo enunciado genérico: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. O arranjo particular e relativamente estável desses três elementos configura os diferentes gêneros discursivos, sendo essa configuração proveniente e representativa das diversas esferas de atividade humana, dessa forma, é no enunciado concreto que verbal e extraverbal encontram expressão.

A identidade se dá na relação intersubjetiva, ela nunca é única, haja vista que se dará sempre no jogo discursivo entre os sujeitos e o momento histórico em que estão imersos, sendo assim, a identidade do sujeito discursivo é sempre instável e múltipla e ela só pode ser indiciada

através do processo discursivo. Nessa perspectiva, não é possível pensar em escrita como homogênea em que um sujeito A (uno e homogêneo) interage como um sujeito B (uno, determinado e homogêneo). Nela há uma conformação de sujeitos escreventes e ouvintes. Assim, a não unicidade do sujeito é mais um pressuposto que corrobora a ideia do múltiplo endereçamento.

2.3.4. Porque a identidade do sujeito não é única, mas múltipla

Embora comumente a identidade esteja relacionada à ideia de algo uno, autêntico, estável e até imutável, a literatura sobre o tema, tanto nos estudos culturais (HALL, 2003, 2011; GIDDENS, 1991; BAUMAN, 2005) como numa perspectiva discursiva (FOUCAULT, 1979; CORACINI, 2003; SIGNORINI, 1998), têm demonstrado que ela é um processo dinâmico, ininterrupto, constituído de forma fragmentária e na alteridade, portanto muito mais formada de rupturas do que de inteirezas ou de algo originado em si mesmo.

Neste estudo, concebemos a identidade como constituída no processo discursivo. Conforme Hall (2003, p. 15),

A abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, um processo interminável: sempre "em processo". Não é determinado, no sentido de que é sempre possível "vencê-lo" ou "perdê-lo", sustentá-lo ou abandoná-lo. Embora não careça de certas condições de existência, que incluem os recursos materiais e simbólicos necessários para sustentá-la, a identificação é, em última análise, condicional e baseia-se na contingência. Uma vez consolidada, não cancela a diferença. A fusão total que sugere é, na realidade, uma fantasia de incorporação. (Freud sempre falou disso em relação a "consumir o outro", como veremos em breve.) A identificação é, então, um processo de articulação, uma sutura, uma sobredeterminação e não uma subsunção.⁴⁰

Há de se sublinhar, portanto, que entender o processo de identificação numa perspectiva discursiva significa caracterizá-lo como: 1) inacabado, sempre dinâmico; 2) fragmentado; 3) articulado à alteridade; 4) de coerência conflitiva muito mais do que de coerência pacificadora.

⁴⁰ Tradução minha de: "el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso». No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia. La fusión total que sugiere es, en realidad, una fantasía de incorporación. (Freud siempre habló de ella en relación con «consumir al otro», como veremos dentro de un momento.) La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción." (HALL, 2003, p. 15)

Os valores, crenças, ideias que constituem um sujeito estão longe de serem não conflituosos. A ideia do “eu” harmonioso não passa de uma ilusão, haja vista que um mesmo sujeito pode defender e sustentar crenças que são contraditórias, excludentes, provocando assim rupturas, fragmentando-a de modo que ela nunca se unifica nem chega a um ponto em que haja convergência total ou diluição das diferenças, pois são “construídas de várias maneiras através de discursos, práticas e posições diferentes, frequentemente cruzadas e antagônicas. Elas estão sujeitas à historicização radical e em um processo constante de mudança e transformação⁴¹” (HALL, 2003, p. 17).

Hall (2003) define identidade como,

Utilizo “identidade” para referir ao ponto de encontro, ao ponto de sutura entre, por um lado, os discursos e práticas que tentam “nos interpelar”, nos fala ou nos coloca no lugar de sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, aos processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos suscetíveis de “nos dizermos”. De tal modo, as identidades são pontos de adesão temporária às posições subjetivas que somos construídos pelas práticas discursivas (ver Hall, 1995). Elas são o resultado de uma articulação ou “encadeamento” bem-sucedido do sujeito no fluxo do discurso, o que Stephen Heath chamou de “uma intersecção” em seu artigo pioneiro “Suture” (1981, 106). (...) A ideia de que uma sutura efetiva do sujeito a uma posição subjetiva requer não apenas que ele seja “convocado”, mas que seja investido na posição, significa que a sutura deve ser pensada como uma articulação e não como um processo unilateral, e isto, por sua vez, coloca firmemente a identificação - se não as identidades - na agenda teórica (HALL, 2003, p. 20-21),⁴²

Significa que, por serem construídas na e pelo discurso, as identidades devem ser analisadas em termos das condições históricas e institucionais que as engendram, procurando observar os pontos de articulação ou intersecção entre posições de sujeito construídas nas práticas discursivas, o que leva ao aspecto múltiplo que as interações sociais assumem no discurso.

⁴¹ Tradução minha de: “construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación.” (HALL, 2003, p. 17)

⁴² Tradução minha de: “Uso «identidad» para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (véase Hall, 1995). Son el resultado de una articulación o «encadenamiento» exitoso del sujeto en el flujo del discurso, lo que Stephen Heath llamó «una intersección» en su artículo pionero «Suture» (1981, pág. 106). (...) La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea «convocado», sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una articulación y no como un proceso unilateral, y esto, a su vez, pone firmemente la identificación, si no las identidades, en la agenda teórica.” (p. 20-21)

2.4. OS MÚLTIPLOS ENDEREÇAMENTOS

Por tudo quanto se defendeu, notamos que seria ingênuo admitir que, ao tomar a palavra, o locutor, tendo um único alvo, a lançasse na direção desejada de forma direta e sem equívocos, uma vez que o alvo é sempre composto de sobreposições e a trajetória é sempre passível de imprevistos e de obstáculos. Em termos mais populares, pode-se dizer que o endereçamento é sempre sobre “matar vários coelhos com uma cajadada só”.

Portanto, a concepção de endereçamento tomada é a de que ele pode ser não intencional, não estratégico e não transparente. Embora do ponto de vista pragmático-enunciativo possa-se prever um endereçamento típico de cada gênero, portanto mais transparente, do ponto de vista discursivo predomina a não-intencionalidade, o caráter não estratégico e a não transparência no jogo de antecipações que o sujeito faz ao produzir um dado gênero que refrata o endereçamento de seu texto em múltiplas direções.

Embora o acontecimento desses dois tipos de endereçamento seja simultâneo e indissociável na construção do texto, para fins didático-metodológicos, procuramos nesta análise separar o endereçamento nestes dois tipos: o endereçamento transparente e o endereçamento opaco, os quais definiremos melhor a seguir.

2.4.1. O endereçamento transparente

Chamamos de endereçamento transparente o endereçamento previsto pelo gênero discursivo, no sentido de que todo gênero apresenta um contato dialogal entre um remetente e um destinatário típico que irá se configurar conforme a esfera de atividade em que se situa, sendo tanto um quanto outras posições-discursivas previstas pelo gênero e que serão ocupadas por sujeitos empíricos que, apresentando o status jurídico para ocupá-las, concretizam-nas no produto textual.

Consideremos o exemplo do gênero requerimento. Há, no modelo do contato dialogal previsto nesse gênero, a exigência de um requerente e de um cedente para a efetivação do gênero. Essas duas posições podem ser entendidas como lacunas previstas pelo gênero discursivo que serão preenchidas por sujeitos empíricos que as ocuparão conforme o estatuto jurídico que possuam para ocupá-las, haja vista que somente os sujeitos empíricos que socialmente e/ou institucionalmente

tenham legitimidade para tal podem fazê-lo. De modo análogo, todos os gêneros discursivos, conforme o modelo de contato dialogal que configuram, terão previstas sempre essas duas lacunas do remetente e do destinatário, são essas lacunas previstas no gênero a que chamamos de endereçamento transparente.

Não queremos evocar com o adjetivo “transparente” a ideia de transparência da linguagem, mas a de que há um endereçamento visível, pois está atrelado à situação pragmático-enunciativa prevista pelo gênero. É importante frisar ainda que o endereçamento transparente, embora facilmente identificado, não deve ser confundido com a procura pelo sujeito empírico. Embora, em última instância o que se encontre no final de qualquer produto de linguagem seja sempre um sujeito empírico, no território da linguagem, o sujeito empírico não nos é acessível, tendo em vista que a linguagem é da ordem da representação,⁴³ são sempre as representações entre os participantes do discurso que estão em jogo.

Assim, chamamos de endereçamento transparente essa representação dos interlocutores já prevista pelo contato dialogal no gênero, por exemplo, no gênero requerimento, o modelo de contato dialogal previsto é entre um requerente (alguém que depende do lugar juridicamente fixado para um cedente) e o cedente (aquele investido de poder e que pode, nos limites de uma esfera de atividade humana, eventualmente ocupar um lugar mais alto na escala hierárquica). Do mesmo modo, em um anúncio de um produto, tem-se aquele que procura vende-lo e aquele a quem se procura convencer a comprá-lo; em um programa de televisão tem-se, por exemplo, o apresentador, que faz da linguagem sua mercadoria, e os telespectadores, que se dispõem ou não a consumi-la; em um comunicado tem-se aquele que comunica e aquele a quem se quer comunicar algo e, assim, em todo e qualquer gênero.

No entanto, na realização discursiva, essas lacunas previstas pelos gêneros não são ocupadas diretamente por sujeitos empíricos, mas, pelo contrário, recebem uma sobreposição de posições-sujeito de que os participantes do discurso estão investidos em função das intersecções do interdiscurso que materializam, provocando nesse endereçamento, que à primeira vista parece linear, desvios em múltiplas direções que, mais difíceis de serem observadas e percebidas, constituem uma opacificação do endereçamento, sobre a qual discutiremos a seguir.

⁴³ Abordaremos mais detalhadamente a relação entre linguagem e representação no tópico 4 do capítulo 3.

2.4.2. O endereçamento opaco

Chamamos de endereçamento opaco aos pontos de fuga em relação ao endereçamento previsto pelo gênero, marcando outras direções que não aquela já marcada no contato dialogal de cada gênero discursivo. Ele é opaco na medida em que, para que possa ser percebido, é necessário que se resgate, para além da situação pragmático-enunciativa em que o gênero está alicerçado, também as condições discursivas, portanto, históricas que são trazidas para o gênero quando o sujeito do discurso se confronta com as lacunas previstas pelos gêneros.

Retomando o exemplo do gênero requerimento, podemos ilustrar do seguinte modo: quando um sujeito empírico ocupa a lacuna do requerente ou do cedente, ele não é um sujeito vazio, que ocupa pela primeira vez essa lacuna ou que não traga consigo a história de já ter ocupado ou de ocupar outras posições em outros gêneros ou em outras esferas de atividade. Dessa forma, nele se sobrepõem posições-sujeito que ele ocupa ou ocupou em outras esferas.

Assim, por exemplo, “João”, não é somente um requerente, ele é também filho, pai, empregado, homem, profissional, militante religioso, pertencente a uma facção de um partido político etc.. que entra em contato com uma “Maria” cedente que é, por sua vez, caracterizada social e ideologicamente como, por exemplo, também filha, mãe, chefe, mulher, profissional, defensora da família como célula reprodutora do trabalho e das tradições etc. Essas diferentes posições-sujeito provocam deslocamentos no endereçamento previsto, produzindo sua singularidade no texto, na medida em que esse encontro entre posições-sujeitos deixa de ser tomado como direto e homogêneo (tal como o modelo de contato dialogal previsto pelo gênero), sofrendo deslocamentos pela interação dessas diversas posições-sujeito, as quais podem se constituir como pontos de fuga no acontecimento discursivo. A singularidade do endereçamento, portanto, é efeito do discurso, quando tomado como encontro entre língua e história.

Procurando observar o endereçamento opaco provocado pelo deslocamento do endereçamento previsto, delineamos, à luz dos fundamentos teóricos apresentados, pontos de deslocamento. Notamos que o endereçamento se desloca do seguinte modo:

- desloca-se quando se abre a endereçamentos que se insinuam nas relações entre gêneros, isto é, a partir das relações intergenéricas, produzindo relações não ou pouco institucionalizadas para o gênero em produção, as quais são marcadas na construção argumentativa do texto;

- desloca-se ao tomar como parâmetro a posição-sujeito ocupada pelo produtor do texto em relação a que atribui a seu leitor ou vice-versa, isto é, a partir das representações que formam as posições-sujeito podendo ser observada na construção da voz dominante do texto ou na construção argumentativa do texto;
- desloca-se quando o escrevente circula por relações institucionalizadas ou não para a escrita, relações marcadas na construção argumentativa do texto.

Tendo em vista a observação desses deslocamentos nos próprios textos analisados é que construímos as categorias de análise do texto que serão mais bem explicitadas no capítulo 4.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos de composição do *corpus* e da construção dos dados desta pesquisa. Para tanto, fazemos primeiramente uma incursão na metodologia nas Ciências Humanas, apresentamos a perspectiva etnográfico-discursiva responsável pelo delineamento do *corpus* e, posteriormente, apresentamos o paradigma indiciário, conforme Ginzburg (1989), como uma perspectiva epistemológica de observação dos dados. Por fim, afirmamos a importância das hipóteses neste paradigma, passando para a apresentação do *corpus* e da construção dos indícios que orientaram nossa análise.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

“Tá perto de chover. Olha as formigas correndo de um lado para o outro.”

Mãe chama a atenção da filha, observando os sinais da natureza

No cerrado as estações do ano se reduzem a duas: a estação das chuvas e a da estiagem. No período da estiagem, chega-se a ficar até quatro meses sem se ver um único pingo d’água cair do céu, até a umidade do ar some e registra-se menos de 20% de partículas de água nos dias dos últimos meses de seca. Tudo vai ficando bem marrom, os pastos secam completamente e é preciso complementar a alimentação dos animais, a poeira fina se alastra por toda parte, os rios se tornam fios d’água, o abastecimento de água nas cidades se torna escasso também, as folhas das árvores caem. Em contrapartida, é nesse cenário que as flores de cores vibrantes do cerrado ganham ainda mais intensidade. Ipês roxos, amarelos e brancos explodem em flores, assim como flamboyants, sempre-vivas, caliandras etc.

Para os habitantes desse bioma, o fim da seca é sempre uma incerteza sobre a providência dos céus, “será até quando a água que ainda temos será suficiente?”, “será que a chuva vem logo este ano?”, “Será quando veremos as ruas e telhados lavados da poeira vermelha?”, “Será que a chuva chegará em tempo de florir as mangueiras e não derrubar os frutos maduros das jabuticabeiras?”.

É nesse contexto que a observação da natureza se torna mais exigente. Buscam-se sinais, pistas do que está por vir, se ainda será preciso esperar muito mais ou pouco. Assim, o canto da saracura, o zumbido intenso das cigarras, o coaxar das pererecas chamando as chuvas, os botões das mangueiras e o corre-corre das formigas se tornam signos que trazem significados passados, de geração em geração, como um bastão de esperança, de que as chuvas hão de chegar e já mandam notícias.

Quando as primeiras chuvas chegam, as casas se enchem de “Aleluias” (nome sugestivamente dado aos insetos incubados nos postes de madeira e que ganham asas e saem a voar depois das primeiras chuvas). As asas desses insetos são de uma efemeridade incrível, parecem servir apenas para se soltarem e encher o chão das casas, como confetes jogados pelo salão em bailes de carnaval, como se anunciassem a chegada da esperança de novo, servindo, no dia seguinte, apenas para dar um grande trabalho para as donas de casa varrê-los.

É na esteira desse saber venatório, presente de tantos modos diferentes nas mais diversas comunidades humanas desde sempre, que este capítulo metodológico se sustenta. O objetivo, portanto, é o de explicitar e, ao mesmo tempo defender o saber indiciário como um modo legítimo e coerente para a construção e abordagem de pesquisas em ciências humanas.

Entendendo que a metodologia é, para além do modo pelo qual a pesquisa é conduzida, mas também uma perspectiva epistemológica, uma lente sob a qual os olhos do pesquisador vão se ajustando, pretende-se neste capítulo caracterizar essas lentes e os caminhos percorridos através dela.

Tendo em vista que o objeto dessa investigação são textos, entendidos como produtos da subjetividade sob uma peculiaridade histórica, estética e social, tais fatores não poderão ser negligenciados na observação e análise. No entanto, existem muitas formas de observá-los, cada uma delas focalizando ou lançando luz sobre um de seus aspectos.

Conforme Caprettini (1991, p. 150), “é necessário escolher uma abordagem interpretativa que ponha em destaque certos componentes da realidade em detrimento de outros”. A totalidade é inapreensível, pois é complexa, múltipla e dinâmica. Reconhecemos, dessa forma, os limites que a escolha metodológica nos impõe, uma vez que toda escolha metodológica coloca em evidência determinados aspectos em detrimento de outros.

Desse modo, entendemos que a escolha metodológica é também uma escolha subjetiva e política, já que tem a ver com a subjetividade do pesquisador e com interesses de defesa de campos científicos, modos de olhar e de interpretar o mundo.

Assim, assumimos que o modo com que procuramos observar nosso objeto de pesquisa vai no sentido de uma defesa de um modo conjectural, histórico e dinâmico de observar o mundo, na esteira da compreensão da linguagem em sua não transparência, em sua complexidade enunciativa, por conseguinte, da produção de sentido como múltipla.

3.1.A METODOLOGIA EM CIÊNCIAS HUMANAS

O estabelecimento das Ciências Humanas como campo científico sempre esteve envolto em dificuldades metodológicas, ou melhor, as dificuldades metodológicas em Ciências Humanas sempre estiveram no centro do questionamento sobre seu status científico. Afinal, como apreender o humano, esse objeto/sujeito dinâmico, multidimensional, múltiplo? Além disso, essas

dificuldades advém principalmente de dois fatores: 1) de as ciências humanas serem uma ciência cujo objeto é o humano e 2) por que é uma ciência construída por sujeitos que também são seus objetos de pesquisa.

Em consequência dessa dificuldade, questionamentos epistemológicos sobre a pertinência e coerência das ciências humanas são constantes. Porém, sua confiabilidade é questionada justamente naquilo que ela mais tem a contribuir, isto é, no questionamento sobre a natureza do humano e sobre como ela determina o modo que se toma e percebe os objetos. É no mínimo ingênuo pensar que apenas pelo fato de outras ciências lidarem com objetos apreensíveis não haveria interferência do humano se toda ciência é feita por humanos. É exatamente nessa percepção de que os modos de vida, conhecimento e cultura são humanos que as Ciências Humanas têm mais a mostrar que, por mais que tentem nos transformar em números, sequências, padrões, há sempre algo que vai escapar das quantificações, pois é da ordem da singularidade típica da experiência humana.

Antes de passar à reflexão sobre os procedimentos metodológicos nas Ciências Humanas, é interessante observar que, embora os estudos linguísticos estejam alocados, conforme a tabela de áreas do CNPq, dentro da grande área de Linguística, Letras e Artes e não na de Ciências Humanas, neste trabalho compartilho da prática acadêmica comum de localizar os estudos linguísticos e literários em uma área mais abrangente, comumente chamada de Humanidades, para designar todos os estudos que estejam fora do campo das ciências exatas, biológicas e da natureza. Esse modo de nomear essa grande área em que ciências sociais, humanas e linguística, letras e artes estariam juntas, se respalda no fato de que todas têm uma meta comum, qual seja desvendar o humano e seus produtos.

Podemos ainda justificar nossa referência às ciências humanas abarcando os estudos linguísticos conforme um quadro de separação do conhecimento em dois grandes campos do conhecimento segundo a predominância dos métodos de pesquisa utilizados. Assim, ao grupo de ciências em que há o predomínio dos métodos experimentais e do uso da racionalidade técnica e instrumental, pertenceria a área de ciências exatas e da natureza, já ao grupo que privilegia os métodos qualitativos em pesquisa pertenceriam as chamadas Ciências Humanas ou Humanidades. Dessa forma, quando nos referimos às humanidades estamos designando todo esse grupo de

ciências sociais, humanas, ou seja, que tem o humano como objeto e cujos principais métodos são a pesquisa qualitativa.

Como se pode notar, a fixação das distinções dentro desses dois grandes campos se relaciona ao estabelecimento e à disputa por cientificidade de dois paradigmas científicos: um paradigma moderno ou galileano clássico, também chamado por Santos (2008) como o paradigma dominante; e um paradigma conjectural e indiciário que atualmente tem ganhado espaço na academia, por isso, nomeado pelo referido autor como emergente.

3.2. O PARADIGMA GALILEANO X O PARADIGMA INDICIÁRIO

Caprettini (1991), discutindo questões metodológicas em ciências, contrapõe um paradigma denominado galileano, visto que tem suas raízes nas teorias desenvolvidas por Galileu, a um paradigma indiciário, assim nomeado por basear-se em indícios, o qual ele credita aos métodos empregados por Pierce, Sherlock Holmes e Popper. Conforme Caprettini,

À primeira vista, o paradigma [indiciário] parece estar em nítida oposição ao que poderíamos chamar de “paradigma galileano”, considerando como a ideia de uma razão universalizadora, abstratizante e quantificadora. Enquanto que o método científico, desenvolvido a partir de Galileu (no que concerne à idade moderna), tendeu a eliminar o individual, identificando-o com uma acidentalidade extrínseca, com um aspecto supérfluo e acessório, o método “circunstancial” enfatiza o mais humilde detalhe devido justamente a sua atitude individualizante. O objetivo dessas duas formas de conhecimento é, no primeiro caso, a universalidade, no segundo, a singularidade. No primeiro caso, uma lei; no segundo, um fato empírico (CAPRETTINI, 1991, p. 155).

Além da atenção que dá ao individual, Caprettini (1991) ressalta também a diferença da racionalidade empregada em cada um desses paradigmas. Enquanto que no paradigma galileano o principal modo de acesso aos dados se dá de maneira dedutiva ou indutiva, o autor defende que o procedimento abduutivo é o que prevalece no paradigma indiciário. Segundo o autor, a abdução consiste em basear-se:

no fato singular, o qual, muitas vezes, se apresenta como enigma, algo inexplicável: neste ponto, o observador postula uma hipótese, ou seja, ele introduz uma ideia na realidade, perguntando-se se aquela pode ser demonstrada. Diante de casos misteriosos, a abdução pode ser descrita do seguinte modo: “X é extraordinário; entretanto, se Y fosse verdade, X não seria mais extraordinário; logo, X é possivelmente verdadeiro”. Segundo as palavras do próprio Sherlock: “É uma velha máxima minha que, uma vez excluído o impossível, o que sobra, por mais improvável que seja, deve ser a verdade” (BERRY) (CAPRETTINI, 1991, p. 156).

