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

ROSÂNGELA RODRIGUES BORGES

Escrita de professores em formação inicial: o papel do excedente de visão

Versão corrigida

São Paulo

2017

ROSÂNGELA RODRIGUES BORGES

Escrita de professores em formação inicial: o papel do excedente de visão

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 obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Coorientadora: Prof^a Dra. Fabiana Cristina Komesu

De acordo.

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos 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

B726e Borges, Rosângela Rodrigues
 Escrita de professores em formação inicial: o
 papel do excedente de visão / Rosângela Rodrigues
 Borges ; orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. -
 São Paulo, 2017.
 273 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. Formação Docente. 2. Tecnologia e Ensino (de
 escrita). 3. Excedente de Visão. 4. Concepções de
 Escrita. I. Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves, orient.
 II. Título.

BORGES, Rosângela Rodrigues. **Escrita de professores em formação inicial:** o papel do excedente de visão. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esrael Instituição UFPB

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof^a Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh Instituição UEPG

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho Instituição UNESP

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito Instituição UFSCar

Julgamento_____ Assinatura_____

Desde o primeiro instante, estivemos juntas.

Hoje, não mais.

Choramos e rimos, brigamos e nos reconciliamos sempre. Aprendi a ser quem sou porque metade de mim é você. Sei que você se tornou quem se tornou porque também aprendeu a ser metade de mim. Viver sem você é como aprender, de novo, a andar, a falar, a comer com as próprias mãos.

É olhar para um mundo que está para nascer, e não nasce. Olho no espelho e vejo a presença da ausência. Não é tristeza. Não é solidão. Não é vazio. Não é dor.

É um não ser.

Mariangela Gallani

20 de setembro de 2012 · 🌐 · 👤

🔒 Exibida na Linha do tempo ▼

Ter uma irmã gêmea é nascer em companhia do seu melhor amigo. — com Rosângela Rodrigues Borges em 📍 USP-Universidade de São Paulo.

Dedico este trabalho a você, **Mariângela Rodrigues Borges Gallani**, minha irmã gêmea, minha metade na eternidade desde julho/2016, que um dia me convenceu a estudar na USP, dizendo que juntas faríamos a jornada: ela na Educação, eu na Letras.

*Mary, te amo pra sempre e
para sempre sou te amar!*

SP, FFLEH, 09 de junho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves e à Dr^a Norma Seltzer Goldstein, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso.

À Universidade Federal de Alfenas, à Reitoria e Pró-Reitorias, à Copeve, ao Instituto de Ciências Humanas e Letras e ao Departamento de Letras pelo apoio incondicional para que eu concluísse este curso.

Ao Programa de Filologia e Língua Portuguesa, aos servidores e colegas, pelo apoio.

Ao Grupo de Pesquisa “Práticas de leitura e escrita em português língua materna”, que desde o meu ingresso, em 2012, tornou-se um lugar e um precioso momento para troca de conhecimento, para a discussão e o aprofundamento de teorias e, em especial, um lugar de construção de amizades especiais e duradouras.

Aos amigos e colegas de trabalho, Kátia, Alan, Fernanda, Italo, Delô, Eloésio, Marcos, Geraldo, Ferrarezi, Wellington, Robson, Lilian, Elias, Daniel, Paula, Rafael, Thaís, Cida, Vanja, Sandro, Eliza, Eliane, Lana, Júlio, Fátima, Vera, Juliana, Roseliz, Alyne, Vanessa, Fernanda, Rafael, João Guilherme, Selma, Rosana, Eduardo e demais colegas e amigos de trabalho pelo incentivo e pelo companheirismo.

Aos alunos que, muitas vezes, compreenderam os momentos difíceis passados com a perda de um ente querido.

Ào Toni Gallani e à minha doce Giovana Cardoso, que não me permitiram desistir da jornada e que se mostraram mais fortes do que eu mesma.

Ao meu filho, Cristiano, razão de todo o meu viver, aquele que me move e me faz ver sempre o dia de amanhã para não perder a esperança.

Ao meu pai (*In memoriam*), José Rosa Borges, que me fez acreditar no *outro*, a ter esperança.