Podemos observar uma aproximação entre a distinção feita por Caprettini entre o paradigma galileano e o paradigma indiciário e a diferenciação feita por Boaventura Santos (2008), em seu ensaio “Um discurso sobre a ciência”, entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, identificando o primeiro ao paradigma galileano e este último ao paradigma indiciário.

Boaventura Santos (2008) defende, a partir de uma posição epistemológica antipositivista, baseando-se nas premissas de que todo conhecimento é socialmente construído e de que a objetividade em ciência não implica neutralidade, que estamos passando por um momento de crise do paradigma dominante de pesquisas, caracterizado por ele como “um modelo de racionalidade que preside à ciência moderna [que] constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais” (SANTOS, 2008, p. 21) e pela emergência de um novo paradigma nomeado por ele de “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2008, p. 60).

Ele caracteriza a consciência filosófica do paradigma dominante como enraizado no “racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano [que] veio a condensar-se no positivismo oitocentista” (SANTOS, 2008, p. 33). Isso teve duas consequências epistemológicas, a primeira seria a compreensão do conhecimento como quantificação e de que o rigor científico só pode ser aferido por medições, negando as evidências da nossa experiência imediata; já a segunda seria a redução da complexidade dos objetos de conhecimento sob a forma de divisões e classificações com poucas relações entre elas.

Outra característica do paradigma dominante salientada por Santos (2008) diz respeito à natureza teórica do conhecimento nesse paradigma que, segundo o autor, é de tipo “causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos” (SANTOS, 2008, p. 29), há, portanto, nesse paradigma um privilégio do funcionamento das coisas sobre a função das coisas.

Esse modelo de racionalidade científica, caracterizado pelo autor como dominante, está vivendo uma crise creditada às condições sociais e condições teóricas que levaram a sua emergência. Entre as condições teóricas, ele destaca quatro: 1) a teoria da relatividade e da simultaneidade proposta por Einstein que põe em xeque o pressuposto da repetibilidade idêntica dos fenômenos, uma vez que a simultaneidade dos eventos em sistemas de referência distintos, tempo e espaço, não podem ser verificadas, mas tão-somente conjecturadas; 2) a tese proposta por Heisenberg e Bohr no campo da mecânica quântica a qual postula que não é possível observar ou

medir um objeto sem interferir nele, isso traz implicações sobre o papel do pesquisador, sobre sua pesquisa e questiona a neutralidade do fazer científico; 3) as investigações de Gödel que contestam o rigor matemático ao afirmar que ele seria um rigor criado e não dado; 4) a teoria de Prigogine no domínio da microfísica, da química e da biologia, a qual propõe uma nova concepção de matéria e de natureza, do seguinte modo:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2008, p. 48).

Aliadas a essas condições teóricas, Santos (2008) aponta ainda duas condições sociológicas para a emergência de um novo paradigma científico que seriam: a surgimento de uma preocupação advinda dos próprios cientistas em problematizar sua prática científica que leva, conseqüentemente, à segunda condição que é o aparecimento de questões tais como: a reflexão sobre os contextos culturais e sobre as funções de tais conhecimentos e implicações na vida das pessoas, que antes eram relegadas aos sociólogos como questões de menor interesse, nas áreas de exatas e das ciências naturais.

Esse novo paradigma emergente é caracterizado pelo autor por meio de um conjunto de quatro teses, sendo elas: 1) a de que todo o conhecimento científico-natural é também científico-social; 2) a de que todo conhecimento é local e total; 3) todo conhecimento é autoconhecimento; e a de que 4) todo conhecimento visa constituir-se em senso comum.

A partir da explicação sobre a emergência desse novo paradigma epistemológico, Santos (2008) defende a ideia de que as distinções entre ciências naturais e ciências sociais deixam de fazer sentido. O autor ainda aponta que o polo catalisador da síntese entre esses dois paradigmas seriam as ciências sociais.

O historiador Carlo Ginzburg (1989), em seu texto “*Sinais: raízes de um paradigma indiciário*”, considerado um texto fundamentador do paradigma indiciário,⁴⁴ também observa uma virada na forma de constituição do conhecimento datada no aparecimento de novas disciplinas como a historiografia e a filologia. Para ele, essa virada teria sido motivada pelos estudos de Freud

⁴⁴ Os fundamentos do paradigma indiciário apontados por Ginzburg neste texto serão abordados em tópico seguinte de maneira mais pormenorizada.

sobre a mente humana e pela emergência da medicina baseada no acesso ao conhecimento através de sintomas e teria ainda inspiração no método morelliano de creditação de autoria em pinturas.

A emergência ou revalorização de outros modos de acesso/construção do conhecimento que não pela experiência direta e experimentação levaram a uma modificação dos métodos científicos e no modo pelo qual os dados são percebidos. Por conseguinte, ao lado do método experimental que concebe os fatos como dados, o paradigma indiciário toma os indícios como dados, isto é, são os sintomas que levam aos dados, que não são “dados” no sentido de serem gratuitos, oferecidos diretamente, mas construídos pelos caminhos que as hipóteses vão levando o pesquisador a trilhar.

Esse paradigma indiciário ou semiótico que vai se configurando a partir do século XX tem sido o responsável pelo estabelecimento das Ciências Humanas como campo científico, uma vez que sistematiza o aspecto metodológico dessas ciências. Conforme Ginzburg (1989)

não obstante o grande destino do marxismo, as ciências humanas acabaram por assumir sempre mais (com uma relevante exceção, como veremos) o paradigma indiciário da semiótica. E aqui reencontramos a tríade Morelli-Freud-Conan Doyle da qual partimos (GINZBURG, 1989, p. 171).

Apesar de “Os médicos, os historiadores, os políticos, os oleiros, os carpinteiros, os marinheiros, os caçadores, os pescadores, as mulheres: [serem] apenas algumas entre as categorias que operavam, para os gregos, no vasto território do saber conjectural.” (GINZBURG, 1989, p. 155), é só no século XX a partir do fortalecimento da semiótica médica, dos estudos de Freud e até da inspiração da literatura, por exemplo, a partir das aventuras de Sherlock Holmes, que o paradigma indiciário foi se reafirmando frente ao modelo de conhecimento elaborado por Platão e consolidado por Galileu.

De acordo com Ginzburg,

Ainda que a física moderna não se possa definir como “galileana” (mesmo não tendo renegado Galileu), o significado epistemológico (e simbólico) de Galileu para a ciência em geral permaneceu intacto (GINZBURG, 1989, p. 156).

Entre os princípios do paradigma galileano estão a utilização do método experimental segundo o qual somente aquilo que pode ser quantificado e cujo fenômeno pode ser reproduzido e repetido pode ser considerado. O caráter individual dos fenômenos é tomado como acidental, portanto, sempre como passível de ser excluído, visto que a partir dele não se via como possível se chegar à universalidade.

Em síntese, o paradigma galileano parte de uma “razão universalizadora, abstratizante e quantificadora” (CAPRETTINI, 1991, p. 155), enquanto que as disciplinas orientadas pelo paradigma indiciário, tratam-se de “disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade” (GINZBURG, 1989, p. 156).

Podemos afirmar, portanto, que a grande distinção entre os estudos sob os paradigmas galileano e indiciário reside no modo como o individual e o geral são tomados. Conforme Caprettini (1991), o primeiro procura a universalidade através da elaboração de uma lei, já o segundo procura enfatizar a singularidade através de fatos empíricos, pistas dos acontecimentos. Dito de outro modo, enquanto o paradigma galileano é orientado por processos dedutivos e indutivos, isto é, na busca de conclusões particulares a partir de premissas gerais ou da busca de premissas gerais a partir de conclusões particulares (nota-se, portanto, que o caminho é sempre entre o particular e o geral); o paradigma indiciário se orienta sobre um processo abdutivo. De acordo com o referido autor, a abdução

Baseia-se no fato singular, o qual, muitas vezes, se apresenta como enigma, algo inexplicável: neste ponto, o observador postula uma hipótese, ou seja, ele introduz uma ideia na realidade, perguntando-se se aquela pode ser demonstrada. Diante de casos misteriosos, a abdução pode ser descrita do seguinte modo: “X é extraordinário; entretanto, se Y fosse verdade, X não seria mais extraordinário; logo, X é possivelmente verdadeiro” (CAPRETTINI, 1991, p. 156).

Sendo assim, um processo que parte do particular para o particular. A busca das ciências indiciárias é pela compreensão da singularidade dos fatos. Apesar da crítica constante a este tipo de racionalidade cuja individualidade, segundo os críticos, levaria a uma subjetividade interpretativa impossível de ser sistematizada, portanto, não passível de ser tornar lei, as ciências humanas, sobretudo a medicina, permaneceram solidamente ancoradas neste tipo de racionalidade, uma vez que, dada a dinamicidade e unicidade do humano, ele só pode ser apreendido a partir de sua singularidade. É nesse ponto que se nota, consoante Caprettini (1991, p. 163), o grande obstáculo à aplicação do paradigma galileano nas ciências humanas, visto que, “quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso”.

Desse modo, cabe a pergunta: valeria qualquer dado individual nas ciências humanas? A resposta é não. O que irá delinear os dados são a luz que se lança sobre eles, ou seja, as hipóteses.

Disto reside a importância das hipóteses em pesquisas sob uma perspectiva indiciária que será tratada a seguir.

Se, por um lado, ciências como a Psicanálise e a Linguística, no século XX, só tenham conseguido alcançar *status* científico com a sistematização de seus estudos a partir de métodos experimentais e estruturalistas, é justamente o grande resíduo que elas deixam a partir dos conceitos de inconsciente (na psicanálise) e de fala (na linguística) que os limites do método experimental e a necessidade de novos modos de abordar os objetos nas ciências humanas vão se tornando cada vez mais nítidos.

De maneira sintética podemos contrapor os principais pressupostos dos paradigmas galileano e indiciário conforme o quadro a seguir:

PARADIGMA GALILEANO/DOMINANTE	PARADIGMA INDICIÁRIO/EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valoriza a objetividade, exige-se distância emocional do observador ➤ Predomínio da racionalidade técnica e instrumental e lógica formal ➤ Foco na regularidade e uniformidade ➤ Busca traçar um conjunto de leis para explicar o mundo ➤ Redução da complexidade ➤ Baseia-se em um modelo totalitário ➤ Focaliza a quantificação e repetibilidade dos fenômenos observados ➤ Rigor científico é dado a partir do rigor das medições ➤ Apaga os traços individuais 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abre portas para a subjetividade ➤ Foco nas diferenças, especificidades, detalhes e irregularidades ➤ Considera as vicissitudes históricas que envolvem o objeto de pesquisa ➤ Concebe os fenômenos como sociais e históricos, portanto mutáveis e dinâmicos ➤ Considera a subjetividade como fundante do sentido e constitutiva do social

3.3. O MODELO EPISTEMOLÓGICO INDICIÁRIO PROPOSTO POR GINZBURG

Em “*Sinais: raízes de um paradigma indiciário*”, Ginzburg expõe a história e os princípios deste paradigma de pesquisa que surgiu no âmbito das ciências humanas por volta do final do século XIX. Conforme o autor, “por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (GINZBURG, 1989, p. 154).

Esse modelo de investigação sempre existiu e pode ser remontado a um tipo de saber venatório utilizado por caçadores há milênios. Esse saber venatório se caracteriza(va) pela capacidade de um observador de, a partir de pistas deixadas pelas presas, reconstruir sua trajetória. Ginzburg (1989) ainda acrescenta que este também foi o tipo de racionalidade que a tradição chinesa atribuía à invenção da escrita (cada caractere era visto como uma pista que devia ser perseguida para a decifração do sentido) e também é o modo segundo o qual a arte divinatória opera, ou seja, uma observação de pistas que se projeta para o futuro.

Bastante criticado em sua época, o método desenvolvido pelo italiano Giovanni Morelli para a atribuição de autoria a quadros antigos que consistia na observação não das características mais evidentes da escola e da época a que pertenciam o pintor, mas justamente dos pormenores como “os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p. 144), só ganhou evidência após as críticas tecidas pelo estudioso Wind a respeito dele, segundo o qual “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINZBURG, 1989, p. 146).

O que Ginzburg (1989) resgata desse método ao propor o paradigma indiciário, que o próprio historiador prefere chamar de um modelo epistemológico, é a construção de um saber de tipo venatório, isto é, um saber que a partir de “dados aparentemente negligenciáveis, remonta a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Assim, seus trabalhos em historiografia reconstróem a história, não pelo entrecruzamento de testemunhos sobre um determinado fato ou da intersecção desses testemunhos para a configuração da “realidade histórica”, mas pela observação dos vestígios não perceptíveis pelo observador mais desavisado na materialidade física e discursiva, interpreta como essas marcas constroem “uma história”, diferentemente “da história”, vista como única e absoluta.

Como abordamos, essa consideração compreende um debate epistemológico muito mais amplo, pois passa pela negação de um paradigma galileano que concebe o dado como objetivo e quantificável para propor um paradigma científico que compreende o conhecimento como

“indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p. 157). Sob esse ponto de vista epistemológico, “o fato em si” não nos é acessível, o que chega a nós desse fato são as suas versões, o que não anula sua confiabilidade, uma vez que mesmo testemunhando presencialmente o fato, ele não é o fato, ele é nossa experiência do fato.

Pode-se analogamente afirmar que, entendendo a escrita como modo de enunciação, portanto, construída entre interlocutores, numa relação de alteridade, o que se obtém através da análise de textos é uma versão da batalha, não a batalha em si (alegoria utilizada por Ginzburg (2009)). Contudo, acredita-se que, como explicitado, de modo algum isso anula a confiabilidade dos dados ou da pesquisa, visto que é buscando pelas regularidades encontradas na singularidade desses dados que se compreenderá melhor a relação linguagem, sujeito e história.

3.4. A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Na esteira da reflexão sobre os paradigmas científicos dominante e emergente, Suassuna (2009) afirma sinteticamente que a grande descoberta do século XX parece ser a de que a ciência não é o reino da certeza, isto é, a admissão do desafio da complexidade em pesquisas com objetos ligados aos aspectos sociais e humanos. Diante dessa percepção, a quantificação como método de pesquisa já não é suficiente em pesquisas dessa natureza, há de se fazer um estudo mais minucioso da realidade, por isso as pesquisas em educação e ciências humanas têm feito uso predominantemente de abordagens qualitativas de pesquisa.

A concepção de abordagem qualitativa de pesquisa que tem predominado no âmbito educacional é a que tem se fundamentado em princípios como os apresentados por Bogdan e Biklen (1982 apud MENGA, 1986). Esses autores enumeram cinco características básicas das pesquisas qualitativas, são elas: 1) elas têm o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) o pesquisador se interessa mais em estudar o processo do que o produto; 4) a preocupação do pesquisador é a de capturar a perspectiva do participante e o significado que eles dão às suas práticas e 5) não há uma busca por evidências que comprovem suas hipóteses, mas um movimento dinâmico entre formulação de hipóteses e observação da realidade em busca de uma interpretação coerente.

Embora as características citadas demonstrem a tentativa das pesquisas qualitativas em educação, sob essa concepção, de não imprimirem uma visão unilateral de interpretação do pesquisador sobre o pesquisado, procurando valorizar a perspectiva dos participantes e de interferir o mínimo possível na realidade pesquisada, amparando-se em um processo em que predomina a descrição e não a interferência na realidade e, ainda, que conceba a pesquisa como fruto do processo de mão dupla entre hipóteses e formulações, entender a pesquisa qualitativa fora de uma abordagem discursiva, obscurece ou, no mínimo, simplifica a complexa relação entre pesquisados e o pesquisador ao perder de vista que eles são sujeitos de linguagem, portanto, falam e observam a partir de posições discursivas.

Tfouni (1992) defende que as questões metodológicas não estão desligadas das concepções de linguagem. Segundo ela, a concepção de linguagem subjacente a teorias de base racionalista concebem a linguagem em uma relação direta pensamento-linguagem e aceitam “a possibilidade de apreensão direta do sujeito pensante por si mesmo.” (TFOUNI, 1992, p. 205). É o que se nota nas características 1 e 2 citadas por Menga (1986), segundo as quais o pesquisador teria um acesso direto à realidade pesquisada entendida como um ambiente natural e não como um espaço construído por constrangimentos históricos e sociais. Além disso, há, sob o imperativo da descrição como procedimento metodológico legítimo, uma ideia de que ela garantiria a isenção do pesquisador de sua influência sobre a realidade pesquisada, omitindo o lugar de onde e a partir do qual fala enquanto descreve.

Tfouni (1992) afirma que

as teorias sócio-construtivistas, especialmente de Lemos (1986), para quem o homem não está diante da linguagem; ele está dentro da linguagem. Isto é, não é possível separar um momento da produção e um momento da recepção nos estudos sobre a linguagem, a não ser que se tenha em mente dois pressupostos: 1) o dado objetivo existe; 2) ele é acessível diretamente. (TFOUNI, 1992, p. 205-206).

Assim, na esteira dessa compreensão, Tfouni (2018) defende como primeiro pressuposto do paradigma indiciário a compreensão de que o sujeito (tanto o pesquisador quanto o pesquisado) não são factuais, mas posições discursivas, isto é, não há um sujeito unívoco, mas posições ocupadas por sujeitos que também ocupam outras posições em outros contextos, em outras relações, porém que se materializam no acontecimento discursivo produzindo sentidos. Por conseguinte, o sentido dos enunciados não é acessível de forma direta, devido à opacidade da linguagem fruto dessas relações intersubjetivas o que leva a outro pressuposto apontado pela autora

sobre o papel do pesquisador, qual seja o de decifrar as determinações históricas e inconscientes relacionadas ao seu objeto.

Nota-se, dessa forma, que, enquanto para Menga (1986) o pesquisador parece agir de fora da realidade pesquisada, Tfouni (1992, 2018) insere o pesquisador nela e enfatiza a importância de ele também ser considerado como sujeito e objeto da investigação. Tal consideração desloca a pesquisa de uma concepção de decodificação para uma concepção de decifração.

Corrêa e Komesu (2018) ressaltam a diferença entre decifração e decodificação em face do caráter venatório das pesquisas com abordagens indiciárias. Conforme esses autores, enquanto no processo de decodificação o sentido do texto estaria fechado nos limites do texto, do verbal, a decifração lança a busca pelo sentido do texto visto em sua complexidade, como enigma, como rede que se tece entre o verbal e o extraverbal.⁴⁵ Há, portanto, na decodificação uma ideia de que os fatos de linguagem são objetivos, fora do processo de produção e recepção. Já no processo de decifração está implicada a ideia de que é preciso ligar o fato a esses dois momentos, a produção e recepção, uma vez que eles estão simultaneamente presentes nos fatos de linguagem, pois o homem não está diante da linguagem, mas dentro dela.

Ressalto o caráter dialógico presente na decifração, nas palavras de Tfouni (2018, p. 133), a decifração seria “um ir e vir entre o detalhe e o todo, realizado pelo olho do observador”. Há, portanto, um diálogo entre o olhar do pesquisador e a realidade investigada.

Esta pesquisa pretende-se qualitativa, pois, conforme as caracterizações comentadas anteriormente: 1) nossa pesquisa parte de textos escritos produzidos por alunos em ambiente de sala de aula, 2) propomos nos a olhar para os textos como produtos de uma concepção de escrita como processo, portanto, nosso objetivo é estudar o processo de escrita dos alunos; 3) a hipótese que lançamos é a hipótese dialógica da linguagem e nossa busca é pela construção do texto a partir de seu múltiplo endereçamento; 4) serão tomados como indícios desse múltiplo endereçamento as rupturas argumentativas, de gênero e da voz dominante nos textos, 5) portanto, lançamo-nos em um processo de decifração desses indícios buscando reconstituir o caminho trilhado pelo escrevente no momento de sua escrita.

Conforme Menga (1986), entre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso são as que mais têm ganhado aceitação na área das pesquisas em educação. Nossa pesquisa, no entanto, por lidar com a linguagem em uma perspectiva

⁴⁵ Conforme o sentido bakhtiniano já apresentado no capítulo 2.

dialógico-discursiva, exige que aliada à etnografia esteja uma forma discursiva de lidar com os dados. Portanto, esta pesquisa assume uma perspectiva etnográfico-discursiva que será melhor apresentada a seguir.

3.5. A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA NAS PESQUISAS SOBRE A ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Para melhor ilustrar o caráter indiciário da escrita, tomo o conto de Jorge Luis Borges “O espelho e a máscara” como pontapé para reflexão. Esse conto narra a história de um rei que, ao ganhar uma batalha, pede a um poeta que eternize sua vitória em forma de palavras. O poeta, certo de sua capacidade técnica, confirmada pela lei que o autorizava “a prodigalizar as palavras mais arcaicas do idioma e as mais complexas metáforas” (p. 67), sentindo-se honrado com a missão, a aceita.

Passado o tempo que havia lhe sido dado para a tarefa, o poeta retorna com seu poema e o declama em público. O rei, elogiando seu trabalho que retratava perfeitamente o que tinha se passado, entrega-lhe um espelho como signo de aprovação da tarefa, porém pede a ele que a refaça, pois, embora seu texto fosse um fiel retrato da batalha, não conseguia lhe reconstituir a dinâmica.

Depois de alguns dias, novamente o poeta retorna com seu segundo texto, dessa vez, embora bem menos fiel aos detalhes, reproduzia melhor o próprio clima da batalha, já que seu texto deixava perceber sua insegurança e luta com as próprias palavras, conflito que não se deixava perceber no primeiro texto e que, porém, davam mais verossimilhança a esse segundo produto.

O rei, reconhecendo a superação de seu texto em relação ao primeiro, lhe presenteia com uma máscara, que se adequava bem ao que o seu texto agora trazia da batalha, não um retrato, mas uma versão. Porém, novamente, o rei disse que ele poderia fazer ainda melhor, o incumbiu, portanto, de trazer um terceiro texto.

Dessa vez, o poeta trouxera-lhe apenas uma única linha que, dita ao rei, lhe comoveu profundamente. Como recompensa o rei ofereceu ao poeta uma adaga, que era bem o que seu texto trazia da batalha, a luta e a dor. Tão verossímil foi o texto do poeta desta vez que ele se matou e o rei se tornou um andarilho e nunca repetiu o poema.

O conto de Borges é uma bela ilustração da relação dialética que a palavra tem com a vida, ou entre linguagem e acontecimento. A linguagem tem o poder de ser memória e de acessar a memória de acontecimentos, de relatá-los, recontá-los, porém o dinamismo do acontecimento

jamais poderá ser revivida. É uma relação dialética, pois, como se observa no conto, quanto mais o poeta se aproximou da dinâmica da batalha, menos palavras ele trouxe ao rei, e quanto mais fiel em palavras ele foi à descrição da batalha, menos de seu dinamismo ele conseguiu reconstituir.

O caráter simbólico dos presentes oferecidos pelo rei e o fim trágico dado aos personagens também demonstram essa dialética. A linguagem como espelho nos mostra coisas, mas nos coloca em planos separados, a linguagem como máscara nos permite nos aproximar da realidade descrita, mas nos dá apenas uma visão parcial do acontecimento, já a linguagem como adaga perde seu caráter de representação e, assim o fazendo, se mostra no acontecimento, e como acontecimento, nos fere de uma vez só para sempre, sendo impossível uma repetição fidedigna.

A partir dessa ilustração, procuramos mostrar que, se fizéssemos uma pesquisa de caráter somente etnográfico, correríamos o risco de apresentarmos espelhos ou versões do processo de escrita dos alunos, deixando de observá-los de dentro da própria batalha discursiva que se trava na materialidade do texto. Correríamos o risco de produzir recordações de nossas próprias impressões.

Corrêa (1997) discorrendo sobre a posição do historiador descrita por Ginzburg, o qual denuncia a lacuna entre o evento real e as recordações sobre ele, conclui bem o que quer se mostrar com essa ilustração.

Por um lado, essas recordações – não importa qual o grau de elaboração que apresentem e ainda que tenham “sempre uma relação altamente problemática com a realidade” (Ginzburg, 1992, p. 18) –, são, elas mesmas, fatos, no sentido dado a esse termo por Serra, crítico italiano que afirma: “[um documento não pode] exprimir alguma coisa de diferente de si mesmo [...] Um documento é um fato. A batalha é um outro fato (ou uma infinidade de outros fatos)” (*apud* Ginzburg, 1992, p. 17). Por outro lado, essas recordações fragmentárias não evitam a existência da realidade (da “coisa em si”). Ou seja, da constatação de versões diferentes para um único fato e mesmo – acrescentaríamos – da constatação de que não temos acesso senão a versões, não decorre necessariamente que o fato “não se tenha verificado” (Ginzburg, 1992, p. 3 *apud* CORRÊA, 1997, p. 168)

Poderia se conjecturar incorretamente que, em busca da “verdade”, o papel do linguista seria ou o de contrastar o maior número de versões sobre um mesmo fato apontando a verdade como produto da união desses pontos em comum; ou o de postular uma defesa no sentido de que, sendo o fato em si inacessível, qualquer interpretação sobre ele seria válida; ou ainda o de tentar reconstruir o fato através da linguagem, ou, por fim, o de desacreditar dos estudos da linguagem uma vez que estes estariam fadados ao eterno relativismo.

No entanto, o que propõe Corrêa (1997) na esteira do pensamento de Ginzburg sobre o papel do historiador como um decifrador é que

No âmbito do trabalho do decifrador, o que é fundamental é o papel das hipóteses acerca de um fato, as quais podem ou não ser – por um critério, metodologicamente definido, de

relevância das pistas a serem consideradas e não pelo critério do relativismo das interpretações – confirmadas nos registros disponíveis.” (CORRÊA, 1997, p. 170)

Dessa forma, serão as hipóteses que iluminarão os dados, estes tomados não como fatos, mas indícios implica o reconhecimento do fundamento indiciário do material linguístico na escrita proposto por Corrêa (2013) como umas das cinco bases teóricas para o ensino da escrita, ou seja, de que o material linguístico não é senão um indício do processo enunciativo-discursivo que, conseqüentemente, evidencia uma mudança do paradigma galileano que norteia a maioria das pesquisas científicas para uma paradigma indiciário.

Dessa forma, tomar o texto escolar como objeto de investigação em uma perspectiva enunciativo-discursiva coloca dificuldade para a apreensão e observação dos dados. A dificuldade reside no fato de que, na observação do texto, o que está em jogo, conforme essa concepção,

Não é o fato em si que lhe chega às mãos, mas um jogo de imagens que o escrevente faz sobre a escrita, jogo sobre o qual o decifrador levanta as suas hipóteses. Não cabe, portanto, ao investigador da escrita simplesmente projetar as categorias do linguista (ABAURRE, 1989, p. 28) sobre o texto, mas levantar hipóteses para a seleção das pistas com que trabalha.” (CORRÊA, 1997, p. 171)

Implica entender que a escrita não é o fato, mas pistas, indícios, resquícios de um acontecimento de natureza singular, ou seja, que não pode ser repetido *in totum*, mesmo contendo em si o que dele é repetível. Assim, o que interessa é tentar compreender esse acontecimento, não reconstituí-lo, pois só assim acredita-se que se estará observando a linguagem para além da língua, isto é, para além do seu aspecto verbal.

Portanto, a razão da junção da etnografia com a análise discursiva se deve ao fato de que, como nos propomos a buscar pistas de múltiplo endereçamento em textos, uma perspectiva somente etnográfica não conseguiria alcançar esses objetivos, já que esta acaba por imprimir um olhar de fora para dentro do texto, constringendo, muitas vezes, a análise do texto a se conformar com informações obtidas na sua situação de produção. A perspectiva discursiva, no entanto, faz justamente o caminho inverso, tenta procurar na materialidade do texto índices que levem o pesquisador a refazer e compreender a sua constituição histórica e de seus sentidos que, conforme Corrêa (2011, p. 335), deve ser o objetivo fundamental das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da escrita.

Desse modo, adotar uma perspectiva discursiva significa, ainda conforme Corrêa (2011) aliar esta pesquisa à ideia da não-unicidade do sujeito, isto é, de conceber que os sujeitos são contraditórios e estão em permanente constituição, pois se fazem no processo discursivo, na relação de produção de linguagem, o que reafirma a concepção dialógica da linguagem explicitada anteriormente.

É mister ressaltar, porém, que não serão desprezados os dados etnográficos, o que se propõe é que eles sejam vistos a partir da conformação discursiva, como “fatos de discurso simultâneos à formulação linguística, e não como dados que, simplesmente, refletiriam e comprovariam uma determinação prévia, seja ela ligada ao contexto situacional, social ou histórico” (CORRÊA, 2011, p. 335).

Procurando instrumentalizar tal perspectiva e alcançar os objetivos propostos, parece-nos coerente aliar aos dados etnográficos o paradigma indiciário delineado nos estudos de Ginzburg (1989, 2006, 2009). Analogamente a Ginzburg que procura reconstruir e compreender a história a partir de vestígios de natureza verbal (textos, documentos, depoimentos orais, narrativas) e/ou não-verbal (marcas materiais, cicatrizes, vestígios) de fatos, pretendemos compreender o endereçamento dos textos.

3.5.1.O papel das hipóteses

A partir da aproximação feita por Caprettini (1991) entre as disciplinas indiciárias e a prática investigativa de Sherlock Holmes, percebemos que, tal como o detetive que, da cena do crime recolhe, não toda e qualquer pista, mas somente aquelas importantes para a solução das hipóteses levantadas por ele, aquelas que possam contribuir para a confirmação ou refutação de suas hipóteses; o investigador nas ciências humanas também reunirá pistas conforme as hipóteses levantadas, o que não significa que as pistas devem se conformar à hipótese inicial, muito pelo contrário, “Sherlock não se recusa a inspecionar rigorosamente suas próprias teorias e desconfia das primeiras confirmações positivas de suas hipóteses’ (CAPRETTINI, 1991, p. 162). Daí a importância das hipóteses.

Caprettini (1991) retomando uma conferência publicada por Popper em 1972 em que este faz a distinção entre a teoria do farol e a do receptáculo, enfatiza que nem tudo o que se recebe (daí

receptáculo) pela experiência é passível de fazer sentido, uma vez que “o valor de um evento depende do farol que o ilumina; é a hipótese que nos permite discernir um elemento dissimulado de seu ambiente” (CAPRETTINI, 1991, p. 160)

Consequentemente, consoante a analogia feita por Caprettini (1991) e corroborada por Corrêa (1997), o papel do pesquisador da linguagem é o de um decifrador, isto é, o de “separar o discurso discreto e enigmático dos sintomas daquele da evidência” (Caprettini, 1991, p. 151). Ele ainda ressalta que o sintoma é natural e não-arbitrário e que para que este possa se transformar em signo e, portanto, um dado de pesquisa, ele deve ser iluminado por uma hipótese. Só a hipótese pode transformar o sintoma em signo, em outras palavras, dar-lhe arbitrariedade e contorno.

É, pois, conforme Corrêa (1997), o levantamento da hipótese que evitará que o decifrador caia no relativismo segundo o qual

todas as versões guardam a sua verdade, posição que anularia o papel do investigador enquanto decifrador de índices, resta a este último tomar as singularidades constituídas pela complexidade enunciativa como um conjunto de pistas que, orientadas por determinadas hipóteses, toma o *fato em si* não como objeto de análise, mas como desafio. (CORRÊA, 1997, p. 170)

Essa perspectiva de Corrêa (1997) vai ao encontro da afirmação de Caprettini (1991) de que a escolha da hipótese representa o estabelecimento de um ponto de partida que pode ser remarcado ou corroborado durante a decifração. Cabe salientar que, embora o termo decifração possa remeter à ideia do percurso de um caminho único que leve à solução do desafio como o desvendamento de uma verdade, a ideia aqui é de tecer a partir dos indícios um caminho que faça sentido, que apresente uma coerência com a hipótese levantada. É o que tentaremos fazer a seguir. Para tal exporemos como o *corpus* foi construído e como as hipóteses foram estabelecidas.

3.6. A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* ⁴⁶

O *corpus* desta pesquisa é constituído de 82 textos produzidos em ambiente escolar como atividades de escrita na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1 no curso técnico

⁴⁶ Neste trabalho, optamos por fazer referência à construção e não à coleta de dados, visto que se entende que os dados não estão prontos e não são passivos à escolha do pesquisador, mas envolvem um processo de construção. Assim, será exposto, a seguir, como o *corpus* dessa pesquisa foi constituído e os dados foram construídos.

em edificações integrado ao ensino médio no Instituto Federal de Goiás. Essa disciplina era ministrada por esta pesquisadora e os textos foram coletados durante o primeiro semestre letivo de 2015 quando os alunos/escreventes tinham entre 14 a 18 anos de idade.

Durante o semestre foram trabalhados na disciplina três gêneros discursivos diferentes, sendo eles: fábula, dissertação e carta de leitor. Os textos foram tomados para análise conforme a primeira versão entregue à professora, sem nenhuma intervenção de correção prévia. As exigências feitas pela professora para a entrega dos textos era de que os alunos deveriam entregá-los na folha padrão própria para a escritura do texto e que estes deveriam ser entregues escritos à tinta com entre 20 a 30 linhas escritas, apresentando no mínimo 20 linhas escritas, e que os textos seriam objeto de avaliação para a composição da nota do bimestre.

3.6.1. As propostas de produção dadas aos alunos

Além das orientações descritas acima, a professora apresentou uma proposta de produção para cada um dos gêneros observados.

A proposta para a escrita da fábula era:

“Escreva uma fábula cuja moral seja um dos quatro provérbios populares a seguir:

- *Quem não tem cão caça com gato.*
- *Quem ri por último ri melhor.*
- *Quem tem boca vai à Roma.*
- *Em terra de cego quem tem olho é rei.”*

Antes de fazer a proposta, a professora havia lido duas fábulas com os alunos e observado nesses textos o que os caracteriza como fábulas.

Por sua vez, a proposta para a escrita do artigo de opinião foi feita a partir da leitura e discussão de textos dos mais variados gêneros discursivos (charge, tirinhas, reportagem, artigo de opinião etc.) que versavam sobre o tema da redução da maioria penal no Brasil. Após a leitura dos textos e um debate feito em sala, a professora apresentou a seguinte proposta:

“Escreva um artigo de opinião respondendo à seguinte questão:

Redução da maioria penal no Brasil: erro ou acerto?”

Já as cartas de leitor foram produzidas a partir da leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha com os alunos. Como a disciplina integra conhecimentos de língua e literatura e a Carta de Pero Vaz de Caminha faz parte do conteúdo programático de literatura previsto para o 1º ano do ensino médio, após a leitura, discussão e exercícios de interpretação da Carta de Caminha e também da leitura de cartas de leitor e explicitação do modelo desse gênero discursivo, a professora apresentou a seguinte proposta de produção de texto:

“Escreva uma carta de leitor a Pero Vaz de Caminha confrontando o que o autor relata sobre o Brasil de 1500 e o Brasil de hoje.”

Todas as três propostas foram elaboradas pela professora, apesar disso elas representam propostas típicas presentes em livros didáticos para a produção de cada um desses gêneros discursivos. A partir das propostas, os alunos produziram seus textos e os entregaram à professora. Ao todo foram tomados para a observação: 27 fábulas, 25 dissertações e 30 cartas de leitor.

3.6.2. A abordagem do *corpus*

Nosso primeiro trabalho de abordagem dos textos foi o de ler todos eles e nomeá-los conforme o gênero discursivo utilizando as iniciais de cada gênero, assim descritos: Fábula [F], artigo de opinião [AP] e carta de leitor [CL] e, posteriormente enumerá-los respectivamente em ordem crescente, sendo assim F1, F2..; API1, API2.., CL1, CL2 sucessivamente.

Após lido todo o *corpus*, substituímos a identificação dos textos pelos símbolos especificados anteriormente; procuramos por pistas, primeiramente na superfície do texto: como distribuição do texto na folha de papel, posição do título, organização do texto em parágrafos, marcas no papel, rasuras etc. que pudessem nos remeter a algum tipo de endereçamento. Depois de observados esses elementos paratextuais, passou-se à observação da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo dos textos.

Quando feita a observação desses últimos elementos, foi possível notar que havia uma instabilidade genérica presente nos textos dos alunos gerada provavelmente pelas relações intergenéricas estabelecidas nesses textos. Diante dessa observação foi possível levantar hipóteses

que puderam delinear os caminhos de nossa análise. Essas hipóteses foram geradas concomitantemente à leitura teórica a respeito da linguagem que já foi apresentada no capítulo 2. Retomamos brevemente essas hipóteses a seguir.

3.7. A RUPTURA COMO INDÍCIO

A hipótese que aqui iluminará a procura pelas marcas de múltiplo endereçamento é a da dialogia, uma vez que, segundo Corrêa (1997), esta é uma propriedade da linguagem que marca a constituição da escrita. É por meio dela que se pode chegar aos indícios de circulação do escrevente pelo jogo de representações que ele faz sobre si, sobre o outro e sobre sua própria escrita.

Pode-se afirmar que, analogamente à cena de um crime, a enunciação é um fenômeno que provoca rupturas na ordem discursiva prévia, uma vez que tomada como um acontecimento discursivo ela desestabiliza a ordem discursiva dada produzindo novos sentidos, reiterando outros e, ainda, deslocando outros em direção a novas formações discursivas.

Dessa forma, assim como o investigador criminal, ao analista do discurso cabe a observação dos fatos, vestígios, indícios deixados pelo acontecimento. Para que essa observação possa chegar a alguma conclusão, é preciso que o investigador/analista lance mão de hipóteses. Conforme Corrêa (2006, p. 211), “nenhum fato pode ser singularizado sem que se levante e se teste uma hipótese sobre ele”. São as hipóteses que fazem com que certos fatos sejam destacados da cena do crime ou do plano da linguagem. Tendo em vista que nossa motivação de pesquisa é a de que existe um múltiplo endereçamento no texto escolar, a expectativa é que essa nossa motivação de investigação lance luz sobre os fatos textuais-discursivos.

Na esteira da afirmação de Caprettini (1991, p. 163) de que “o crime introduz a desordem. Os traços de um crime trazem a confusão para a esfera da realidade (pelo menos até então) transparente”, pode-se pensar que observar as rupturas textuais/discursivas dos textos dos alunos poderia nos dar pistas do múltiplo endereçamento, já que esse direcionamento múltiplo do enunciado produzirá fissuras na superfície discursiva. Dessa forma, foram tomados como indícios de múltiplo endereçamento os pontos de ruptura na ordem argumentativa, na ordem genérica e na voz dominante dos textos

A observação sobre a ruptura na ordem argumentativa foi feita a partir da procura de elementos que indicassem contradição ou incoerência. A contradição e incoerência que, na literatura linguística, são geralmente estudadas como a quebra da ordem lógica do texto, em nossa investigação são vistas como pontos onde os múltiplos endereçamentos do texto entram em conflito. Assim, a contradição não seria propriamente um fenômeno de natureza lógica, mas de natureza discursiva que reflete os múltiplos interlocutores com que o escrevente trava seu diálogo e os quais ele procura convencer.

Chamamos de rupturas na ordem genérica de um texto os aspectos do texto que demonstram uma relação de transgressão das fronteiras de um gênero a outro, ou seja, os pontos de intergenericidade. Sabendo que nenhum texto é puro genericamente, procuramos observar como a intergenericidade é, ao mesmo tempo, causa e resultado do múltiplo endereçamento dos textos.

E por último, procuramos observar a transição da voz dominante do texto indiciada pela flutuação no uso da primeira, segunda ou terceira pessoas do discurso, como uma forma de flexibilização da voz do escrevente frente às várias representações que ele tem de seus interlocutores ou de um mesmo interlocutor, fato que o coloca de frente com endereçamentos diferentes do ponto de vista das posições-sujeito que esse interlocutor ocupa.

Organizamos a análise que se segue à luz das concepções teórico-metodológicas apresentadas, tendo em vista as categorias de endereçamento transparente e endereçamento opaco apresentadas no capítulo 2. A partir dessas categorias, apresentaremos indícios de múltiplo endereçamento a partir das rupturas genéricas, seguidas da apresentação do múltiplo endereçamento pelas rupturas argumentativas e, por fim, pelas rupturas da voz dominante em cada um dos gêneros estudados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos a análise dos textos selecionados, nos detendo, primeiramente, na exposição do endereçamento transparente, isto é, do endereçamento previsto em cada um dos gêneros analisados (fábula, artigo de opinião e carta de leitor). Em seguida, partimos para a apresentação do endereçamento opaco indiciado pelo discurso através dos elementos paratextuais, posteriormente exploramos as ruínas de outros gêneros nos gêneros analisados e, por fim, explicitamos o fenômeno discursivo do múltiplo endereçamento a partir das rupturas genéricas, argumentativas e de voz em cada dos gêneros analisados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE

“Você precisa separar o que é seu do que é do outro.”

Psicoterapeuta advertindo a paciente

Essa advertência contém uma tarefa aparentemente impossível, principalmente para uma pessoa que estuda a linguagem de um ponto de vista linguístico-discursivo. Como separar o outro de mim, se não sou a fonte de meu dizer, se o outro me constitui? Como separar-me do outro se é ele que me circunscreve o contorno, que me estabelece limites? Como me separar dos outros que falam comigo, cujas vozes ecoam com a minha e na minha? Todavia, é necessário impedir que toda a água do mar adentre o barco levando-o ao naufrágio, seja como um exercício terapêutico, seja para fins didáticos ou analítico-metodológicos, como é a situação que ora apresentamos.

Embora, conforme Pêcheux (1975), ontologicamente, o eu e o outro sejam inseparáveis, pois são constitutivos um do outro, o esquecimento de que não se é a fonte do dizer é necessário para não se afundar no mar do discurso. É somente através desse processo de tomar distância de si por meio da separação do outro que se pode compreender melhor a si e as relações que nos constituem. De modo análogo, o que se pretende neste capítulo é observar o outro que constitui o texto do aluno através do endereçamento que ele dá ao seu texto.

Portanto, nosso objetivo neste capítulo é o de observar os índices do endereçamento em textos escolares procurando apontar seu caráter múltiplo. Entenderemos como índices do múltiplo endereçamento do texto aspectos paratextuais e as rupturas nas ordens genérica, argumentativa e da voz dominante do texto.

Procederemos a análise apresentando, primeiramente, o que chamamos, conforme explicitado no capítulo 2, de endereçamento transparente, passando, posteriormente, ao endereçamento, o qual chamamos de opaco. Este será observado por meio das relações intergenéricas (fundadas no pensamento de Bakhtin e o Círculo), das posições e formações discursivas (fundadas na Análise do Discurso Francesa) por vezes localizáveis não só na remissão direta ao outro, mas também nas contradições e inconsistências notadas na construção dos textos.

Para fins de organização, agrupamos a análise dos textos de acordo com o gênero discursivo.

4.1. A ANÁLISE

A composição do *corpus* desta pesquisa foi feita a partir da coleta de textos produzidos pelos alunos da turma do 1ºano do curso de ensino médio integrado ao ensino técnico em edificações durante o semestre letivo de 2015. Após a coleta dos textos, procedemos à leitura de todos eles e decidimos delimitar o *corpus* a três gêneros discursivos: artigo de opinião, fábula e carta de leitor. A decisão por gêneros distintos se deve ao fato de que cada gênero poderia mostrar variações quanto aos modos de endereçamento, desde a possibilidade de endereçamento explícito e supostamente único, numa carta de leitor, até o endereçamento muito mais aberto característico de gêneros como as fábulas.

Em seguida, procedemos leituras intensivas dos textos, sempre buscando por pistas sobre o endereçamento do texto. Primeiramente, procuramos pistas na superficialidade do texto como: distribuição do texto na folha de papel, presença ou ausência e posição do título, organização do texto em parágrafos, marcas no papel, rasuras e outras marcas não esperadas que pudessem indicar o endereçamento dos textos.