À Eleonora Castilho, pessoa que transborda amor, carinho e paz, obrigada.

À minha família, que, mesmo distante, sempre me apoiou.

À Kátia, Fernanda, Italo, Delô, Eloésio, Marcos, Vanja Myra, Soraya Leite, Geraldo Liska, Eliza Dázio, Lana, Fátima Sant'Anna, Vera Rosa, Eliane Garcia, Júlio César, Ira, Sandro Amadeu, Juliana, Prof. Paulo Márcio, Prof. Edmêr e Prof^a Magali, Roséliz Dazingher e Vanessa Toledo, amigos e colegas de trabalho, que me apoiaram irrestritamente, principalmente nos últimos anos.

À Kátia e ao Alan, amigos que deveriam existir na vida de todos, obrigada!

À Fernanda, a amiga das orações e dos caminhos de fé, na presença de Deus e por São José, obrigada!

Ao Italo, o amigo que muitas vezes me guiou e me ajudou a encontrar outros caminhos, obrigada!

À Vanda Trombetta, pessoa que se tornou minha amiga, minha companheira: um presente de Deus que me foi dado! A ela, devo dizer: mil vezes obrigada!

Aos meus alunos, amigos de toda a vida, que caminharam comigo e aos que jamais deixaram de me dar a mão: meus amores e minhas amoras, meus morangos e minhas “morangas”!

Aos Professores Doutores Lourenço Chacon Filho, Luiz André Neves de Brito, Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh e Eliana Vasconcelos da Silva Esvael que gentilmente aceitaram fazer parte da minha banca, dando a mim a oportunidade de aprender um pouco mais e a partir de diferentes olhares.

Aos Professores Doutores Luciani Tenani, Fernanda Galli, Rosana de Sá Amado, Emerson de Pietri e Adair Vieira Gonçalves que gentilmente aceitaram participar da minha banca como membros suplentes.

Ao Prof. Dr. Manoel Corrêa, orientador desta tese, e à coorientadora, Prof^a Dra. Fabiana Komesu, um agradecimento especial, escrito ainda em setembro de 2016, que transcrevo na página a seguir.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Manoel e Fabiana, vocês são o que comigo sempre estiveram. Como anjos que guiam, acompanham e creem na *capacidade* (“eta” palavrinha perigosa, diz Manoel) do(a) orientando(a) de se lançar à pesquisa, de se alçar a domínios discursivos, de buscar um caminho que seja do(a) orientando(a), que o sujeito, na alteridade, tenha o seu lugar na tese.

Não são redes a pescar peixes. Não são laços dourados para prender pessoas em castelos de marfim. Não são deuses do Olimpo a manter distância daqueles que os procuram.

Ao contrário, são pessoas únicas, de uma humanidade que resplandece em detalhes que muitos sequer percebem: em noites mal dormidas, no “deixar para depois” as coisas pessoais para cuidar daquele que, à sua frente, se apresenta pedindo ajuda e, ainda assim, mantêm o sorriso, embora estejam extremamente cansados. Creem no *outro*, mas naquele *outro* que, se quiser, aprende e tem fé em si porque conta com vocês, Manoel e Fabiana.

Tê-los como orientadores ultrapassa todos os pedidos que um dia fiz a Deus: que me fizesse realmente merecedora do “sim” que me deram à época da seleção do doutorado, posto que ambos sequer me conheciam.

Como sujeito em construção não alcancei tudo que penso que poderia e que deveria ter alcançado, mas ambos se marcaram em mim por toda a eternidade dos dias que ainda viverei.

Se perdi minha irmã gêmea ao longo desta jornada, que era quem me sustentava, Manoel e Fabiana, ora no silêncio (mas no silêncio presente “estou aqui, viu?”), ora na presença e na palavra viva, no sorriso e mesmo nas críticas necessárias para a realização deste trabalho, com um sorriso e um gesto de mão a me segurar e guiar, fizeram com que eu aqui chegasse.

O receio de decepcioná-los foi o que me moveu para tentar ver o dia seguinte a cada anoitecer, ainda que verdadeiramente não quisesse ver o novo sol de todo dia.

Qualquer falha ou qualquer imprecisão que houver neste trabalho são minhas: é preciso ressaltar.