Depois de observados esses elementos paratextuais, passamos à observação da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo dos textos. No entanto, quando feita a observação desses elementos, foi possível notar que havia uma instabilidade genérica presente nos textos dos alunos gerada pela manifestação de relações intergenéricas. Relacionamos, então, a ocorrência dessa instabilidade ao endereçamento do texto. Percebemos que a presença de ruínas de outros gêneros no gênero proposto podia ser entendida a partir da diversificação dos interlocutores com os quais o escrevente procurava dialogar, sem apresentar, contudo, gesto enunciativo que indicasse, em seu texto, essa diversificação. Não estando previstos no gênero pedido, esses interlocutores não eram também facilmente identificados.

A partir dessa percepção e aprofundando a análise, buscando esses endereçamentos não previstos, pudemos observar que, além do endereçamento previsto pelo gênero discursivo a que denominamos de transparente, pois está ligado aos elementos mais visíveis da materialidade textual (elementos paratextuais e composicionais), outro a que nomeamos opaco, pois, embora também indiciado na materialidade linguística, refrata, para além da situação de produção imediata em que o texto é veiculado, as esferas sociais com que o texto se relaciona, portanto, opaco porque atrelado à dimensão discursiva.

Na sequência, discorreremos primeiramente sobre o endereçamento transparente e, em seguida, sobre o endereçamento opaco.

4.2. O ENDEREÇAMENTO TRANSPARENTE

A título de ilustração, se tomássemos o gênero discursivo requerimento enviado a x e um requerimento enviado a y, poderíamos dizer que eles constituem gêneros diferentes? Ou ele continua sendo requerimento independentemente dos interlocutores empíricos nomeados?

Se considerarmos a leitura que propomos de Bakhtin (2011), o endereçamento nem sempre coincide com o interlocutor empírico. Num requerimento, as figuras que dialogam se investem de estatuto jurídico de requerente (aquele autorizado a pedir) e cedente (aquele autorizado a atender a um pedido). O interlocutor que concede e o que recebe não são propriamente os interlocutores empíricos, nem tampouco estão incluídos no múltiplo conjunto de interlocutores abarcado pelos representantes daqueles estatutos, o que equivaleria a dizer que seriam tão-somente a instanciamento de dois dentre todos aqueles que poderiam figurar como seus representantes.

Portanto, embora o endereçamento recaia sempre num interlocutor empírico, a construção do endereçamento é muito mais problemática do que a simples identificação do cedente num par interlocutivo empírico. Desse modo, o espaço aberto de diálogo que está na base de um requerimento, ganha endereçamento por um preenchimento que vai além do nome próprio de quem concede algo. De que posição enunciativa é feito o pedido? O que está sendo pedido? Com que argumentos? Em diálogo com quem o pedido se sustenta? Quais os limites do dizível de um pedido? O que não pode ser dito? Em outras palavras, o endereçamento faz parte e é produto da complexidade enunciativa, a partir da qual se definem também gêneros particulares, como o requerimento.

Assim, o endereçamento a que chamamos transparente é aquele que se reduziria à interlocução empírica, em que, eventualmente, ao destinatário, pode ser atribuído um nome próprio. Como já explicitamos anteriormente, denominamos de endereçamento transparente o endereçamento previsto pelo gênero discursivo e instanciado por sujeitos empíricos.

Retomando mais uma vez Bakhtin (2011, p. 305), para quem o endereçamento do enunciado é sua particularidade constitutiva – se se altera o destinatário, o gênero já não é o mesmo, sendo “as várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de

destinatários suas peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso” –, todo gênero discursivo já tem previsto um destinatário típico. Desse modo, os gêneros discursivos dos textos aqui analisados já trazem consigo um destinatário representado e previsto, o qual, quando ocupado por sujeitos empíricos, dá a dimensão de transparência para o endereçamento. Isto não muda o fato de que, mais que um preenchimento pontual, o endereçamento faz parte de um processo de constituição de uma interlocução, conforme descrito a seguir.

4.2.1. O endereçamento previsto no gênero fábula

A fábula, conforme Coelho (2000, p. 165) “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. De acordo com a autora, a fábula é uma das primeiras formas de narrativa a aparecer. Quando de seu aparecimento, século VI a.C, embora já apresentasse um caráter pedagógico, não tinha previsto somente o interlocutor infantil. No entanto, esse gênero, a partir do século XX, passa a ser um gênero do campo da literatura infantil, movendo-se em direção “a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem da vida” (COELHO, 2000, p. 164).

Podemos afirmar que, no decorrer do tempo, a fábula sofre, como qualquer gênero, mudanças, mas o que nele não muda são os lugares do moralista – responsável por veicular preceitos que, sendo estabelecidos pela sociedade ou por determinado grupo social, são alçados ao estatuto de valores universalmente válidos e norteadores das relações sociais e da conduta humana, caso de valores como: a honestidade, a bondade, a virtude etc. (adaptação nossa de acepções presentes no Grande Dicionário Houaiss Eletrônico, acesso em janeiro de 2019) – e do ouvinte/leitor – cuja atitude responsiva ativa esperada é a de participar da experiência estética de uma narrativa, cuja reprodutibilidade está na lição moral e na defesa de comportamentos sociais, sempre tomados como comportamentos norteadores da conduta humana em geral. É um detalhe, portanto, mas em nada desprezível, o fato de que esse interlocutor previsto tenha se tornado, com o tempo (e segundo as flutuações do mercado editorial), a criança, fato que impõe que a fábula seja um texto que chame a atenção dela.

Observando as fábulas produzidas pelos alunos, pode-se perceber que o endereçamento ao público infantil está contemplado nos textos, visto que a utilização da adjetivação e uso de diminutivos, certo exagero na caracterização dos personagens e do espaço; bem como a construção dos personagens utilizando os animais dão dinamismo à narração aliada à sequência rápida de ações representadas pelos verbos de ação. Notamos ainda a utilização de expressões típicas dos textos que povoam esse tipo de narrativa, já quase identificadas como sinônimas de universo infantil, tais como “Certa vez” [F1], “era uma vez” [F3], “em um pequeno bosque” [F5], com início marcado pela ambientação do espaço e/ou remetendo a um tempo imaginário.

4.2.2. O endereçamento previsto no gênero artigo de opinião

O artigo de opinião, por ser veiculado em suportes de caráter público como jornais e revistas, tradicionalmente impressos, tem como destinatário não só um leitor que responde (por identificação cultural, costume ou tradição) a esse tipo de suporte, mas também a um leitor que responde a uma linha editorial, a qual, abrindo-se a um filão do mercado e à sua expansão, sempre está ligada a certa identificação social e a posições e projetos políticos, mais ou menos caracterizados pelos patrocinadores (assinantes ou empresas que se associam à marca do jornal ou da revista). Configura-se, ainda em função do suporte, um auditório escolarizado e suscetível a questões que tenham caráter de debate público, isto é, ligadas a temas polêmicos, mas também à assunção de posições tendentes a formar ou incitar a opinião pública ou, ainda, a situar-se no lugar projetado pelo veículo, suposto como o do interesse público, construção de que o veículo se apropria e a partir da qual se mantém no permanente processo de construir o (seu) público leitor.

Em relação à observação dos artigos de opinião, produzidos no âmbito escolar e sempre atravessados pelo endereçamento ao professor, também foi possível notar que os escreventes procuram contemplar os destinatários típicos do gênero: quando organizam seus textos em torno da estrutura “introdução, desenvolvimento e conclusão”; quando procuram utilizar um léxico mais rebuscado; quando apresentam informações estatísticas e vozes de pessoas autorizadas para falar no texto; quando tentam relacionar o assunto discutido com problemas sociais, os quais, em geral, são assumidos como de conhecimento do auditório alvo.

4.2.3. O endereçamento previsto no gênero carta de leitor

Analogamente ao artigo de opinião, a carta de leitor, por estar, em geral, vinculada também a suportes impressos e à esfera comumente caracterizada como letrada, prevê um leitor habituado ao contato com práticas escritas. Além disso, parece tratar-se de um leitor difuso, não necessariamente conhecido (como seria o caso das cartas pessoais), daí que esse gênero, além de situar-se dentre os gêneros chamados escritos formais cultos, é, contrariamente às aparências, endereçado também a um público de contornos imprecisos, já que, além do autor (nomeado ou não) do texto com o qual pretende dialogar, a carta do leitor é, sempre, também uma carta para o público leitor do jornal ou da revista em que é veiculada. Podemos dizer que o escrevente sempre representa para si também o público leitor do veículo, no entanto, o faz diferentemente do artigo de opinião, que prevê apenas um público leitor genérico. A carta de leitor parte, portanto, de um duplo endereçamento: apresenta um destinatário específico, que é o autor cujo texto é objeto de diálogo (seja para corroborar, seja para refutar as ideias nele contidas), mas dialoga também com o público leitor do veículo.

Entretanto, como a carta de leitor nesta pesquisa tem, como ponto de partida, a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, não se trata de um texto da esfera jornalística, mas de um texto que, em função de sua circulação até chegar ao exercício proposto, foi movendo-se de sua esfera de atividade original e passando, inicialmente, de carta oficial sobre o achamento do Brasil para um documento oficial que registra esse fato histórico; mais tarde, de documento oficial ao ganhar status de texto literário e, finalmente, no contexto em que foi lido em sala de aula, ganhou caráter didático. Observamos, portanto, que a tentativa de resposta à esfera pública que geralmente acompanha a carta de leitor ganha um novo viés, e a esfera pública ampla é substituída (ou ficcionalizada) pela esfera escolar ou didático-pedagógica.

Assim, embora o destinatário dado pela proposta de produção de texto para a carta de leitor seja o escrivão da frota de Cabral e esse endereçamento apareça de modo claro através do vocativo no início de todos os textos analisados, bem como algumas vezes no corpo do texto, há também, de forma mais implícita outros destinatários, os quais procuraremos apontar a seguir.

4.3. O ENDEREÇAMENTO OPACO

Além do endereçamento previsto, portanto mais explícito na materialidade dos textos, a hipótese de nossa tese é a de que há outros menos aparentes também presentes e materializados no texto, porém de maneira menos perceptível, por conseguinte mais opacos que, se iluminados sob uma análise discursiva, podem ser notados. Para tanto, observamos primeiramente os elementos mais visíveis na superfície do texto, passando, posteriormente, aos aspectos discursivos.

4.3.1. O endereçamento indiciado pelos elementos paratextuais

Entendemos como elementos paratextuais todos os aspectos paraverbais tais como: número de linhas, ocupação da folha de papel, rasuras, material com que é escrito (grafite ou tinta), desenhos, marcas, destaques, sublinhados ou qualquer outro elemento visível no texto para além da palavra. Embora tais elementos sejam facilmente visíveis na superficialidade do texto, pensamos que eles apontam para endereçamentos outros que não o previsto pelo gênero e que raramente são explorados para o estudo da construção do sentido do texto ou, outras vezes, são compreendidos apenas como questões estéticas que nada têm a ver com o sentido do texto. Porém, se tomarmos o texto como um enunciado concreto conforme Voloshinov/Bakhtin (1926,1930), não só o verbal, mas também o não verbal participam da construção do sentido.

Os textos analisados foram produzidos em ambiente escolar como uma tarefa da disciplina de língua portuguesa com propósito de avaliação e finalidade de compor a nota do bimestre. Os alunos deveriam entregar o texto em uma folha-padrão de redação. Essa folha apresentava em seu cabeçalho a logomarca da instituição e espaços para que o aluno escrevesse as seguintes informações: o nome, a turma e curso frequentados, a data em que a tarefa foi desenvolvida e a proposta dada. A folha apresentava 30 linhas enumeradas e no rodapé havia os critérios utilizados pela professora para a avaliação do texto. Esses critérios se baseavam na observação dos seguintes elementos: adequação ao tema dado, adequação ao gênero textual pedido, utilização da norma padrão da língua portuguesa, construção da coesão e coerência do texto e o espaço para a atribuição da nota pela professora.

Os alunos haviam sido orientados pela professora de que seus textos seriam objeto de avaliação e que eles deveriam entregá-los escritos a tinta com entre 20 a 30 linhas escritas.

Observando os textos selecionados, é possível notar que todos apresentaram o número de linhas mínimo solicitado pela professora, todos foram escritos a tinta, nenhum dos textos apresentou qualquer outro tipo de elemento gráfico (desenhos, inscrições, símbolos), bem característicos de produções escritas de adolescentes, e somente um texto apresentou rasuras. Pode-se inferir que a ausência desses elementos está associada à formalidade do suporte e à situação de produção a que o texto está atrelado, uma vez que a folha em que o texto foi escrito insere o texto escrito pelo aluno dentro de uma esfera de atividade escolar que traz consigo todo um conjunto de representações da escrita, tais como: escrever para responder ao professor sobre um conteúdo estudado, escrever para ser avaliado.

Dessa forma, a ausência desses elementos aponta para a representação construída pelo aluno/escrevente de seu texto como um documento. Construção gerada pela situação de avaliação em que a produção está inserida e também pela formalidade do suporte do texto, haja vista que as linhas enumeradas, o símbolo da instituição e a formalidade da identificação do cabeçalho da folha trazem à tona o peso institucional, ou seja, o de corresponder a um lugar social institucionalizado.

Além da formatação dessa folha-padrão, o modo como a tarefa escolar foi passada ao aluno - em forma de uma proposta de texto que tem um tempo mínimo para ser realizada e que tem uma finalidade avaliativa - como uma reprodução da situação de avaliação vivida pelos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - (instrumento oficial utilizado pelo Ministério da Educação para a avaliação dos conhecimentos dos alunos concluintes do ensino médio, que apresentam como uma de suas etapas a escrita de um texto de 30 linhas em um determinado espaço de tempo); remetem o aluno e o texto a uma esfera social mais ampla que a sala de aula. A professora, intencionalmente, procurava reproduzir essa prática em sala de aula com o objetivo de familiarizar os alunos com esse tipo de avaliação a que eles seriam submetidos futuramente. Essa intenção era explicitada aos alunos e partilhada por eles, uma vez que se sair bem na prova de redação do ENEM é determinante para que os alunos prossigam seus estudos e ingressem, após a conclusão do ensino médio, em uma faculdade.

Essa representação que o aluno/escrevente tem, no momento de sua escrita, de que seu texto é parte de um conjunto de práticas sociais mais amplas em que o texto é tomado como documento para ingresso em etapas de ensino subsequentes faz com que o aluno/escrevente

produza seu texto como resposta às exigências da instituição escolar e às instituições sociais mais amplas a que estão submetidos. Assim, podemos afirmar que a obediência ao número de linhas pedido, a ausência de rasuras ou outros desenhos e símbolos, o texto escrito a tinta podem ser entendidos como um modo de endereçamento do texto à professora e/ou à instituição escolar.

Além dos elementos paratextuais, outros ligados aos elementos constitutivos do gênero, tais como a estrutura composicional e o tema, também corroboram esse endereçamento à esfera escolar.

4.3.2. O endereçamento indiciado pelo discurso

Para que seja feita uma análise discursiva dos enunciados, é preciso que se lance sobre eles hipóteses para que se possa visualizá-los. A hipótese que se procura utilizar aqui é a da ruptura, como já mencionado no capítulo 2. Procuramos pelas rupturas na ordem genérica, argumentativa e de voz dos textos.

Quando Bakhtin (2011) conceitua os gêneros discursivos como tipos *relativamente* estáveis de enunciados, já está contida nessa afirmação a ideia de que os gêneros são mutáveis, sendo essa mutabilidade resultado do processo histórico das relações sociais e dos imbricamentos, fusão e separações das diversas esferas de atividade humana, isto é, do fenômeno da intergenericidade a que todo gênero está sujeito.

Procurou-se apontar a intergenericidade à luz do conceito de ruínas de gêneros desenvolvido por Corrêa (2006). Segundo o autor, ruínas são

partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita. Quando consideradas como fragmentos de enunciados genéricos, elas podem ser vistas, também, como o resultado de uma “regeneração”, pensada esta última como o processo pelo qual os sinais de um conjunto de saberes podem assumir o papel de elementos fundadores de novos saberes. (CORRÊA, 2006, p. 209)

Portanto, o que se intenta mostrar é a presença dessas partes informes de gêneros discursivos nos textos analisados não com o objetivo de apontá-las como interferências de outros gêneros que precisam ser evitadas, mas como uma maneira de utilizá-las para a reflexão sobre o

processo de apropriação dos gêneros pelos alunos e de uma reflexão com os alunos de como, muitas vezes, essas relações intergenéricas podem ser utilizadas conscientemente⁴⁷ para a composição de um texto mais expressivo.

Além das ruínas de gêneros, procuraremos apontar os múltiplos endereçamentos do texto escolar também a partir das rupturas na ordem genérica, argumentativa e da voz dominante do texto. As rupturas são quebra na argumentação do texto, isto é, ocorrência de contradições e incoerência, quebra na voz dominante gerada pela flutuação entre uso da 1ª pessoa do singular e do plural ou ainda da impessoalidade, ainda quebra no estilo da linguagem, ora formal ora informal, e quebra dos padrões de composição do gênero. As rupturas nos proporcionaram perceber outras esferas com as quais o texto escolar mantém diálogo.

Passaremos a seguir à análise da intergenericidade nos textos a partir das ruínas de outros gêneros por amostragem de um texto de cada gênero em questão. Posteriormente, faremos a análise das rupturas genéricas, argumentativas e de voz em cada um dos três gêneros discursivos analisados.

a) As ruínas de gêneros na fábula

⁴⁷ É preciso destacar que algumas relações intergenéricas podem ser criadas intencionalmente pelo escrevente, é o que acontece frequentemente em textos publicitários, mas há sempre uma intergenericidade que não é controlada pelo escrevente, nem mesmo pelos maiores escritores, haja vista que é da própria natureza do enunciado. Também é importante salientar que não é objetivo deste estudo apontar quais dessas relações são construídas de forma mais (ou menos) consciente pelos escreventes.

Figura 1 - FÁBULA 1 (F1)

TEXTO 1

1 Tigre e o zoológico

2

3 Era uma vez um tigre chamado Douglas.

4 Ele queria ir ao zoológico, mas não tinha

5 como chegar lá, pois não sabia onde era, aí ele

6 decidiu tentar perguntando para outros animais.

7 No caminho ele viu um macaco, perguntou

8 onde era o zoológico, o macaco disse para ele ir reto

9 até chegar na casa do Urso, chegando lá o grande

10 animal falou para ele virar para esquerda até a casa do

11 tamandua, chegando lá o tamandua falou para

12 ele virar o direito, ir para casa de raposa,

13 quando ele chegou lá e perguntou, ele respondeu

14 para ele virar para esquerda e ele está quase chegando

15 lá no zoológico vê um tigre chamado Domiel

16 e se apaixona por ele então ele conversa com

17 ele e os dois ficam juntos, ele volta para casa e

18 não vai ao zoológico.

19

20 Moral: "Quem tem boca vai a Roma".

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31 Tema: _____ Gênero textual: _____ Norma Padrão: _____ Coesão e coerência: _____ Total: _____

É possível perceber ruínas de pelo menos três gêneros discursivos neste texto, ruínas de conto de fadas, conto oral e anedota. Os indícios que apontam que o texto mantém relação intergenérica com o conto de fadas podem ser vistos no enunciado inicial típico dos contos de fadas

com que o escrevente inicia seu texto “*Era uma vez...*”, bem como o encontro inesperado dos personagens, típico dessas narrativas, e seu final feliz.

A intergenericidade com o conto oral pode ser observada na estrutura composicional do texto. O texto em fluxo contínuo, sem parágrafos, com apenas dois períodos, parece querer imitar o fluxo da contação oral de histórias. O padrão repetitivo e o uso de conectivos típicos desse tipo de gênero oral como: “*tinha como*”, “*aí*”, “*chegando lá*” também corroboram essa afirmação.

Já a ligação entre o título, o final inesperado dado à narrativa e a moral da história conferem um caráter anedótico ao texto, visto que o problema inicial – o tigre querer ir ao (e não fugir do) zoológico, um motivo já jocoso, passa a ser um pretexto para levar o tigre ao encontro da tigresa e os dois ficarem juntos, que é como a narrativa se desenlaça. Nessa direção, a moral do provérbio que poderia ser traduzida como “quem se comunica consegue alcançar o que quiser”, mediante o desfecho da narrativa dado pelo escrevente, ganha outra conotação: a comunicação passa a ser o elemento condutor para o prazer, já que o tigre se satisfaz com o encontro com a tigresa e desistiu de ir a qualquer lugar, resolvendo voltar para casa.

b) As ruínas de gêneros no artigo de opinião

Figura 2 - ARTIGO DE OPINIÃO 1 – (AP1)

TEXTO 2

1 Justiça na Maioridade Penal

2 Se maioridade penal no Brasil, ou seja,

3 idade mínima para que um cidadão possa respon-

4 der por seus atos e ser preso é de dezito anos.

5 Esse limite está certo e errado ao mesmo tem-

6 po, pois menores infratores matam e roubam ida-

7 dos e mulheres indefesas no nosso país e não

8 são punidos justos e severamente. É lógico que os

9 se bandidos, ao ser presos, não pode ficar na

10 mesma cela que um estuprador ou assassino

11 mais velho, por exemplo, pois pode acabar morto.

12 Ele deveria ficar detido em um tipo de prisão

13 só para menores de idade, ou até mesmo em

14 uma casa de detenção, onde ele teria a oportuni-

15 dade de aprender novos costumes.

16 Um infrator deveria sempre responder

17 pelo crime que cometeu. Sua idade deveria ser

18 levada em consideração, mas não deveria ser um

19 fator totalmente determinante.

20 -Se uma pessoa tem capacidade de matar

21 e/ou roubar, então por que não teria capacidade

22 mental para responder pelos atos que ela mes-

23 mo cometeu?

24

25

26

27

28

29

30

31 Tema: _____ Gênero textual: _____ Norma Padrão: _____ Coesão e coerência: _____ Total: _____

É possível perceber um tipo de relação intergenérica já no título do texto, em seu tom imperativo “Justiça na maioridade penal” que remete ao tom de slogans de protesto e que pode ser corroborada pela opinião defendida pelo escrevente no texto, em que, ao tentar assumir uma

posição conciliadora, equilibrada e sensata, acaba por concluir com um argumento que se orienta favoravelmente à redução da maioria penal.

A explicação sobre o que é maioria penal, que inicia o texto, é feita de maneira bem objetiva, com poucas palavras, o que nos leva a pensar que o escrevente supõe que o leitor do texto não conhece o assunto e, que deve, nos moldes dos gêneros didático-informativos (enciclopédias, dicionários e textos de livros didáticos), informar esse leitor sobre o conceito que será debatido no texto. Há aí, portanto, uma ruína de gêneros ligados ao discurso didático.