Meus sinceros agradecimentos, pois a tarefa que tiveram comigo não foi fácil.

Como mineira, posso sonhar que um dia talvez eu seja, “quando crescer, um pouquinho só do que vocês são”. Prometo estudar e crescer, todo dia e sempre, como forma de agradecer ao bem que me fizeram.

Obrigada, Manoel e Fabiana, para todo o sempre, obrigada!

O estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, o qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira, “O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.

Bakhtin/Voloshinov (1929, p. 16), em *Discurso na via e discurso na arte: sobre poética sociológica*.

RESUMO

BORGES, Rosângela Rodrigues. **Escrita de professores em formação inicial: o papel do excedente de visão**. 2017. 269 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Associada ao Paradigma Indiciário, propõe-se a noção de excedente de visão (EV) (BAKHTIN, 2011, 2014) como um modo de olhar para os dados, para a análise e para práticas de ensino, objetivando investigar como professores em formação inicial (PFI) concebem a própria escrita, o ensino de escrita e a tecnologia no ensino (de escrita), num Curso de Extensão, que gerou o *corpus*: fóruns, *chat*, *wikis*, esboços de Planos de Aula e redações do Enem socializados pelos PFI. Operacionalizado como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise, o EV permite chegar ao indício, exigindo, contudo, para tanto, variados gestos de pesquisa para a confirmação de hipóteses pelo confronto entre fontes internas e externas. Do mesmo modo, o EV possibilita compreender gestos de linguagem do PFI em torno da escrita, do ensino da escrita e da tecnologia no ensino (de escrita), contribuindo para, na alteridade, dar ao sujeito um lugar na escrita. Resultados desta pesquisa mostram que o PFI busca se alçar à especialidade de Letras e à posição enunciativa do professor que ele projeta ser, o que a análise, considerando o papel das histórias de letramentos, descreve em termos de gestos de linguagem e de docência. Resumidamente, esses gestos indiciam que: a) além de conceitos teóricos para o ensino de escrita, a noção de EV e a de *cronotopo do endereçamento* são constitutivas dos gêneros do discurso (GD): redação do Enem/dissertação de vestibular e artigo científico; b) as noções de relações intergenéricas e de instabilidade do GD são conceitos teóricos a serem trabalhados a partir do EV pelo professor e pelo aluno em práticas de escrita em ambientes digitais ou não; c) a tecnologia, como parte da linguagem, configura-se como mais um ponto de observação para o trabalho com o *cronotopo do endereçamento* e de outros “cronotopos” (da introdução, do tema, da conclusão e de textos motivadores) na produção escrita; d) o trânsito do PFI pelas posições enunciativas professor em formação inicial, professor que projeta ser e egresso da Educação Básica faz emergir o conflito do licenciando com o discurso oficial sobre o ensino de GD e sobre letramentos; e) gestos de retomada e de antecipação e a ação de forças centrípetas e centrífugas, assim como da palavra autoritária e da palavra interiormente persuasiva na produção escrita dos PFI dão contornos específicos para diferentes configurações para a escrita e de lugar para o sujeito segundo se produzam redação do Enem, dissertação de vestibular e

artigo científico. Como sujeito de linguagem, o PFI situa-se no embate entre um ensino que atua na ordem do instituído e um fazer docente que pretende atuar criticamente sobre ela.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Tecnologia e Ensino (de escrita), Excedente de Visão, Concepções de Escrita.

RESUMEN

BORGES, Rosângela Rodrigues. **Escritura de profesores en formación inicial: el papel del excedente de visión**. 2017. 269 f. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