O segundo parágrafo do texto se inicia com a explicitação direta do posicionamento do escrevente em relação ao tema debatido [*“Esse limite está certo e errado ao mesmo tempo”* linha 5], e ao longo do parágrafo ele vai apresentando argumentos para sustentar seu ponto de vista, o que é esperado em um artigo de opinião. Os argumentos presentes no texto apresentam um apelo emocional que pode ser notado pela ênfase dada às vítimas dos menores infratores [*idosos e mulheres indefesas*], ao uso do pronome “*nosso*” que procura incluir o interlocutor também no círculo das vítimas do problema abordado. Esses argumentos apelativos, aliados ao modo como eles vão sendo sequenciados e encadeados em uma entoação próxima de gêneros orais – uso de elementos coesivos típicos dos debates orais cotidianos: [*É lógico que / por exemplo*] –, parecem construir, no texto, um destinatário típico de gêneros discursivos ligados à vida cotidiana, como as conversas informais.

No terceiro parágrafo, o escrevente, ao sentenciar um comportamento aplicável a todos os criminosos, prepara o terreno para a afirmação final, favorável à redução da maioria penal. É interessante notar que os pontos certos e errados a que o escrevente faz menção e com cuja discussão parece comprometer-se no início do segundo parágrafo ficam, no entanto, restritos à discussão de pontos tidos como certos quanto à redução da maioria penal. Disto pode-se inferir que o escrevente tenta atingir um destinatário com o qual não concorda (aquele que é contrário à redução da maioria penal), conduzindo o suposto bom senso com que busca construir o seu *ethos* para o que, de fato, pensa: quem tem capacidade de matar e/ou roubar teria também capacidade de se responsabilizar por seus atos.

É assim que o escrevente finaliza seu texto. De maneira bem singular, ele o faz com uma pergunta direta, embora seja retórica, por meio da qual o escrevente busca convencer e fazê-la funcionar como um argumento para o texto. Destaque-se que essa pergunta está marcada por um travessão que evoca o diálogo em seu sentido mais comum de troca de enunciado entre

interlocutores, o que evidencia uma intergenericidade com o diálogo cotidiano, mas também com uma voz coletiva, uma máxima do senso comum jurídico que, como máxima e como enunciado vinculado à esfera jurídica, ganha valor quase proverbial, outro gênero a se alojar no artigo de opinião.

c) As ruínas de gêneros na carta de leitor

Figura 3 - CARTA DE LEITOR 1 (CL1)

TEXTO 3

Querido senhor Pero Vaz de Caminha,
a 515 anos atrás em uma terra
não tão distante estava a América,
pela a sua curiosidade o seu capitão
ordenou uma viagem para essa terra,
você colonizaram nossa terra com
suas doenças, dominando os índios que
a habitava.
Então senhor Caminha tenho mi-
nha consciência tranquila de que
sua frota deveria ter afundado e
acabado com vocês.
Seria ótimo se a Inglaterra
fosse nossa colonizadora, um país
bela com uma cultura maravilhosa
e organizada. No país que vivemos
hoje vocês só nos deixaram dívidas
e um país com uma das línguas
menos faladas no mundo, então só
tenho que te agradecer senhor
Caminha.
"Há a proceita e manda um
salve para o Cabral".

O vocativo do texto já apresenta uma pista de relação intergenérica quando o escrevente faz uso do adjetivo “Querido” juntamente com o pronome de tratamento “Senhor” e o nome completo de Caminha. Essa saudação inicial anuncia, de saída, o tom irônico com que o tema vai

ser tratado. Esse tom é construído, tanto na saudação como no restante do texto, pela mistura de gêneros. Na saudação, mistura de um gênero de uma esfera privada, no caso, a carta pessoal através do adjetivo “querido”, e a carta de leitor pelo uso do nome completo do destinatário, portanto, alguém menos íntimo.

Logo após o vocativo, sem fazer o espaço para o parágrafo ou saltar uma linha para demonstrar uma distância do interlocutor (distância no sentido representacional), o escrevente inicia o texto com uma pequena narração que remete o leitor a um tempo e uma terra, nas palavras do próprio escrevente “*não tão distante*”, que faz lembrar a ambientação típica do gênero conto de fadas em que o leitor é movido para um lugar e um espaço longínquos do tempo e do espaço atuais.

Prosseguindo ainda no mesmo parágrafo, o aparecimento dos pronomes possessivos “sua”, “seu”, “nossa” e o pronome de tratamento “vocês”, dão informalidade e intimidade entre os interlocutores que são típicas do diálogo estabelecido pelas cartas pessoais ou pelo diálogo cotidiano. O uso do conectivo “então” que inicia o segundo parágrafo, seguido do pronome de tratamento “Senhor” e do sobrenome “Caminha” confirmam a flutuação do escrevente entre um gênero da esfera privada e outro de uma esfera pública de diálogo, indiciando a instabilidade genérica do texto, que pode ser notada ainda no terceiro parágrafo entre o pronome “vocês” [linha 18] e “*te agradecer senhor Caminha*” [linhas 21 e 22].

O viés argumentativo construído pelo escrevente, que procura tomar seu interlocutor como representante da frota portuguesa e, nesse papel, inculpá-lo por diversas consequências da chegada da frota portuguesa ao Brasil avaliadas por ele como danosas para os brasileiros, como as doenças, a dominação dos índios [linhas 8 e 9], as dívidas deixadas e a herança linguística pobre [linhas 18 a 20], aliadas às sugestões diretas em forma de ameaça “*sua frota deveria ter afundado e acabado com vocês*” [linha 12 e 13], remetem ao gênero da discussão oral (bate-boca) em que os interlocutores tecem face a face acusações mútuas e ameaças.

O reforço da ironia no final do terceiro parágrafo “*então só tenho que te agradecer senhor Caminha*” [linhas 20 a 22], parece tentar desqualificar o interlocutor justamente no ponto em que conclui o texto.

O último parágrafo, por seu conteúdo e pela forma remontam ao gênero recado. O escrevente mais uma vez mostra a flutuação entre as esferas íntima e pública quando usa a interjeição “*há*”⁴⁸ e os imperativos informais “*aproveita*” e “*manda*”, juntamente com um

⁴⁸ Embora esteja grafada de forma errada, o valor é da interjeição “Ah!”

cumprimento reverente mas nada formal, “*um salve*”, para Pedro A. Cabral. Ao colocar este último parágrafo do texto entre aspas, o escrevente parece pretender separar este trecho do restante do texto, além de deixar entender que essa espécie de observação final (um *post scriptum*) é uma lembrança que ocorreu em tempo, embora não faça parte dos objetivos principais de seu texto.

4.3.3. Análise das rupturas nos artigos de opinião

a) As rupturas genéricas

Analisando os artigos de opinião produzidos pelos alunos, pode-se notar que a ruptura na ordem genérica dos textos aparece de três maneiras principais: 1) como resposta (e não como desenvolvimento temático) à pergunta feita (ao tema dado) pela professora na proposta de produção de texto; 2) como conversa; 3) como artigo de opinião e resposta à professora. Tentaremos apresentar a seguir cada uma delas:

i. Estrutura genérica de uma resposta a um suposto questionário (de pergunta única)

TEXTO 4

Erró, a maioridade penal é um assunto muito discutido em vários lugares do mundo.

Acho que não está errado de um adolescente de 16 anos não poder ser punido. Adolescentes de 12 anos fazem coisas e não responsáveis em cometer crimes, a lei já está, só falta ser cumprida, o Brasil está querendo copiar os objetivos dos outros países, pois na EUA a partir dos 6 anos já podem ser presos, e no novo Brasil crianças, crianças idades deverão estar estudando, brincando, mas não, já estão sendo colocados como varalinhos.

Uma vez que as taxas não permitem crianças de 70%. Inquanto o sistema socioeducativo é de 20%.

Isso deveria parar de acontecer. E com essas reduções e tentar investir mais em, escolas, mais vagas de serviços, como o pré-arrado, merenda, etc.

Acho que a sociedade tem muito que mudar também.

E também não tem prisões necessárias para tantos adolescentes criminosos.

Nota-se que o escrevente inicia seu texto respondendo diretamente à pergunta feita na proposta dada pela professora “Redução da maioridade penal: erro ou acerto?”. Embora o escrevente tente, logo após a resposta “Erro”, dada logo no início do texto, apresentar o tema sobre o qual pretende discorrer, nota-se que ele endereça seu texto primeiro à professora a quem pretende responder.

Ao iniciar o segundo parágrafo refutando um argumento não exposto previamente, percebe-se que o escrevente responde ao argumento apresentado em sala de aula de que muitas pessoas defendem que um adolescente não pode ser punido.

A indeterminação da referência do pronome “*eles*” na linha 21 do texto, encontra resposta, no entanto, nas discussões feitas em sala de aula sobre o tema (“eles” = aqueles que defendem a redução da maioria penal), o que mais uma vez reitera a ideia de que as rupturas com a ordem genérica demonstram o endereçamento do texto como uma resposta ao professor e/ou aos argumentos levantados pelos colegas durante o debate em sala de aula. Esse empréstimo já fornece indicação de que o endereçamento dessa resposta ao professor não é exclusivo. Portanto, nem nesse exercício de resposta a um questionário (de uma só pergunta), o escrevente propõe endereçamento único em seu texto.

A isso, acrescenta-se, no penúltimo parágrafo (linhas 26 e 27) com continuidade no último parágrafo (linhas 28 e 30), a instauração da sociedade como interlocutora, não importando que, ao tomar de empréstimo argumentos discutidos em sala de aula, o endereçamento seja propriamente o da resposta ao professor.

ii. Estrutura genérica de uma conversa

TEXTO 5

Sou a favor pois um jovem de dezesseis anos tem consciência de seus atos, ele sabe que matar, roubar, furtar é errado (~~é errado~~), e na maioria das vezes esse adolescente nem rouba por necessidade, é por vício, ou desejo de ter algo. A estrutura do país não está preparada ainda para tanta gente presa, e um jovem delinquente pode aprender mais atividades erradas dentro da cadeia, mas veja esse exemplo: Um rapaz de dezesseis anos, ameaça certa pessoa de morte, que por vergonha/denúncia/denúncia o agressor, o juiz dá alguns dias de serviço comunitário e acaba aí. O garoto fica em observação, porém, ele está livre de qualquer punição, além de não educar o infrator, não vai garantir que ele não volte a fazer tal coisa solto. Eu acho que alguém que vai para um presídio, não vai querer voltar lá. Não tem desculpa para deixar um milionário solto, do mesmo jeito que eu entrego meu celular para alguém empunhando uma faca, alguém pode não entregar e ser morto, mas, no meu caso ele não é o preso, porque eu não me feri só porque ele é menor de idade.

Um dos modos de resolver esse problema é aumentando a capacidade de pessoas nos presídios, construir mais escolas, e elas terem mais palestras sobre o assunto, etc.

Neste texto, assim como no anterior, é possível ver a tentativa de resposta direta à proposta de redação através da forma como o escrevente inicia seu texto colocando de forma direta seu ponto de vista sobre um assunto que ele não apresenta previamente. Porém, o que diferencia a estrutura

genérica do texto 5 em relação ao texto 4, observado anteriormente, é, observando a construção composicional do texto, além de colocar de forma direta seu ponto de vista sobre o assunto, a estruturação do texto em apenas dois parágrafos, o primeiro bem longo com 20 linhas e o segundo curto com quatro linhas. Tal organização remete à estrutura de uma conversa em que é feita uma pergunta ao interlocutor e esse tem o seu turno de resposta, apresentando o máximo de argumentos que possam esclarecer o seu ponto de vista, tendo que, por fim, sintetizar sua opinião.

O relato de uma experiência pessoal entre as linhas 17 e 23 também reitera o gênero conversa pelo aspecto temático, uma vez que o relato pessoal de experiências que ilustrem o tema é comum e tem mais valor em conversas do que em textos dissertativos, já que a experiência pessoal é tomada com desconfiança em gêneros discursivos que se pretendem objetivos e isentos de paixões pessoais como a dissertação. O estilo informal da linguagem, com estruturas sintáticas curtas e a quase ausência de conectores argumentativos, também corroboram a construção composicional de uma conversa.

Vejamos, por exemplo nos excertos “*o juiz dá alguns dias de serviço comunitário e acaba aí*” (linha 12-13), “*eu acho que alguém que vai para um presídio, não vai querer voltar lá. Não tem desculpa para deixar um meliante solto*” (linhas 16-18), nota-se que a utilização dos verbos “*dar*” para se referir à ação do juiz, a expressão “*acaba aí*” típica das situações de conversação face a face e a utilização da vírgula em “*alguém que vai para um presídio, não vai querer...*” procurando reproduzir o contorno entoacional, ratificam a intergenericidade do texto com o gênero.

iii. Um gênero intermediário entre dissertação e resposta

Também pudemos observar uma grande quantidade de textos que apresentavam esse caráter de resposta à professora de forma mais diluída no texto, de forma que é possível observar que o escrevente pretende responder à professora, mas o faz de maneira menos direta, conseguindo camuflar esse objetivo dentro de um formato genérico aproximado ao da dissertação. Defendemos que esse gênero a que estamos chamando intermediário seria o que podemos chamar de dissertação escolar.

TEXTO 6

Vale mesmo a pena?

Hoje há um projeto de lei que está gerando uma grande polêmica. Ele fala da redução da maioridade penal, que se trata da idade mínima para que uma pessoa responda judicialmente aos seus atos. O projeto de lei pretende reduzir essa idade de 18 anos para 16 anos.

Estão ocorrendo uma série de críticas sobre esse projeto de lei que estão dividindo a sociedade. Alguns falam que a lei seria correta, que deve-se sim reduzir a maioridade penal. Enquanto outros acham que ela é errada que não se deve reduzi-la.

No entanto, no Brasil os "menores" estão cometendo crimes, não apenas crimes leves como alguns falam, eles estão cometendo crimes hediondos com grande violência. Já não se trata mais de necessidade, mas de desejo que leva um adolescente a matar simplesmente para ter o tênis da moda. A partir do momento que uma pessoa menor, ou não, sabe que é contra a lei fazer algo e mesmo assim o faz, ela assume o risco, então deve pagar pelos seus atos independentemente da idade, cor ou classe social.

Esse problema só poderá ser solucionado através de trabalhos sociais, uma melhor educação e leis que realmente punam o autor.

Observando a construção composicional, é possível notar que o escrevente apresenta o formato típico do texto escolar como, por exemplo, a apresentação do assunto no primeiro parágrafo (introdução); a referência ao estado do debate na sociedade no segundo parágrafo e, a defesa de um ponto de vista no terceiro parágrafo (desenvolvimento), com a indicação de possíveis soluções para o problema apresentado terminando o texto (conclusão).

Nota-se que, nas linhas 9-12, ao mencionar que há dois pontos de vista sobre a redução da maioridade penal, um que a acha "correta" e outro que a considera "errada", a utilização desses

adjetivos retoma de forma clara a pergunta feita pela professora na proposta. Podemos afirmar, portanto, que há uma tentativa do escrevente de endereçar seu texto à professora. Ao mesmo tempo, o uso das aspas na palavra “menores” na linha 13, indicando uma ironia, desloca o sentido dado por um grupo de pessoas sobre o que seria um menor e traz para o campo das pessoas que são a favor da redução da maioria penal, que é o defendido pelo escrevente, aliada à expressão “*como alguns falam*” na linha 14, mostra a tentativa de dialogar com um grupo específico de pessoas, qual seja aquele dos que criticam a redução da maioria penal.

Diferentemente dos textos analisados anteriormente, em que a primeira pessoa do singular é utilizada no texto, a impessoalidade desse texto aponta para uma tentativa do escrevente de inserir seu texto no círculo de debate mais amplo do que aquele da esfera escolar protagonizado pelo professor e pelos colegas de classe. Há, nesse texto, um esforço de atingir um público-leitor mais genérico e difuso.

b) As rupturas argumentativas

Há entre a argumentação e o endereçamento do texto uma relação que podemos chamar de circular, uma vez que ao mesmo tempo que o escrevente escolhe os seus argumentos em função de um auditório específico, o argumento também reflete o recorte feito pelo escrevente em um determinado auditório com quem pretende dialogar. Portanto, a argumentação é ao mesmo tempo produtora e reflexo do endereçamento.

Podemos pensar, assim, sobre a ocorrência de fuga ao tema, comum em produções de texto escolares,⁴⁹ como forma de resistência ao endereçamento proposto, isto é, a fuga ao tema, na perspectiva de nossa análise, denota que o escrevente não se preocupa em ter como interlocutor de seu texto a escola ou o auditório público culto ou outro proposto na ordem de produção de texto, mas um auditório que, muitas vezes, pode ser localizado na comunidade local de que provém o estudante e de quem se sente parte ou representante da voz. Por isso, muitas vezes, a dificuldade dos professores em compreender os argumentos selecionados pelo aluno e também a razão da mudança de assunto tratada no texto.

Entendemos a fuga ao tema como uma vontade de diálogo com outros interlocutores que não aqueles previstos institucionalmente pela escola, decorrente das demandas diferentes de temas a serem discutidos que não são contemplados pela instituição escolar por não serem considerados

⁴⁹ Nenhuma ocorrência de fuga ao tema foi observada no corpus de nossa pesquisa.

de valor. Não queremos argumentar, contudo, que a escola se limite a atender as demandas temáticas provenientes das experiências dos alunos, visto que “*o povo sabe o que quer, mas o povo também quer o que não se sabe*”⁵⁰, ou seja, defendemos que é sim necessário que temas que estejam fora do ambiente costumeiro do aluno sejam abordadas, visto que eles podem ajudar os alunos a ter contato com outros tipos de conhecimentos e exercitar outros modos de pensar.

Se, em alguns casos, a não coincidência de interesses de interlocutores entre o aluno e a escola pode levar à fuga ao tema, em outros, ela pode se refletir na forma de rupturas argumentativas. Dentre as rupturas argumentativas mais recorrentes nos textos do *corpus*, pudemos notar duas: i) a ruptura argumentativa pela contradição com defesa de pontos de vista divergentes entre si; ii) a ruptura argumentativa coerente, porém não coesa. Vejamos a seguir a ocorrência de cada uma delas.

⁵⁰ Trecho da canção “Rep” de composição de Gilberto Gil do álbum “Sol de Oslo”.

i. A ruptura argumentativa pela contradição (com defesa de pontos de vista divergentes entre si)

TEXTO 7

1
2 A redução da maioridade penal é a redução da
3 idade das pessoas sem preso. No Brasil a maioridade
4 de penal é de 18 anos, ou seja, a idade que a pessoa
5 pode ser preso é de 18 anos e a redução é de
6 18 para 16 anos.
7 As pessoas de 16 anos já têm consciência dos
8 seus atos. A essa pessoa comete um crime ele
9 deve pagar por ele porque ele sabe que é errado.
10 São bem poucos os crimes causados por
11 necessidade, os crimes são gerados por desejo
12 a maioria dos crimes cometidos por adolescentes
13 não são cometidos pelos garotos de rua,
14 mas pelos que têm casa e que estudam
15 e mesmo assim escolhem roubar ou matar.
16 Os moradores de rua pedem, alguns nem
17 bem mais por necessidade extrema. O Brasil
18 não tem estrutura para ~~reduzir~~ receber e reduzir
19 mais pessoas, não estão colocando presos nas
20 cadeias e se reduzir a maioridade penal,
21 mais pessoas vão ser presas e as cadeias e
22 presídios não tem estrutura para isso.
23 O ministério da justiça deveria construir mais
24 cadeias e presídios exclusivos para menores o que
25 oferecem educação e trabalho. O ministério da
26 educação deveria investir na infraestrutura dos
27 colégios para oferecer educação para moradores de
rua que escolhem estudar e não furtar, matar,
etc.

A partir da leitura do texto, pode-se observar que o escrevente, embora apresente a construção composicional de seu texto dentro da forma típica do artigo de opinião – quatro parágrafos, sendo, o primeiro, uma apresentação do tema a ser tratado no texto; o segundo e terceiro, o trabalho argumentativo; e, o quarto, a apresentação de uma proposta de solução para o problema abordado –, o texto falha na construção argumentativa e na defesa de um ponto de vista. No segundo parágrafo, o escrevente argumenta a favor da redução da maioridade penal, reivindicando que os menores têm consciência de seus atos e que eles o fazem por desejo e não,

necessidade. Já no terceiro parágrafo, o escrevente passa a refutar a proposta de redução da maioria penal, argumentando que muitos roubam por necessidade e que, se a redução da maioria fosse aprovada, não haveria espaço nos presídios, nem estrutura para receber esses menores.

Apesar de se saber que a apresentação de argumentos divergentes seja um bom modo de construir a argumentação, seja para fazer o contraste entre eles, seja para sua desconstrução em uma forma de contra-argumentação, o escrevente não consegue explicitar isso no texto. Embora a separação dos argumentos divergentes seja apresentada em parágrafos separados, o que já aponta para a percepção do escrevente de que ele está tratando de pontos diferentes da discussão sobre o tema e, portanto, que pretende dialogar com os dois auditórios distintos sobre o qual seu endereçamento se divide, desejando “agradar tanto a gregos quanto a troianos”, esse duplo endereçamento acaba por gerar uma contradição no texto.

A proposta de intervenção apresentada no último parágrafo também vai na direção de tentar atender a esses dois auditórios, uma vez que ele apresenta solução tanto para o argumento apresentado no segundo parágrafo – [*“oferecer educação para moradores de rua que escolham estudar e não furtar”*] (linhas 26-27), portanto dando outras saídas para aqueles que supostamente escolheriam praticar o crime por desejo –, quanto para o argumento apresentado no terceiro parágrafo que defende que a construção de mais presídios possibilitaria a prisão dos menores infratores e permitiria efetivar a redução da idade para imputação de pena.

Notamos, portanto, que mesmo apresentando propostas aliadas aos argumentos, há defesa de dois pontos de vista conflitantes, o que permite afirmar que a contradição seja resultado da tentativa de endereçamento a dois auditórios divergentes, um a favor e outro contra a redução da maioria penal.

ii. A ruptura argumentativa coerente, porém não coesa

TEXTO 2⁵¹

Justiça na Maioridade Penal

A maioridade penal no Brasil, ou seja, a idade mínima para que um cidadão possa responder por seus atos e ser preso é de dezito anos.