Asociada al Paradigma Indiciario, se propone la noción de excedente de visión (EV) como un modo de mirar los datos para el análisis y las prácticas de enseñanza para investigar como profesores en formación inicial (PFI) conciben su propia escritura, la enseñanza de la escritura y la tecnología en la enseñanza (de escritura), en un Curso de Extensión Universitaria, que generó el corpus: foros, chat, wikis, esbozos de Planes de Aula y redacciones del Enem socializados por los PFI. Operacionalizado como un modo de mirar los datos para el análisis, el EV permite llegar al indicio, exigiendo, sin embargo, para tanto, variados gestos de investigación para la validación de hipótesis por medio del confronto entre fuentes internas y externas. De la misma manera, el EV posibilita comprender los gestos de lenguaje del PFI alrededor de la escritura, de su enseñanza y de la tecnología en la enseñanza (de escritura), contribuyendo para, en la alteridad, dar al sujeto un lugar en la escritura. Resultados de esta investigación demuestran que el PFI busca alzarse a la especialidad de Letras y a la posición enunciativa de profesor que proyecta ser, algo que el análisis, considerando el papel de las prácticas letradas describe en términos de lenguaje y de docencia. En resumen, estos gestos indician que: a) además de conceptos teóricos para la enseñanza de la escritura, la noción de EV y la de cronotopo de direccionalidad son constitutivas de los géneros del discurso (GD); b) las nociones de relaciones intergenéricas y de inestabilidad del GD y son conceptos teóricos para el trabajo a partir del EV por el profesor y por el alumno en prácticas de escritura producidas en ambientes digitales o no; c) la tecnología como parte del lenguaje, se configura como un punto más de observación para el trabajo con el cronotopo de direccionalidad y de otros “cronotopos” (de la introducción, del tema, de la conclusión y de textos motivadores) en la producción escrita; d) el tráfico del PFI por las posiciones enunciativas de profesor en formación inicial, profesor que proyecta ser y de egreso de la Educación Básica, haciendo emerger el conflicto del licenciado entre el discurso oficial sobre la enseñanza de GD y sobre prácticas letradas y las teorías lingüísticas/la voz social de la academia para la enseñanza del lengua(je); e) gestos retomada y de anticipación y la acción de fuerzas centrípetas y centrífugas, así como de la palabra autoritaria y de la palabra interiormente persuasiva en la producción escrita de los PFI, dando contornos específicos para diferentes configuraciones para la escritura y de lugar para el sujeto según se produzcan la redacción para el Enem, la disertación para el

vestibular y el artículo científico. Como sujeto de lenguaje, el PFI se sitúa en el embate entre la enseñanza que se mantiene en el orden de lo instituido y el hacer docente que se proyecta críticamente en lo que se refiere a tal orden.

Palabras-clave: Formación docente. Tecnología y enseñanza (de la escritura). Excedente de visión, Conceptos de escritura.

ABSTRACT

BORGES, Rosângela Rodrigues. **Teachers' writing in initial education and training: the role of surplus of vision.** 2017. 269 p. Thesis - Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

Associated to the Circumstantial Paradigm, one proposes the notion of surplus of vision (SV) as a way of looking at data for analysis and teaching in order to identify the ways teachers in initial education and training (TIET) conceive their own writing, teaching writing and technology in teaching (writing), in an Extension Coursem which generated the *corpus*: forums, chat, wikis, outlines of Lesson Plans and essays of the Enem socialized by the TIET. Used as a way of looking at data for analysis, the SV allows to reach traces, demanding, nevertheless, for so doing, variegated research gestures for the confirmation of hypotheses by means of the confrontation among internal and external sources. In addition, SV makes possible to understand language gestures of TIET around writing, teaching writing and the technology in teaching (writing), contributing, by means of alterity, to give subjects a place in writing. Results from this research show that TIET make efforts to insert in Letters as a field and to take the enunciative position of the kind of teacher they desire to be, something the analysis describes, considering the role of literacy histories, in terms of gestures of language and teaching. These gestures show, in sum, that: a) in addition to theoretical concepts for teaching writing, the notion of SV and that of chronotope of addressing are constitutive of speech genres (SG); b) the notions of intergeneric relations and instability of SG are theoretical concepts to be worked by teachers and pupils from the point of view of O in writing practices produced in digital or non-digital environments; c) technology, as part of language, is one more observation point for working with the chronotope of addressing and other “chronotopes” (of the introduction, of theme, of conclusion and motivational texts) in written productions; d) TIET passage through their enunciative position as such, that of the kind of teachers they desire to be and that of someone who were in Basic Education, and this produces the emergence of conflict of TIET and the official discourse about teaching SG and literacy(ies); and e) gestures of recuperating and anticipating and the action of centripetal and centrifugal forces, as well as that of the authoritarian word and of the internally persuasive word in written production of TIET, give distinct special statuses for different configurations related to writing and also attribute places for subjects, according to the genre: Enem’s writing exam, college admission exam or academic paper. As language subjects, TIET are situated in the conflict between teaching such as it

happens in the instituted order and a teachers' way of teaching that act critically regarding this order.

KEYWORDS: Teachers' education and training, Technology and Teaching (of writing), Surplus of vision, Writing concepts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 METODOLOGIA	34
2.1 Contexto de pesquisa	34
2.1.1 <i>O evento de formação e o corpus de pesquisa</i>	36
2.2 Hipótese de partida e seus desdobramentos	42
2.3 Paradigma indiciário na investigação do modo de funcionamento discursivo	44
2.4 Excedente de visão na produção do índice	50
2.5 Procedimentos para a análise dos dados	54
3 RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTOS, ENSINO DE ESCRITA E TECNOLOGIAS	61
3.1 Ensino de escrita por meio de gêneros	61
3.1.1 <i>Alunos e professores sob a égide da LDB 9394/96, dos PCN e das OCEM</i>	61
3.1.2 <i>Olhar para o ponto de partida no ensino de escrita: gênero do discurso ou sujeito?</i>	63
3.1.3 <i>Gestos do sujeito no gênero do discurso: excedência de visão e alteridade</i>	70
3.2 O discurso oficial sobre os letramentos	76
3.2.1 <i>Gêneros do discurso legais na constituição do discurso oficial sobre os letramentos</i>	76
3.2.2 <i>Gêneros do discurso legais que orientam didaticamente processos formativos de professores (inicial e em serviço) para a constituição do discurso oficial sobre os letramentos</i>	84
3.3 O problema da tipificação dos letramentos	90
3.3.1 <i>Os modelos seminais de letramentos</i>	91
3.3.2 <i>A relativa produtividade da tipificação dos letramentos</i>	94
3.3.3 <i>Distanciamentos e aproximações de estudos sobre os letramentos dos modelos seminais</i>	98
3.4 Noções de letramentos e pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin: diálogos possíveis	105
3.4.1 <i>Pontos de tensão no fazer docente: o lugar do sujeito na alteridade</i>	105
3.4.2 <i>Dialogismo e Letramentos no fazer docente</i>	107

3.5 Tecnologias: concepção e perspectivas didáticas	124
4 PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL CONFRONTADOS COM A PRÓPRIA ESCRITA, O ENSINO DE ESCRITA E TECNOLOGIA E ENSINO (DE ESCRITA)	145
<i>4.1.1 O excedente de visão na instância do olhar do pesquisador: gestos de pesquisa</i>	<i>147</i>
4.1 A escrita e o professor em formação inicial	149
<i>4.1.2 Na escrita, a relação do sujeito com o excedente de visão e com o cronotopo do endereçamento</i>	<i>179</i>
4.2 O ensino da escrita e o professor em formação inicial	202
4.3 O ensino (de escrita) e sua relação com a tecnologia digital	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS	261

1 INTRODUÇÃO

A defesa do uso da tecnologia em espaços formais de ensino e aprendizagem de língua(gem) é recorrente na voz de estudiosos da área e em discursos institucionalizados, socialmente legitimados, a exemplo do escolar e do universitário. No entanto, conceber o que é “tecnologia”¹ é um problema para o pesquisador das Ciências da Linguagem. No sentido dicionarizado e mais próximo de se tornar senso comum, é concebida como aplicação de conhecimento técnico e científico, para fins, por exemplo, industriais ou comerciais. Em parte dos estudos da linguagem, “tecnologia” aparece associada a “suporte material”,² à chamada “alta tecnologia”, sendo, assim, concebida como algo “exterior” à linguagem, como o que definiria o traço de “novidade” – *sempre mais recente*, portanto, a que seria *sempre a mais eficiente* – nos modos de o sujeito se relacionar com o outro em determinado grupo social. Neste trabalho, no entanto, a noção de “tecnologia” é problematizada de uma perspectiva das instituições sociais que promovem, em documentos oficiais que orientam o ensino na Educação Básica (doravante EB), determinada concepção, a saber, a de *novas tecnologias da comunicação e informação* (doravante NTIC), entendidas no âmbito de uma esfera discursiva na/da *internet*, segundo gêneros do discurso que nela circulam (sem, no entanto, nela limitarem seu modo de circulação).