Esse limite está certo e errado ao mesmo tempo, pois menores infratores matam e roubam idosos e mulheres indefesas no nosso país e não são punidos justo e severamente. É lógico que se se bandido, ao ser preso, não pode ficar na mesma cela que um estuprador ou assassino mais velho, por exemplo, pois pode acabar morto. Ele deveria ficar detido em um tipo de prisão só para menores de idade, ou até mesmo em uma casa de detenção, onde ele teria a oportunidade de aprender novos costumes.

Um infrator deveria sempre responder pelo crime que cometeu. Sua idade deveria ser levada em consideração, mas não deveria ser um fator totalmente determinante.

-Se uma pessoa tem capacidade de matar e/ou roubar, então por que não teria capacidade mental para responder pelos atos que ela mesmo cometeu?

⁵¹ Este texto é o mesmo que aparece na página 104 onde foram analisadas as ruínas de gênero no artigo de opinião, o que não impede que ele seja analisado sob a ruptura argumentativa.

Analisando a construção argumentativa, é possível notar que o escrevente procura endereçar seu texto àqueles que são contra a redução da maioria penal, mais especificamente àqueles que argumentam que ela seria um erro, pois poderia funcionar como uma escola do crime, fazendo-se notar pelo argumento exposto no longo segundo parágrafo do texto. No entanto, o que mais chama a atenção nesse texto, assim como em muitos outros textos produzidos pelos alunos é a ocorrência de ruptura entre a apresentação do tema no primeiro parágrafo e a argumentação que a segue.

Observe-se que o escrevente apresenta o tema do texto no primeiro parágrafo de maneira bem genérica e sem indiciar o ponto de vista que pretende defender, passando diretamente para a exposição de um ponto de vista acerca de um debate social travado em relação ao tema, que não é explicitado. Observe-se, ainda, que o escrevente inicia o segundo parágrafo já deixando explícito um ponto de vista sobre um debate que não é mencionado anteriormente. A referência do pronome demonstrativo “esse” não é de fácil localização no texto. Mesmo que possa remetê-lo à idade de 18 anos mencionada no parágrafo anterior, a palavra “limite” que a sucede não permite essa identificação direta já que não pertencem ao mesmo campo semântico.

Entendemos essa ruptura como uma tentativa de endereçamento do texto à professora (no primeiro parágrafo), já que foi uma instrução dada por ela aos alunos no tocante à apresentação do tema e, a partir do segundo parágrafo, uma tentativa de inserção do escrevente no diálogo travado em sala de aula. Por isso, como já exposto anteriormente, a referência do pronome “esse” não se localiza no texto, mas, funciona com uma réplica a discussões sobre o tema travadas em sala pelos alunos em acontecimento discursivo prévio.

Diferentemente do texto analisado anteriormente (texto 7), em que se nota que o duplo endereçamento do texto a dois auditórios divergentes produz a contradição, neste texto o escrevente mantém uma unidade argumentativa em seu texto, dialogando especificamente com aqueles que são contra a redução da maioria, porém, devido ao endereçamento a duas esferas diferentes, a escolar, representada pela professora, e a esfera pública, representada pela imagem que ele tem dos que se colocam contra a redução da maioria penal, produz-se uma ruptura do texto. Essa flutuação entre esfera escolar e pública é corroborada pelo último parágrafo, em que o uso do travessão e a apresentação de uma pergunta direcionada àqueles que são contra a redução da maioria penal apontam para uma conturbação quanto ao gênero a qual, a partir do aspecto argumentativo, produz uma instabilidade genérica.

O uso do travessão indicia explicitamente o lançamento do texto na cadeia dialógica em que todo texto está inserido. Mesmo defendendo seu ponto de vista, a finalização do texto com a incitação da resposta a seu auditório por meio de uma pergunta que põe a palavra do escrevente apenas como mais uma na corrente incessante do diálogo. Esse parágrafo ilustra, portanto, de maneira bem explícita, o acabamento do enunciado do aluno na oportunidade de réplica dada ao outro.

c) As rupturas de voz

Continuando a tratar da análise dos artigos de opinião, neste ponto, procuramos discutir como a indeterminação da voz predominante no texto sob a forma da impessoalidade também produz um endereçamento difuso, difícil de ser localizado.

i. A flutuação da voz dominante no texto

Em alguns textos pudemos perceber a flutuação entre o uso da 1ª pessoa do singular e da 1ª pessoa do plural no texto. Veja o exemplo no texto que segue.

TEXTO 9

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21

Maioridade penal é um assunto muito discutido entre as pessoas, a discussão tem da seguinte forma, se reduzem ou não reduzem a pena de 18 para 16 ou menores ainda, por crimes de menores que não podem responder pelos seus atos.

Não concordo com a redução da maioridade penal por esse país ser como ele é, um país que investe mais em presídios do que em escolas.

Como colocaremos um "garoto" de 16 anos dentro de uma prisão cheia de assassinos e estupradores, para ele vai ser como uma "Faculdade do crime".

A solução seria deixar a penalidade 18 anos e começar com uma educação melhor em casa, trocar cadeias por escolas e baixar os custos.

Sempre pensando nos nossos futuros cidadãos que estão por vir.

No primeiro parágrafo do texto, o escrevente apresenta o assunto de forma alheia ao debate. Observe-se as expressões “um assunto discutido entre as *pessoas*”, não há determinação de quem sejam essas pessoas e o escrevente não se inclui nesse grupo, depois com os verbos “se

reduzem ou não reduzem” [linha 4], ele responsabiliza outros por mudar a lei, porém ele não determina quem são.

No entanto, iniciando o segundo parágrafo, ele começa sua argumentação e se coloca de forma explícita no debate, utilizando a primeira pessoa do singular em “*não concordo com a redução*”. No terceiro parágrafo, ao fazer uma pergunta indireta e de caráter argumentativo, o escrevente utiliza a primeira pessoa do plural em “*como colocaremos um ‘garoto’ de 16 anos*” (linha 11). É possível inferir que ele muda de posição discursiva. Enquanto no segundo parágrafo, ao usar a primeira pessoa do singular, ele respondia da posição de aluno à pergunta feita a ele sobre o tema, no terceiro parágrafo ele assume uma posição que já não é mais a de um aluno endereçando seu texto à professora, mas a de um cidadão brasileiro que, juntamente com seus concidadãos, assumirão as consequências de uma escolha na mudança da lei da maioridade penal, posição que é corroborada no último parágrafo quando o escrevente se refere aos cidadãos do futuro como “*nossos*”.

É interessante notar como essa flutuação reflete a circulação das esferas de atividade pela qual o escrevente passa no momento da escrita, numa tentativa de descolamento da esfera imediata a que a escrita está atrelada (a escola) para uma esfera mais ampla do debate (público) que, consequentemente está marcada na forma como ele endereça seu texto procurando responder a essas diferentes esferas.

É possível notar através dessa trajetória enunciativo-discursiva, o processo de escrita do qual o texto do aluno é produto, na medida em que notamos que é exatamente assim que a proposta de produção de texto chega ao aluno-escrevente. Geralmente, a professora apresenta uma temática que, na maioria das vezes, é alheia aos interesses e vivência dos alunos, estes, por sua vez, são convidados a se posicionar diante do assunto, mesmo sem terem suas opiniões legitimadas ou valorizadas socialmente a não ser no ambiente escolar como uma tarefa escolar (o que se reflete no segundo parágrafo), enquanto a tentativa da professora é sempre a de engajar os alunos em um debate público, ajudando-os a se verem também como responsáveis por questões sociais que vão além da esfera privada, o que se faz notar nos terceiro e quarto parágrafos do texto.

4.3.4. Análise das rupturas nas fábulas

Procedendo análise das fábulas, pudemos notar também rupturas genéricas, argumentativas e de voz, que passaremos a apresentar a seguir.

a) As rupturas genéricas

Notamos que havia nas fábulas rupturas na ordem genérica relacionadas à *i)* introdução de elemento da realidade num trânsito de construção do sentido do texto partindo do universo da vida real para a ficção, o que é inverso ao que se espera da fábula que seria a tentativa de, a partir de uma ficção, levar o leitor a transportar o sentido do texto ficcional para a vida real; *ii)* falta de narratividade, aproximando o texto mais de uma dissertação do que de uma narração. Vejamos.

i. Introdução de elemento da realidade: da realidade para a ficção

A fábula é uma narrativa ficcional e alegórica que pretende, a partir da história narrada, transmitir uma moral ligada a valores sociais. Por ser uma narrativa sem uma determinação dos sujeitos, visto que os personagens são sempre animais que representam estereótipos sociais, e também sem determinação temporal nem espacial, ilustra uma verdade que procura se perpetuar historicamente, repassando valores sociais de geração para geração.

No entanto, observando as fábulas escritas pelos alunos, pudemos notar uma ruptura com essa estrutura da narrativa que é a de, através da ficção, se transpor para a realidade. O que aparece em muitos textos dos alunos é o contrário, uma narrativa ancorada na realidade que, através da narrativa passa para o plano ficcional. Essa ruptura é notável através da ocorrência da nomeação dos personagens da fábula com nomes próprios, em muitos casos, nomes próprios de pessoas existentes na realidade escolar (nome de colegas de sala, de professores e funcionários da escola) e também pela localização da narrativa em um ambiente da realidade explicitado no texto. Vejamos o texto a seguir.

TEXTO 10

Dois certos roedores eram amigos desde a infância, já que suas mães tinham também um grande carinho uma para com a outra. Um deles, o que era mais engraçado e extrovertido tinha o nome de Tintim, e o outro que tinha muita vergonha e se dedicava mais ao que realizava se chamava Milú.

Os ratinhos cresceram juntos, e estudaram na mesma classe desde o primário. Ambos compartilhavam o mesmo sonho: serem grandes engenheiros, e construir o melhor acendedor de roedores de todos.

O primeiro passo para o grande sonho, era se prepararem cursando o ensino médio integrado ao curso técnico no IF. Com a ajuda de Milú que estudava bastante para isso, Tintim também se esforçou, e ambos conseguiram passar.

Porém, Tintim ficou vislumbrado com a liberdade que só ele tinha, e só pensava em sair e se divertir, enquanto Milú se dedicava e abria mão de sua vida social, enquanto seu amigo se gabava por ir as festas e baladas. Entretanto, no final do ano um deles foi reprovado, e quem chorou no fim foi o ratinho festeiro.

Moral da história: "Quem ri por último ri melhor".

Embora a narrativa procure se adequar à prerrogativa de indeterminação da fábula ao iniciar o texto com a expressão indeterminada “dois certos roedores” (linha 1), logo a seguir o escrevente os nomeia com nomes próprios “Tintim” e “Milú” que podem facilmente ser identificados com codinomes de pessoas da realidade escolar. Apesar de o escrevente os caracterizar conforme estereótipos, ou seja, sujeitos sociais com comportamento típico, a partir do segundo parágrafo, a especificidade do sonho dos personagens roedores, “serem grandes engenheiros” (linha 9), mais uma vez insere a realidade na ficção, mais especificamente o ambiente da experiência do escrevente, visto que ele está no curso de edificações, portanto um campo ligado à engenharia. Ratificando esse elemento da realidade, o escrevente descreve o caminho percorrido

pelos roedores para o alcance de seu sonho, que reproduz o caminho percorrido pelo escrevente para ingressar na instituição na qual ele está inserido, estudar e passar “*no curso técnico integrado ao ensino médio no IF*” (linha 13). Aqui a explicitação do nome da escola, mais uma vez reafirma o elemento da realidade.

O desfecho da narrativa também descreve um comportamento típico dos alunos da instituição que é o de não conseguirem se adaptar às regras da instituição que procura construir a autonomia dos alunos através de certas liberdades que eles não possuíam em suas escolas anteriores. Pela dificuldade de gerir a liberdade, muitos alunos acabam se perdendo e não conseguem ter sucesso nos estudos. Essa gestão da liberdade é motivo de muitas rivalidades entre os alunos, uma vez que aqueles que continuam a seguir uma conduta mais rigorosa de comportamento por escolha pessoal são vistos como antiquados e bobos por aqueles que procuram usufruir radicalmente da liberdade dada a eles. Nesse texto, o desfecho dado ao ratinho festeiro, a reprovação, e ao ratinho esforçado, a aprovação, é uma argumentação e uma justificativa para certo comportamento moral.

A moral explicitada ao fim, “quem ri por último ri melhor”, ilustra uma lição tirada da realidade escolar e transformada em ficção, como se a realidade sugerisse ideias para a ficção, o que parece oposto ao objetivo prático previsto pelo gênero fábula que seria o de, a partir de uma história ficcional oferecer elementos para que o leitor/educando possa orientar sua conduta.

Essa intromissão da realidade na ficção refrata o endereçamento para além do leitor/educando previsto pelo gênero fábula. Ela o lança em direção a colegas de sala, professores e até mesmo membros familiares que partilham o mesmo horizonte (a sala de aula e seus conflitos) do escrevente no caso dos primeiros e/ou as mesmas orientações de conduta como no caso dos familiares.

Outro texto que ilustra bem esse tipo de ruptura genérica pela realidade, porém nesse caso pela utilização do autobiográfico como argumento implícito do texto, é o seguinte.

TEXTO 1⁵²

Tigre e o zoológico

Éra uma vez um tigre chamado Douglas
 Ele queria ir ao zoológico, mas não tinha
 como chegar lá, pois não sabia onde era, aí ele
 decidiu tentar perguntando para outros animais.

No caminho ele viu um macaco, perguntou
 onde era o zoológico, o macaco disse para ele ir reto
 até chegar na casa do Urso, chegando lá o grande
 animal falou para ele virar para esquerda até a casa do
 tamanduá, chegando lá o tamanduá falou para
 ele virar o direito, ir para casa do raposo,
 quando ele chegou lá, perguntou, ele respondeu
 para ele virar para esquerda e ele está quase chegando
 lá no zoológico vê uma tigresa chamada Daniele
 e se apaixonou por ela então ele conversou com
 ela e os dois ficaram juntos, ele voltou para casa e
 não vai ao zoológico.

Moral: "Quem tem boca vai a Roma".

Nesse texto, nota-se introdução da realidade a partir da nomeação das personagens. O gênero fábula não apresenta nomes para as personagens, procurando sempre dar conotação mais genérica possível para eles, muitas vezes apresentando estereótipos (o malandro, o esperto, o sábio, o veloz, o traidor etc) como forma de mostrar certas regularidades de condutas e as consequências de cada uma delas. Porém, no texto em análise, o escrevente atribui nomes de pessoas bem específicos ao tigre e à tigresa, "Douglas e Daniele". A utilização desses nomes próprios remetem o leitor diretamente ao universo humano que, reiterado pela personificação das personagens através de ações, promove o deslocamento do universo ficcional de modo que, se não fosse a menção, no início do texto, de que se tratava de tigres, não seria possível observar que as personagens seriam

⁵² Este texto é o mesmo que aparece na página 102 onde foram analisadas as ruínas de gênero na fábula, o que não impede que ele seja analisado sob a ruptura genérica por elemento da realidade.

animais, senão por essa informação inicial, transferindo a narrativa do universo ficcional para o real.

Dessa forma, a moral da fábula que fica geralmente subentendida no final do texto, requerendo que o leitor transfira os elementos da narrativa para o real, no texto do escrevente opera de modo diferente, o esforço é no sentido de reconhecer o universo ficcional e não, o real. O escrevente coloca em primeiro plano o real de onde parte em direção ao ficcional, como se “a vida representasse a arte e não a arte representasse a vida”.

O conflito inicial da narrativa, que é a tentativa do tigre de chegar ao zoológico, tem desfecho na mudança de trajetória ou de objetivo, ocasionado pelo encontro da tigresa Daniele. Ao encontrá-la, o tigre se apaixona, abandona seu objetivo inicial e decide voltar para casa com ela ao invés de ir ao zoológico.

O sentido da moral dada à fábula do aluno é modificado também, uma vez que a interpretação típica dada ao provérbio “Quem tem boca vai a Roma” que é a de que quem sabe se comunicar vai longe ou consegue chegar ao lugar que se deseja, figurativamente representado no provérbio pela cidade de Roma, conforme o que é representado na narrativa do aluno, Roma ganha outra conotação, não como um lugar distante ou um lugar a que se deseja chegar, mas o próprio lugar do desejo.

Nota-se, portanto, que tanto o desfecho da narrativa quanto a modificação da interpretação da moral decorrente dela acontecem pela introdução do autobiográfico, no sentido de que o desenrolar das ações da fábula ilustram bem o que é típico da experiência da adolescência, que é a etapa da vida em que o escrevente está inserido. O adolescente levado a perseguir certos ideais, nem sempre vindos de si, encontra o lugar do desejo não no que lhe é imposto como algo a se desejar, mas na descoberta do próprio desejo, muito relacionado, nessa fase da vida, com o desejo amoroso ou sexual.

Essa localização do lugar do desejo nele mesmo altera o vetor da réplica à moral. O aluno não endereça o seu texto à sociedade em geral fazendo um clamor sobre determinada conduta moral, mas parece endereçar o texto a si mesmo como uma forma de reafirmação de condutas que lhe parecem legítimas e que não encontram respaldo na moral social partilhada e defendida pela escola, como se o texto operasse uma forma de legitimação de condutas que não encontram eco em outros lugares.

Ainda que o desfecho “e os dois ficam juntos” aponte para o êxito da comunicação e para o equilíbrio socialmente esperado, fatos que compõem o endereçamento previsto, a mudança do vetor da réplica inclui, também, para o provérbio o sentido da realização pessoal, configurando o endereçamento na direção do indivíduo e de seu objeto de desejo.

ii. Falta de narratividade

Uma ruptura mais abrupta da construção genérica é possível de ser vista neste texto.

TEXTO 11

1
2 O gato e o rato
3
4 O gato sempre querendo pegar o rato mais
5 o rato sempre está mais esperto que o gato
6 porque o rato tem a facilidade de entrar em
7 alguns buracos e que acaba escapando dos
8 gatos todos os vezes o gato começa a morder
9 o rato e começa a perseguir o rato porque
10 o rato sempre é mais esperto que o pequeno
11 animal e sempre o gato porque o gato ele
12 não atrai o rato e para quebrando tudo
13 porque o gato é muito grande e o rato
14 pequeno para em lugares que o rato consegue
15 passar e buracos de muitos lugares como
16 os rolos e as portas e muitas coisas e isso
17 e a história de como começou o gato e o rato
18
19 moral da história: (isso) sempre o rato
20 sempre mais esperto que o gato e o rato
21 inteligente que o gato (e o rato) mais esperto.

Observa-se que o escrevente, embora dê um título condizente com uma fábula “O gato e o rato”, ou seja, genericamente a partir de um par de animais, a exemplo de fábulas bem conhecidas no ambiente escolar como “A lebre e a tartaruga”, “A cigarra e a formiga”, o que se nota ao iniciar

a leitura do texto, constituído de um único parágrafo, é que, apesar da tentativa de narração nas linhas de 1 a 10, a partir da linha 11 “*porque o gato ele vai atrás do rato e passa quebrando...*”, o escrevente passa a se dedicar a explicar o que começou a narrar e não há mais um desenrolar de ações.

Na moral, o escrevente não apresenta um provérbio, como havia sido pedido na proposta, mas faz um comentário sobre sua narrativa. Nota-se aí uma intergenericidade com o gênero dissertativo. As posições abertas pelo contato dialogal estabelecido pelo gênero fábula, “narrador” como enunciador e “aprendiz” como o enunciatário, se desloca do universo ficcional, a exemplo da ruptura apresentada anteriormente, porém aqui como um abandono da narrativa. O enunciador foge da posição de narrador e se coloca na posição de um tradutor da ficção que, no contexto de sala de aula, é ocupado pelo professor. O escrevente ao invés de narrar, explica o que gostaria de demonstrar com a história, como se ele já se lançasse para um estágio posterior de leitura do texto em sala de aula, que é o momento em que o professor, após ler a narrativa, tenta explicá-la aos alunos.

A tradução do provérbio, ao invés do próprio provérbio, apresentada na moral é mais um indício desse lançamento feito pelo escrevente em direção à temporalidade pós-leitura da fábula. Podemos explicar esse lançamento para o futuro também pela familiaridade com a posição geralmente ocupada pelo escrevente em relação ao gênero, ou seja, a relação que o escrevente costuma manter com esse gênero no contexto escolar é da posição de um “tradutor” dos sentidos do texto e não de narrador do texto, que é a posição que o professor espera que o aluno ocupe quando lhe propõe a produção textual.

Mais uma vez nota-se que o endereçamento previsto pelo gênero não é contemplado no texto do aluno. Ele não endereça seu texto a leitores aprendizes. Ao rejeitar a posição de narrador e se colocar na posição de tradutor da moral, o escrevente parece endereçar o seu texto à própria professora como forma de prova e/ou aos colegas de classe, uma vez que, ao se colocar no papel do professor, inevitavelmente ele muda o contato dialogal “narrador-leitor” para “professor-aluno”.

b) As rupturas argumentativas

Embora a fábula seja um gênero discursivo em que predomina a narração, não se pode negar que ele tem um forte apelo argumentativo, uma vez que procura argumentar em favor de uma determinada conduta social, através da ilustração de uma história que comprove as vantagens de

certo comportamento. É possível notar rupturas na ordem argumentativa das fábulas escritas pelos alunos por meio da observação de três rupturas: *i)* ruptura com o discurso pedagógico através da releitura de fábulas clássicas do universo escolar; *ii)* ruptura provocada pela incoerência entre a narrativa e a moral e *iii)* ruptura com a função do provérbio que, ao invés de funcionar como uma lição, serve como argumento para compreensão da narrativa.

i. Ruptura com o discurso pedagógico através da releitura de fábulas clássicas do universo escolar

A intertextualidade com as fábulas clássicas no contexto escolar foi uma ocorrência em muitos textos escritos pelos alunos. No entanto, esse intertexto se mostrou, na maioria das vezes (apenas em um texto em que isso não acontece) como uma releitura do texto clássico. Veja o texto a seguir.

TEXTO 12

A formiga deslecionada

Em um belo dia ao nascer do sol uma formiga e uma cigarra caminhavam em direção ao trabalho, quando a formiga indagou uma pergunta à cigarra.

- Cigarra. Você não está cansada de seguir sempre essa mesma rotina?

A cigarra retrucou:

- Lógico que não, minha formiga. Enlouqueceu? Ainda logo é para de falar bobagem que estamos atravessadas.

A formiga respondeu:

- Nesta vez não, cigarra! Estou afim de conhecer novos lugares de ver novas pessoas. Logo não vou trabalhar.

A cigarra disse em tom de deboche:

- Boa sorte.

A formiga despediu-se da cigarra e começou a caminhar em rumo à outra cidade.

Não passou muito tempo para a formiga se perder. Ela já estava ficando desesperada quando avistou uma senhora. Ela caminhou até a senhora e perguntou:

- Bom dia minha senhora. Você poderia me explicar como chegar à cidade?

A senhora muito educada respondeu:

- Olha minha filha, você segue até a próxima esquina e vira à direita.

A pequenina agradeceu e seguiu o caminho que a senhora tinha lhe indicado.

Chegando na cidade ela viu tudo tão bonito, e resolveu ficar para aquele lugar. Onde viveu feliz até o final de sua vida.

Moral: Quem tem boca vai a Roma

Nota-se que há uma subversão da moral da fábula "A cigarra e a formiga". Na fábula clássica, é a cigarra que se rebela contra a ordem estabelecida, a necessidade de trabalhar, e no final se dá mal ao não ter comida suficiente nem lugar para se abrigar durante o inverno. No texto do aluno, é a formiga que se rebela, recusando-se a trabalhar e parte em busca de aventuras.

O aparecimento de expressões tais como “*desta vez não*” (linha 11) na fala da formiga se dirigindo à cigarra ganha duas referências: uma, a daquela vez que elas estavam indo juntas ao trabalho, ela não estava a fim de fazer o que sempre fazia; outra, de que pode estar se referindo à mudança do comportamento que ela teve na narrativa clássica sobre a cigarra e a formiga.

Diferentemente da história clássica em que se espera que o que não trabalha ou se rebela leve a pior no final; na narrativa construída pelo aluno, o conflito ganha um novo desfecho e uma nova moral. A formiga, apesar de se perder, usa sua capacidade de comunicação para encontrar o caminho certo, consegue e vive feliz com o novo rumo que ganhou a sua vida. Numa narrativa com um viés bem pós-moderno, em que as escolhas e os caminhos fogem bastante aos modelos tradicionais de identidade e de destino, o escrevente parece dialogar com esses modelos que lhe são oferecidos, refutando-os e apontando novas configurações para a vida, diferentes daquelas modelares. Nesse sentido, o texto parece se dirigir a esse discurso pedagógico escolar que tenta “vender” modelos estabelecidos de identidades e resultados exatos para certas escolhas de trajetórias de vida.

Mais uma vez, aqui, o sentido dado ao provérbio “quem tem boca vai a Roma” usado como moral da fábula em questão, é o de “Roma” como o lugar figurado do desejo, porém aqui o que se nota é que, ao aliar ao sentido antigo um novo sentido atribuído a Roma com a releitura da fábula “A cigarra e a formiga”, o escrevente promove uma ruptura com o discurso pedagógico através da recusa e do questionamento sobre o lugar dado ao desejo nessa fábula. O texto do escrevente parece ser uma réplica ao discurso pedagógico, na medida em que aponta, através do desfecho feliz dado à formiga que resolveu ir atrás de seus sonhos, que aqueles que vivem movidos pelo desejo também podem “se dar bem na vida”. O diálogo promovido pelo escrevente no texto é o entre um discurso pedagógico tradicional e o discurso do jovem que quer lutar pelos seus sonhos. Há, portanto, um endereçamento a esse tipo de discurso pedagógico tradicional como forma de recusa.

ii. *Ruptura provocada pela incoerência entre a narrativa e a moral*

Outra ruptura que podemos perceber em alguns textos foi entre a narrativa e a moral, caracterizada por uma forma de incoerência entre o que a fábula apresenta e a moral que lhe é dada. Tal ruptura pode ser explicada pela tentativa de resposta à proposta dada pela professora; o aluno

coloca como moral de sua fábula um dos provérbios dados, endereçando-o, portanto, à professora, porém tendo como alvo na narrativa o diálogo com outro auditório. Veja no texto adiante.

TEXTO 13

O leão e a tartaruga

Em uma floresta viviam vários animais, nela havia uma caverna onde todos os dias dormia um leão; em outra parte clara e calma vivia uma tartaruga, que nunca incomodava ninguém, já o leão era como o rei de a floresta, todos os bichos se escondiam quando ele chegava perto.

Um certo dia a tartaruga estava juntando comida em uma folha quando percebeu que o leão se aproximava e foi se esconder e deixou a comida ali mesmo; quando o leão se aproximou, viu a comida no chão, pegou ela e foi para sua caverna.

A tartaruga já estava com fome e já era quase noite, não havia mais comida onde a tartaruga procurava, então estava dormindo e ele entrou com calma e pegou a comida e saiu sem que o leão percebesse, ela foi para seu canto da floresta e conseguiu comer finalmente.

Moral: "Quem tem boca vai a Roma"

Embora do ponto de vista composicional, o texto apresente os elementos principais para a caracterização de uma fábula, personagens animais, indeterminação de tempo e espaço, conflito e enredo que envolvem questões comportamentais e moral, esta última não está coerente com a história narrada.

A narrativa parece ilustrar o fato de que mesmo não sendo o mais forte, pode-se conseguir, por outros meios que não a força, o que se quer, pois a tartaruga, mesmo sendo mais lenta e mais fraca do que o leão, consegue em um momento em que este está dormindo, recuperar sua comida. Porém, a moral dada pelo escrevente é “Quem tem boca vai a Roma”. Nota-se, portanto, uma incoerência entre a narrativa e a moral.

Interpretamos essa ruptura entre a narrativa e moral como um modo de encaixar necessidades múltiplas do escrevente provocadas por posições discursivas diferentes que procura ocupar. Ao mesmo tempo que ele se posiciona como um aluno que precisa de dar uma resposta à tarefa escolar dada a ele pelo professor, ele também se posiciona como alguém que tem outras demandas que não aquelas propostas pela escola.

Desse modo, o texto parece ilustrar esse conflito de posições que podem ser notadas no endereçamento do texto que ora vai na direção do professor, ao seguir as instruções de que deveria se escrever uma fábula e que a moral deveria ser um dos quatro provérbios propostos, ora na direção de mostrar a luta do mais fraco contra o mais forte que pode ser um conflito mais ligado à experiência pessoal do escrevente.

c) Rupturas de voz

A título das fábulas que vimos analisando até aqui,⁵³ é possível notar que há sempre um questionamento da voz social de valor nos textos dos alunos. Surpreendentemente, poucas fábulas produzidas pelos alunos reiteraram vozes sociais valorizadas nas fábulas clássicas, ou seja, vozes da instituição escolar e da moral e dos bons costumes.

A voz dominante presente nos textos, de forma geral, é sempre daquele que subverte a moral clássica. A força dada pelo desejo, na subversão da palavra “Roma” como lugar social desejável, pelo lugar do desejo, explicitado nas rupturas argumentativas são exemplos que corroboram e estão alinhadas a essa ruptura com a voz social de valor. Além disso, a intertextualidade com as fábulas clássicas sempre na forma de uma releitura com a mudança da moral típica delas também podem ser compreendidas como rupturas com as vozes valorizadas socialmente das quais a instituição escolar é a principal representante e responsável por inculcá-las nos alunos.

⁵³ Não inserimos aqui um texto como exemplo da ruptura de voz por considerarmos que os textos que já analisamos nas rupturas genéricas e argumentativas já constituem boas ilustrações do que pretendemos defender.

É interessante notar como a tarefa escolar de produção de texto oferece oportunidade para que os alunos possam manifestar seus pontos de vista que, de outros modos, raramente seriam conhecidos pela comunidade escolar.

4.3.5. Análise das cartas de leitor

a) As rupturas genéricas

Entre as rupturas genéricas nas cartas de leitor, pudemos perceber aproximações com o gênero relato e com a carta pessoal os quais passamos a descrever a seguir.

i. O relato para o professor

TEXTO 14

1 Umuapólis, 25 de Junho de 2015.

2

3

4 Pregado Simhon Pero Vaz de Laminha.

5 Venho atráves desta carta para

6 falar a respeito de sua carta.

7 É uma carta objetiva que detalha, bem

8 o nosso Brasil. Índios os quais ali

9 habitavam andavam sem roupa, só

10 tampando suas pergonhas. A filiação

11 deles eram de pele amela avermelha-

12 das e andavam bem armados com se-

13 us arcos e setas.

14 Os índios não criavam nenhum

15 tipo de agricultura ou gado, pra falar

16 verdade nem se quer conheciam, cer-

17 eas, cabras, nem ovelhas nem galinhas,

18 eles só se alimentavam de frutas

19 castanhas, inhame, etc. Uma coisa que a terra

20 em si produzia. É o interessante é que os

21 habitantes ali da foto apresentaram

22 pra eles a religião católica.

23

24

25 Ultimamente, agradeço.

26

É possível notar que o escrevente começa de modo convencional a carta “Venho por meio desta carta falar a respeito de sua carta”, seguido de um tom avaliativo e depois de uma retomada do conteúdo da carta. Não há a partir daí nenhum indício de tentativa de interlocução com o

destinatário previsto na carta, que é Caminha, mas um relato do que o escrevente entendeu ou apreendeu a partir da leitura da carta, como se fizesse um relato de leitura, provando que leu a carta. Isto nos leva a inferir que o escrevente tem como destinatário real de sua carta o professor, uma vez que a carta se assemelha mais a um relato de leitura do que um texto que pretende travar um diálogo com o autor da carta.

Vale destacar, por fim, que a proposta previa provocar o estranhamento quanto ao endereçamento solicitado (carta a Pero Vaz de Caminha) como forma de evitar a interlocução com o professor. No entanto, contra as expectativas da proposta, a manutenção da interlocução com o professor evidencia que a nomeação do destinatário num gênero que prevê interlocução explícita mesmo assim não garante nem o endereçamento ao nomeado, nem, tampouco, o endereçamento único, fato que reafirma o endereçamento múltiplo sempre que o texto é visto de uma perspectiva discursiva. Desse ponto de vista, o endereçamento pode caracterizar-se, como vimos defendendo de forma reiterada no texto, como não intencional, não estratégico e não transparente.

ii. *A carta pessoal*

Texto 15

Thiago Ruiz, Cinópolis, 24 de junho de 2015

Para Voz de Caminha, através de minhas
mildes palavras venho demonstrar minha grati-
dão, tanto por você ser uma pessoa extremamen-
te culta, como por você ter sido importantíssima
para a minha cultura, quando foi escrivão
da frota de Pedro Álvares Cabral. Li a sua
carta e achei interessantíssima, pois a lin-
guagem utilizada naquela época era muito di-
ferente da que é usada hoje em dia, e vo-
cê a dominava perfeitamente.

As dificuldades presentes na viagem que vocês portugueses fizeram ao meu lindo Brasil não falaram mais alto que a vontade de vocês de conquistar e descobrir coisas novas e importantes, e isso sim é motivo para aplausos.

Citruvén de você eu pude ter mais conh-
cimento sobre meus antepassados e sobre o
meu país. Novamente agradeço, e até a próxi-
ma.

Abrazos!

O vocativo sem nenhum pronome de tratamento antecedendo o nome, o uso do pronome pessoal “*você*” para retomar a interlocução no corpo da carta, o tom elogioso e o sentimento de gratidão expressos, a menção de solidariedade pelos dificuldades enfrentadas durante a viagem de Cabral ao Brasil, bem como a despedida com a expressão “até a próxima” (linha 20) e a saudação “Abraços” (linha 22) demonstram o tom pessoal dado a carta pelo escrevente, distanciando-a de uma carta de leitor, para a qual a proposta de exercício esperava discussão e discordâncias. Apesar da menção à leitura da carta de Caminha e do tom avaliativo elogioso que faz entre as linhas 7 e 11, o assunto abordado na carta se refere menos a discutir e discordar de algo apresentado na carta do que a demonstrar solidariedade, de forma amistosa e pessoal, como numa carta pessoal.

b) As rupturas argumentativas

i. *O tom irônico*

A ironia constitui-se em potente recurso argumentativo, pois ela é capaz de levar o leitor a perceber a não unicidade de um enunciado, ao apresentar, ao mesmo tempo, ao menos dois lados de um mesmo assunto. Porém, se mal construída, ela pode gerar uma ambiguidade nociva à coesão do texto e, do ponto de vista discursivo, pode incoerentemente demonstrar um alinhamento com a voz de determinado grupo e, simultaneamente, de outro. Veja no texto que se segue:

TEXTO 3⁵⁴

Querido senhor Pero Vaz de Caminha,
 a 515 anos atrás em uma terra
 não tão distante estava a América,
 pela a sua curiosidade o seu capitão
 ordenou uma viagem para essa terra,
 vocês colonizaram nossa terra com
 suas doenças, dominando os índios que
 aí habitava.

Então senhor Caminha tenho mi-
 nha consciência tranquila de que
 sua frota deveria ter afundado e
 acabado com vocês.

Seria ótimo se a Inglaterra
 fosse nossa colonizadora, um país
 belo com uma cultura maravilhosa
 e organizada. No país que vivemos
 hoje vocês só nos deixaram dívidas
 e um país com uma das línguas
 menos faladas no mundo, então só
 tenho que te agradecer senhor
 Caminha.

"Há aproveita e manda um
 salve para o Cabral".

A ironia neste texto é construída através da abordagem de Caminha tentada pelo escrevente como de alguém com quem mantivesse alguma intimidade. Isso pode ser notado desde o vocativo "Querido Senhor" [linha 2] o que faz com que o leitor espere cordialidade entre os

⁵⁴ Este texto é o mesmo que aparece na página 106 onde foram analisadas as ruínas de gênero na carta de leitor, o que não impede que ele seja presente a ruptura argumentativa a partir do tom irônico.

interlocutores. No entanto, essa expectativa é quebrada no segundo parágrafo quando o escrevente tece uma acusação clara e contundente ao destinatário “sua frota deveria ter afundado e acabado com vocês” [linhas 12 e 13]. A sugestão de que seria melhor termos sido colonizados pela Inglaterra [linhas 14 e 15] reforça a acusação provocando a ironia (a leitura do enunciado com o sentido contrário do que está expresso literalmente) do enunciado “*então só tenho que te agradecer senhor Caminha*” [linhas 20-22]. Há ainda a reiteração da ironia criada pelo jogo intimidade-acusação no último parágrafo do texto em que, mais uma vez demonstrando uma tentativa de proximidade e cordialidade (falsa talvez), o escrevente manda um abraço ao chefe de Caminha.

Nota-se o duplo endereçamento na medida em que as tentativas de intimidade parecem corresponder ao endereçamento ao destinatário proposto, Caminha, enquanto que a acusação vai na direção de interlocução com o governo português criticando a atitude de exploração e dominação empreendido por ele quando da colonização do Brasil.

ii. *Entre agradecer a professora e expressar a opinião: entre a apreciação e a crítica*

Outra ruptura argumentativa notada, provocada pelos diferentes endereçamentos construídos no texto, foi a resultante da tentativa do escrevente de supostamente agradecer a professora e expressar sua “verdadeira” opinião sobre o texto lido do qual o texto a seguir é um exemplo.

Texto 16

1 Princesópolis, 25 de Junho de 2015.
 2 Prezada Senhor Páxo Braz de Caminha,
 3 Primeiramente gostaria de expressar a grande honra que se me referir ao
 4 Senhor. Plebeus diversas rimadas palavras queria descrever o quão importan-
 5 te e fundamental acho todos os cidadãos de meu país ter o conhecimento da
 6 sua carta referente ao excelentíssimo Rei D. João, com o objetivo de passar
 7 suas ideias e fatos que viveu quando chegou pela primeira vez em
 8 a pátria.
 9 O modo em que divulga tudo aquilo que presenciou em detalhes e de propósito
 10 claro me impressiona grandemente, mas o padrão da escrita algumas
 11 de baixo calão me remete uma duvidosa competência para escrever tal
 12 coisa. É um tanto quanto desnecessário usar a linguagem de modo
 13 tão vulgar, principalmente os algarismos pelo fato que o Senhor estava
 14 escrevendo para sua corte.
 15 Por isso de já ter expressado o tanto que acho importante todos liem, não
 16 me sentiria bem em mostrar para meus filhos e ler para eles futura-
 17 mente, pois uma criança ao ler tais falas não entenderia e ficaria
 18 com dúvidas de modo que sua curiosidade despertaria a vontade de com-
 19 prender o que significa tais observações e assim ao descobrir po-
 20 dria um pouco da sua inocência infantil.
 21 Enceramos aqui,
 22 Senhora vulgar.

Nota-se no primeiro parágrafo a tentativa da escrevente de elogiar o texto de Caminha através da retomada de argumentos provavelmente expostos pela professora para justificar e valorizar a leitura da carta para os alunos.

Porém, no segundo parágrafo, a escrevente muda drasticamente. O tom elogioso se transforma em críticas duras ao texto lido: “mas o padrão da escrita algumas de baixo calão me remete uma duvidosa competência” [linhas 10-11], “é tanto quanto desnecessário usar a linguagem de modo tão vulgar” [linhas 12-13], que é reforçado no terceiro parágrafo em que a escrevente afirma que não teria coragem de mostrar o texto ao seus filhos.

Associamos essa mudança radical entre o tom elogioso e a crítica como uma tentativa, no primeiro momento, de atender às expectativas da professora que propôs a leitura do texto, e no segundo momento um posicionamento genuíno da escrevente frente ao texto lido.

Embora a escrevente não deixe claro no corpo de sua carta a que palavras de “baixo calão” e que observações da carta não seriam adequadas a leitura para uma criança, a assinatura do texto como “*senhora vulgar*” remete a uma tentativa da escrevente de reafirmar sua posição de mulher, assim poderíamos inferir que as críticas feitas por ela se referem as descrições feitas por Caminha dos corpos das índias. Além disso, o adjetivo “vulgar” usado para caracterizar a “senhora” parece antecipar uma crítica que poderia ser feita a ela por ter criticado um texto clássico, mas que ela assume como assinatura mostrando não “abrir mão” da sua posição de mulher construída no texto.

c) As rupturas de voz

As rupturas de voz encontradas nas cartas de leitor, diferentemente daquelas encontradas nas fábulas que se relacionavam ao questionamento da voz de valor social, aqui podem ser notadas pela oscilação entre a formalidade e informalidade da linguagem empregada e pela recusa de assumir a posição de um estudante leitor da carta de Caminha ao assinar a carta com diferentes codinomes.

i. *Entre a formalidade e informalidade*

A flutuação entre formalidade e informalidade da linguagem demonstram um duplo endereçamento. Veja o exemplo a seguir.

TEXTO 17

1 Amápolis/GO, 29 de junho de 1919.

2

3 Caro senhor Pero Vaz de Caminha,

4

5 Pouzada senhor Pero Vaz: venho por meio desta carta

6 dizer - lhes que não tenho nada contra o senhor, mais

7 ao ler a sua carta enviada ao excelentíssimo Rei Dom

8 João, não visto valer algum de me expressar em palavras

9 Satisfatórias e nem alegrescentes, pois a sua ^{carta} recorda ao seu

10 Rei e a todos os leitores que têm, a grande exploração que

11 fizestes em nosso país.

12 Isso me indigna cruelmente, pois você se refere aos nativos

13 em palavras insatisfatórias. "Eram pobres, todos nus, sem coisa

14 alguma que lhes cobrisse suas verganhas". esse é o jeito de

15 você se referirem aos nativos?, se acho uma vergonha, além

16 de explorar o nosso país, fazei até "charutos" com os índios.

17 me desculpe senhor Pero Vaz, mais você é todo o Reino

18 de Portugal, emergem o nosso país, vocês entram, levam

19 todas as nossas riquezas, não despregam, e quantos outros coisas

20 fizeram!, porque não viram nos colonizarem?, um seu pela Santa

21 exploração, podiam muito bem dar vindo ao Brasil em esse pensa-

22 mento malicioso, e feito vocês coisas boas.

23 Pense nisso senhor Pero Vaz, pense no que poderia ter

24 feito de bem, pense melhor no que poderia ter escrito, é

25 aliás não me refiro uma carta apenas ao senhor, mais tam-

26 bém a todo o Reino de Portugal.

27

28 Sinceramente,

29

30 Repense a carta, e os atos.

Apesar de iniciar a carta se dirigindo, por meio do vocativo, a Pero Vaz de Caminha, a utilização de formas como “dizer-lhes” (linha 6), “fizestes” (linha 11), em que a opção pela formalidade acaba por acarretar um uso não padrão das marcas de plural. No segundo parágrafo, o escrevente oscila entre a formalidade e a informalidade ao utilizar o pronome “você” nas linhas 12 e 17, enquanto que no restante do texto, ele utiliza o pronome “senhor” (linhas 17, 23, 26).

É interessante perceber a relação de alternância desses pronomes e o posicionamento do escrevente no texto. Quando o escrevente se posiciona criticando ou acusando o comportamento de Pero Vaz de Caminha e dos portugueses que vieram com ele, o pronome utilizado é o “você”,

já em outros momentos, em que o escrevente parece se referir somente a Caminha, na função de escrivão e não de português colonizador, o pronome utilizado é o “*senhor*”.

Fica nítido neste texto também que a oscilação no uso dos pronomes está associada ao duplo endereçamento que o escrevente explicita ao final de sua carta: “*não me refiro essa carta apenas ao senhor, mais também a todo o Reino de Portugal*” (linhas 25-26). O escrevente parece dividir a representação que tem de Pero Vaz de Caminha em duas pessoas, o escrivão e o português colonizador. Dessa forma, embora tenha consideração pelo trabalho que Caminha realizou ao relatar o achamento do Brasil ao rei de Portugal, é com a representação que tem sobre os colonizadores com que ele mais dialoga e contra a qual argumenta em sua carta.

A menção de que “*não tenho nada contra o senhor*” (linha 6), logo no início do texto, seguida da objeção “*não sinto valor algum ... pois sua carta recorda ... a grande exploração que fizestes em nosso país.*” (linhas 8-11) corroboram essa separação de posições sujeito atribuídas a Caminha que levam à constituição, ao longo do texto, de dois destinatários: o escrivão e o colonizador português que é, no final do texto, nomeado.

ii. Assinatura como outra pessoa

Mesmo orientados pela professora de que não deveriam assinar a carta, a assinatura apareceu em onze dos trinta textos, sob os seguintes codinomes: “*cidadão brasileiro*”; “*Senhora Vulgar*”, “*sua fã*”, “*brasileiro indignado*”, “*eu*”, “*Leitora inconformada*”, “*leitora perturbada*”, “*Lactose da Silva*”, “*D. João*”, “*Edificadores*”, nome próprio do aluno. Nota-se que a explicitação do remetente “*cidadão*”, “*senhora*”, “*leitora*”, “*brasileiro*” seguido de um adjetivo “*vulgar*”, “*indignado*”, “*inconformada*” em seis dos textos levam a um fortalecimento do posicionamento argumentativo que pretenderam defender na carta. Assim, essas assinaturas parecem funcionar como uma ratificação da perspectiva argumentativa do texto do aluno.

O que isso nos leva a inferir é que, ao assumir uma determinada posição social a partir da explicitação do remetente, também desloca o endereçamento de sua carta para uma determinada posição social que será tomada como predominante ou como aquela com que o escrevente pretende dialogar. Portanto, quando o escrevente se posiciona como um “*cidadão brasileiro*”, esse codinome historicamente já traz consigo todo um discurso que tenta se opor à situação de dominação que os portugueses tinham sobre os brasileiros durante o processo de colonização. De igual modo, quando o codinome assinado é de “*leitora*” “*inconformada*” ou “*indignada*” o diálogo se investe de uma

relação polêmica entre autor e leitor, resultante, por um lado, da visão de Pero Vaz de Caminha como “o colonizador” e, por outro, de sua contraparte, representada pelo escrevente como “o colonizado”. Vejamos como isso se apresenta no texto.

TEXTO 18

1 Amápolis, 25 de junho de 2015.

2

3 Pregado Pero Vaz de Caminha,

4

5 Primeiramente gostaria de parabenizá-lo pela sua
6 grandiosa carta, a mesma hoje é considerada a certidão
7 de nascimento do meu país, o Brasil. São grandiosas que nos
8 deu isso, pois não entendíamos a linguagem e tão com-
9 plicada que, para ser sincera, acho que nem mesmo as pes-
10 soas de sua época a entenderam perfeitamente. Dá-se que
11 por ser uma carta entregue ao resto majestoso D. João teve
12 uma linguagem formal, entretanto, por ser uma descoberta tão impor-
13 tante, creio que deveria ter uma linguagem mais simples.

14 Em segundo lugar, gostaria de lhe pedir como Pero Vaz, que
15 tivesse seu foco nos pontos íntimos dos povos índios, tivesse concien-
16 cia que era um modo de se revelar diferente do seu, porém, não justi-
17 fica o senhor falar mais vezes disto do que do lugar em questão, pois
18 a carta deveria informar a respeito do terra que acabou de “descobrir”.

19 Desculpe-me as palavras, mas sua ideia de que vocês
20 portugueses “salvaram essa gente” é completamente equivocada,
21 já que a chegada de vocês acabou com a paz que aqui existia,
22 trouxeram muitos males, nesse pau-brasil, trouxeram
23 também a vida de nossos índios. De para o senhor, isso
24 é a salvação, pelo que trouxe seus conceitos.

25

26 Atenciosamente,

27 Leitora Inconformada.

28

É interessante notar que a identificação dada pela escrevente na assinatura da carta, “Leitora inconformada”, funciona como um reforço argumentativo do ponto da carta de Caminha escolhido por ela, qual seja, a ênfase dada por Caminha à descrição física avaliativa das índias encontradas na terra descoberta. O substantivo “leitora”, especificando a voz que fala no texto

como sendo de uma mulher, associado ao adjetivo “inconformada” reforçam a voz de protesto que a escrevente procura construir ao longo de seu texto [cf. ocorrência semelhante no texto 18]. Ao invés da voz de um leitor genérico que procura apenas enaltecer ou tratar daquilo que deveria ser o foco principal de uma carta de achamento de uma nova terra, a ruptura nesse texto pode ser vista pelo viés da identificação da autora da carta com a voz feminina. Portanto, a ruptura parece ir na direção da recusa da escrevente em não se posicionar apenas como uma estudante atendendo a uma tarefa escolar, mas com a assunção da posição/voz da mulher.

Assim, o protesto ao foco dado por Caminha em sua carta parece ser um pretexto para o diálogo com vozes de assédio provenientes do universo real de que a escrevente provém, configurando um endereçamento não previsto.

Pudemos observar que as rupturas genéricas, argumentativas e de voz explicitadas são simultaneamente causa e consequência do múltiplo endereçamento do texto escolar, uma vez essas fendas abrem o texto para endereçamentos não previstos pelos gêneros discursivos propostos.

Além disso, observar essas rupturas nos ajuda a perceber que o desafio enfrentado pelos alunos(as) na construção de uma voz que consiga manter coerência mesmo diante da sobreposição de demandas provocadas pelas diversas posições discursivas que são assumidas pelo escrevente (aluno(a), homem, mulher, filho(a), adolescente etc.) no processo de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E.C.T.

Tava com cara
Que carimba postais
Que por descuido
Abriu uma carta que voltou
Levou um susto
Que lhe abriu a boca
Esse recado veio pra mim
Não pro senhor

Recebo o crack, colante
Dinheiro parco, embrulhado
Em papel carbono e barbante
Até cabelo cortado
Retrato de 3×4
Prá batizado distante
Mas isso aqui, meu senhor
É uma carta de amor...

Levo o mundo
E não vou lá
Levo o mundo e não vou

Mas esse cara
Tem a língua solta
A minha carta
Ele musicou
Tava em casa
A vitamina pronta
Ouvi no rádio
A minha carta
De amor

Dizendo:
Eu caso contente
Papel passado e presente
Desembrulhado o vestido
Eu volto logo, me espera
Não brigue nunca comigo
Eu quero ver nossos filhos
O professor me ensinou
Fazer uma carta de amor

Leve o mundo

Que eu vou já
Leve o mundo
que eu vou..

Compositores: Nando Reis / Marisa Monte / Carlinhos Brown

Esta canção ilustra um desencontro de endereçamento. Uma carta de amor foi extraviada e nesse desvio de destinatário foi publicada na forma de outro gênero, se tornou uma canção e como tal encontrou muitos outros destinatários que, por sua vez, achando eco naquelas palavras, as reendereçaram a outros. O gênero tomado como epígrafe é, portanto, uma canção, e dele interessamos o argumento que lhe dá origem: o acaso de múltiplo endereçamento de uma carta.

A canção ilustra a cadeia discursiva da qual o enunciado é apenas um elo de que nos fala(m) Voloshinov/Bakhtin (1930, 1926). Merece destaque o endereçamento empírico que, na canção, é representado pelo desencontro decorrente de uma destinação imprevista de uma carta, fato bastante plausível do ponto de vista de sua verossimilhança. Pode-se, pois, indagar: se até o endereçamento empírico é passível de desvios, desencontros, reencontros – as mídias digitais e as redes sociais, por exemplo, nos permitem instantaneamente compartilhar com destinos muito diversos tudo que nos chega à mão – como negar os desencontros do discurso, esse processo de intersecções históricas, sociais e linguísticas?

Embora o objetivo desta tese não tenha sido o de investigar o múltiplo endereçamento no sentido empírico, isto é, da possibilidade de que um texto possa encontrar outras mãos e outros leitores, a admissão desses desencontros empíricos de endereçamento do texto nos parece bem ilustrativa, na medida em que permite constatar, na realidade empírica, o não controle do sentido que, sempre ocorrente (mas nem sempre diretamente constatável), é a regra quando se toma o texto não como representação do mundo, mas como construção discursiva, que envolve produção, circulação e recepção.

Nessa perspectiva, o múltiplo endereçamento de que nos ocupamos nesta tese é aquele que, mesmo encontrando o destinatário empírico previsto, também se lança a outros destinatários não previstos materializados no texto como produto do processo de escrita. Nesse processo, o aluno/escrevente representa para si o destinatário empírico, visto que este só é acessível na qualidade de representação, mas, mesmo assim, sem total controle de que a réplica construída em seu texto tenha endereçamento único, podendo, portanto, incluir outros interlocutores.

Podemos afirmar que a tese do múltiplo endereçamento dos textos escolares, a qual levantamos, pôde ser confirmada a partir das análises feitas, visto que pudemos notar que todo texto escolar tem, no mínimo, dois endereçamentos: o previsto pelo gênero pedido pelo(a) professor(a) e o(a) próprio(a) professor(a). Podemos afirmar que sempre haverá um sombreamento da esfera institucional escolar (em virtude de seus objetivos avaliativos) que se imprimirá sobre a escrita do aluno, portanto, sempre haverá, no texto escolar, indícios de uma tentativa de diálogo com o professor ou com a esfera escolar representada por ele, seja na forma de obediência às instruções normativas dadas pelo professor, seja pela preocupação com a correção do texto, seja ainda pela tentativa de afirmar ou refutar valores e/ou sentidos atribuídos ao professor ou à escola.

Como observado na análise, esse endereçamento ao professor se materializa de forma explícita quando o aluno escreve seu texto como uma resposta direta à pergunta contida no tema da proposta de produção de texto elaborada pelo professor ou, de forma indireta, quando procura responder às instruções dadas por ele (número de linhas, tema a ser abordado, número de parágrafos, palavras a serem evitadas etc.).

Além do endereçamento previsto pelo gênero discursivo ou transparente, como aqui o nomeamos, e o endereçamento ao professor, pudemos constatar ainda que o aluno/escrevente direciona seu texto a outros destinatários, tais como:

- a instituição escolar, ao corroborar ou ratificar discursos que circulam na esfera escolar, em um diálogo com o já-ouvido e o já-lido durante seu processo de escolarização. Pudemos notar isso principalmente por meio da intertextualidade construída pelos alunos na proposta de produção de fábulas;
- os colegas de classe com quem compartilham um horizonte comum da sala de aula, na forma de críticas feitas a comportamentos e escolhas feitas pelos colegas, mencionadas e refutadas de forma implícita, que puderam ser notadas principalmente no gênero fábula através da ficcionalização de comportamentos típicos de professores e alunos no ambiente escolar através da caracterização e ações das personagens;
- discursos outros que circulam em outras disciplinas escolares e/ou provenientes de outras esferas sociais como a família, igreja etc. aos quais o escrevente se dirige corroborando ou refutando. Nas cartas de leitor, por exemplo, pudemos perceber um diálogo com a versão sobre o descobrimento do Brasil apresentada pela escola e essa

versão sendo corroborada na forma de argumentação usada pelos escreventes para discordar do interlocutor proposto, Pero Vaz de Caminha.

A partir dessa constatação do múltiplo endereçamento, uma pergunta que sempre nos incomodou foi a de se o múltiplo endereçamento seria algo a ser evitado ou incentivado nas práticas de ensino da escrita. A resposta que encontramos é que o múltiplo endereçamento textual não é da ordem do equívoco ou algo idiossincrático, mas um fenômeno discursivo que pode ser observado tanto em textos considerados satisfatórios do ponto de vista da expectativa escolar, como nos textos que não seriam bem avaliados conforme esse parâmetro.

Embora tenhamos nos debruçado apenas sobre textos escolares, podemos arriscar a afirmação de que o múltiplo endereçamento não seria um fenômeno restrito a textos dessa natureza, mas de todo e qualquer texto, uma vez que todo gênero discursivo apresenta um modelo de contato dialogal que prevê lacunas ou posições/discursivas que serão ocupadas no processo de escrita, dessa forma, essas lacunas são como portas abertas para a multiplicidade de endereçamentos que o sujeito, sendo singular, ao ocupá-las, a deslocará sempre em múltiplas direções.

Perceber o múltiplo endereçamento do texto escolar trouxe ainda luz sobre algumas questões de ordem teórica, dentre as quais podemos elencar as seguintes:

- caracterizar o endereçamento como um processo mais amplo do que a simples destinação do texto a um interlocutor previsto no gênero discursivo, como uma resposta ao já-dito (conforme o conceito bakhtiniano) sobre o tema (o herói) em outros tempos e espaços e ao qual o escrevente tem em mente no momento de sua escrita. É pensá-lo em um processo constituído de representações (formações imaginárias e antecipações), nos moldes da canção em epígrafe, é um modo de “levar o mundo e não ir” e, ao mesmo tempo, “ir e levar o mundo”, em um processo fragmentário e movediço das identidades;
- é possível pensar a instabilidade genérica e a intergenericidade como resultado do múltiplo endereçamento do texto, na medida em que, ao endereçar seu texto para além do destinatário previsto pelo gênero, o escrevente marca o deslocamento também nas esferas de atividade a que o gênero está atrelado, provocando rupturas na ordem genérica do texto;
- recusar a concepção de escrita como tecnologia apenas, uma vez que isso tem servido de argumento para a exclusão de certos grupos sociais que não a

dominam, como elemento oculto de segregação social entre aqueles que detêm a técnica da escrita e os que não, haja vista que juntamente com a técnica vem todo um aparato cultural que trabalha para corroborar certas relações de poder;

- problemas textuais como a indeterminação de referência de pronomes, contradições argumentativas, incoerência e problemas de adequação ao modelo de gênero proposto podem ser pensados, à luz do múltiplo endereçamento do texto, como deslocamentos na direcionalidade dos enunciados provocados pelos diálogos múltiplos que o escrevente mantém durante o processo de construção de seu texto;
- pensar o texto como um processo, tendo em vista a recepção do texto, isto é, pensar o texto como um enunciado que encontra seu acabamento no ouvinte (destinatário), pensando-o não como uma força externa ao enunciado, mas como parte constitutiva da natureza temática, composicional e de estilo do enunciado.

Na canção em epígrafe, toda a confusão de destinatário teve origem em um professor que ensinou alguém a escrever uma carta de amor. Sem querer superestimar o papel do professor, mas dando-lhe o valor devido como um dos principais mediadores entre o aluno e o mundo da escrita, podemos afirmar que este estudo cumpre seu papel somente se encontrar resposta nas práticas pedagógicas de ensino da escrita. É importante ressaltarmos as seguintes implicações e reflexões de ordem pedagógica deste estudo:

- defendemos a escrita para além do seu caráter de registro, mas como um modo de enunciação, localizando a escrita escolar dentro dos estudos do letramento acadêmico. Procuramos apontar os principais desafios que envolvem o letramento acadêmico apontando para os aspectos políticos e sociais que não podem ser negligenciados ao se pensar o texto produzido na escola, como seu caráter avaliativo, tendo em vista que o letramento não é neutro, mas exige uma conformação a uma mentalidade, por isso é ideológico e pensar o múltiplo endereçamento, pensar que ao dirigir algo a alguém é engajar-se com esse “fazer para” pedagogicamente isso leva ao reconhecimento da não neutralidade dos textos;
- o múltiplo endereçamento do texto coloca em perspectiva a abordagem de aprendizagem como desafio (explicitada no cap. 1) e recusa a abordagem de

aprendizagem como reformulação (explicitada no capítulo 1 e criticada por Lillis (2001)) ao entender que o texto não é/deve ser a reprodução da fala do professor ou da instituição escolar, mas um modo como o aluno procura dialogar com os mais diversos conhecimentos que construiu durante sua experiência de vida e que são indiciados no processo de escrita de seu texto. Ainda que haja a retomada de falas e vozes, ela é sempre na perspectiva do novo e nunca do mesmo, embora reconheçamos que a novidade nunca é no sentido da inauguração de um sentido, visto que ela se atualiza sobre uma experiência ou um discursivo prévio, mas como um deslocamento, ainda que sutil, no plano do sentido que se encontrava;

- a tentativa de ensino dos gêneros discursivos através de sequências didáticas, cuja finalidade é levar o aluno a seguir os critérios de adequação ao gênero, não resolve as dificuldades de ensino dos gêneros, uma vez que a adequação intenta a repetição, porém em um novo contexto histórico-social e o texto está sempre no plano do *acontecimento discursivo* (cf. PÊCHEUX, 2002), do que, mesmo se repetindo, o faz na forma de reiteração ou mudança;
- como mencionamos anteriormente, o múltiplo endereçamento do texto escolar não deve ser tomado em termos prescritivos do que deve ser feito ou evitado, mas como um fenômeno que inevitavelmente participa da construção do sentido do texto, podendo tanto ser usado em benefício do texto quanto ser fonte de problemas textuais. Nesse sentido, nossa defesa é de que o mais importante é que o professor possa reconhecer esse fenômeno que permite que ele olhe para problemas antes vistos como simplesmente textuais, para compreender que se trata, na verdade, do processo enunciativo-discursivo de que todo texto é fruto.

Entender o múltiplo endereçamento do texto contribui para a desconstrução da perspectiva do déficit à qual a produção textual na escola/universidade estão subjugadas, bem como para a desmistificação de certos aspectos que sustentam uma prática do mistério (LILLIS, 2001) em que a escrita escolar está envolvida, além de permitir uma nova orientação sobre o processo de avaliação dos textos nesses espaços.

A tese do múltiplo endereçamento do texto nos desafia a olhar para o texto como fruto do interdiscurso, como da ordem da singularidade histórica e nos coloca interrogações para as quais ainda não temos resposta, como: seria o *letramento oculto* (cf. STREET, 2009) esperado (mas não

ensinado) pelo professor a capacidade de o aluno se desvincular o máximo possível da esfera escolar e produzir um texto que reproduza um diálogo legítimo fora da escola?

Dentre as sugestões para futuras pesquisas sobre esse tema, propomos a análise de textos de outras esferas de atividade que não a escolar para que se possa observar se o fenômeno do múltiplo endereçamento também é comum em textos de outras esferas e, se for, de que forma ele se apresenta e/ou se distingue do múltiplo endereçamento dos textos escolares.

Por fim, esperamos que esse estudo tenha contribuído para pensarmos como podemos ajudar nossos alunos a escrever cartas de amor com múltiplos destinatários.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. et al. (Org.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil e Mercado de Letras, 1997.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ASSIS, Juliana Alves, “Como é que eu faço então pra minha voz aparecer no texto? – marcas da apropriação de gêneros acadêmicos no processo de letramento da/na universidade”. In: KOMESU, Fabiana; ABREU-TARDELLI, Lília (Org). *Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos* (a sair em 2018, provavelmente pela Editora PUC Minas).
- ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, v. 43, p. 801-815, 2014.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ____ *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. pp. 261 – 306.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BIROLI, F. Dizer (n)o tempo: observações sobre história, historicidade e discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BORGES, Jorge Luis. *O livro de areia*. Tradução Lígia Morrone Averbuck. São Paulo: Globo, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.
- CAPRETTINI, Gian Paolo. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (Orgs). *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 1991. pp. 149-169.

CHARTIER, Roger. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: gênero ou forma? In: ____ *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CORRÊA, M.L.G. & BOCH F. *Ensino de língua: letramento e representação*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C*, v.6, n. 2, 1997.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n.3, p.481-513, Set/Dez. 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 269-286, 2006.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 45(2): 205-224, Jul./Dez. 2006.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; KOMESU, Fabiana Cristina. Ler a opacidade: o enigma está no leitor. In: TFOUNI, Leda Verdiani et al. (Org.). *O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. pp. 121-148.

DUARTE, C. Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FOUCAULT, Michel. (1970) *A ordem do discurso*. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethânia S. Mariani et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GINZBURG, Carlo. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. In: ____ *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 143-179.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna. *Scripta* (PUC-MG), v. 13, 2009. p. 91-104.

GOODY, Jack. *A domesticação da mente selvagem*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012/1977.

GOODY, Jack.; WATT, Ian. *As consequências do letramento*. Trad. Waldemar Ferreira Neto. São Paulo: Paulistana, 2006. Edição original em inglês de 1963, no n. 3 do Volume 5 do *Jornal Comparative Studies in Society and History*, da Universidade de Michigan, EUA.

HALL, Stuart. ¿quién necesita ‘identidad’? In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. (Org.). *Cuestiones de identidad cultural*. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JAKOBSON, Roman (1996). *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

KATO, Mary. *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.

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

KOMESU, F.; GALLI, F. C. S. . Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. *Revista da ABRALIN*, v. 15, p. 165-185, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/47889>

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. ; TENANI, L. E. . Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas. *Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)*, v. 18, p. 175-199, 2015. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1309>

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. 23, 2, 157, June 1998.

LEA, Mary R. and STREET, Brian V. (2006) “The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications’. *Theory into Practice*, 45: 4, 368-377.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. “The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications’. *Theory into Practice*, 45: 4, 368-377, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: PUF, 1949

LILLIS, Theresa and SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) pp. 5-32, 2007.

LILLIS, Theresa M. *Student Writing: access, regulation, desire*. New York: Routledge, 2001.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 115-131.

MENGA, Ludke; ANDRÉ, Marli E.D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. do L. S. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 2001. pp. 17-54.

ONG, Walter J. *Orality and Literacy: the technologizing of the word*. London: Routledge, 1991.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD – 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethânia S. Mariani et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: A Nova Retórica*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996. pp. 18-70.
- RINCK, Fanny.; BOCH, Françoise.; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução: Antônio Chelini et al. 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, M. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 1995.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOSTER, Vitor; CORRÊA, Manoel L. G. Aspectos ocultos do letramento acadêmico e presumido social: sequências narrativas em textos de pré-universitários. In: OSORIO, Myriam Rojas (org.). *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- STREET, B. et al. *Students Writing in the university*. John Benjamins Publishing, 1999.
- STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, Brian. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*. 24/1: 1-17, 2009.
- STREET, Brian. *Literacy and Multimodality*. STIS Lecture: Inter-disciplinary Seminars O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil, 2012.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, abr. 2009.
- TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados. O Avesso do avesso*. São Paulo, Pontes editores, 1988.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *D.E.L.T.A.* Vol. 8, n. 2, 1992. pp. 205-223.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, Leda Verdiani et al. (Org.). *O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. pp. 121-148.

VOLOSHINOV, V. N. *Estrutura do enunciado*. Trad. para uso didático de Ana Vaz, s/d. Texto originalmente publicado em russo na Revista Literaturnja Ucëba, Vol. 3, 1930. p. 65-87.

VOLOSHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Trad. Para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. Texto originalmente publicado em russo, em 1926.

VOLOSHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Trad. Para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. Texto originalmente publicado em russo, em 1926.