Nas pesquisas em Ciências da Linguagem, o termo pode ser concebido segundo diferentes perspectivas, as quais conduzem ora ao estudo da tecnologia visto como meio para o ensino, ora ao estudo da linguagem da tecnologia, ora, ainda, ao estudo da relação professor/aluno e da relação entre diferentes esferas discursivas, com ênfase no sujeito na condição de usuário. Recuso estas propostas de estudo, como mostro adiante, para situar este trabalho noutro campo, o do estudo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) como parte do mundo da linguagem, a qual é constitutiva do sujeito. Defendo, nesta tese, que se trata de proposta mais produtiva para: (i) analisar como professores em formação inicial de um curso de Letras - Licenciatura concebem a própria escrita, o ensino de escrita e a tecnologia no ensino (de escrita) em práticas de letramentos em um Curso de

¹ Ver, a esse respeito, as acepções para o verbete “tecnologia”, num dicionário de uso popularizado no Brasil, como o Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/tecnologia>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

² Conferir **KOMESU, F.** Suporte: fonte, fixador, dispositivo sociohistórico?. In: TFOUNI, L. V.; MARTHA, D. J. B. (Org.). O (In)esperado Jakobson. Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 1, p. 173-196.

Formação Docente, na modalidade Educação a Distância (doravante EaD), de uma universidade pública; (ii) analisar como se dá a interlocução do professor em formação inicial com diferentes destinatários, no trânsito entre diferentes posições enunciativas,³ gêneros do discurso, discursos e esferas discursivas em uma prática de letramentos com foco em *Práticas de produção de textos com o uso de ferramentas digitais*.

Mantenho em suspenso a exposição mais detalhada dessas perspectivas para retomá-las no Capítulo 3 – “Relações entre letramentos, ensino de escrita e tecnologias”, quando trato da concepção e das perspectivas didáticas para o ensino de escrita.

Retomando a reflexão sobre o uso de tecnologias no ensino, penso que é também recorrente o discurso institucionalizado sobre práticas de letramentos e gêneros do discurso como objetos de ensino na EB e no Ensino Superior (doravante ES). Determinadas noções de tecnologias, associadas a conceitos de letramentos e de gêneros do discurso, têm sido mobilizadas no discurso oficial para ensino de língua(gem) e no discurso de professores em serviço ou em formação inicial e de professores formadores de professor, com resultados diversos.

No que se refere, mais diretamente, às tecnologias, práticas de ensino têm se voltado para a questão do suporte (no ensino do manejo de ferramentas digitais), com ênfase: (i) em determinados aspectos da linguagem mobilizados em aplicativos da *internet* (no trabalho com produção de texto, com base no uso de *emoticons*, em comunicadores instantâneos como *WhatsApp* ou em *posts* da célebre rede social *Facebook*); (ii) na interação entre sujeito-usuário e ambientes digitais (no ensino do uso de ambientes virtuais, a exemplo da plataforma *Glogster*, que permite a criação de pôsteres virtuais interativos, e do ambiente virtual interativo 3D, *second life*, que simula aspectos de determinados tipos de vida social); (iii) em escrita colaborativa (no ensino do uso da plataforma educacional *Wiki*, que permite edição de páginas eletrônicas com *links*, além de compartilhamento de diferentes tipos de arquivo), para citar alguns exemplos. No entanto, o uso de tecnologias no ensino – pensando apenas em um de seus aspectos, o do manejo instrumental de ferramentas digitais, excluindo-se, neste caso, o imperativo de reflexão sobre a linguagem –, ainda se restringe a iniciativas isoladas de professores no Brasil. Com efeito, pesquisa promovida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br),⁴ departamento que implementa

³ Refiro-me às representações sociais com as quais o escrevente dialoga, seja assumindo, seja recusando determinada posição. Para investigação do diálogo do professor em formação inicial com essas imagens, analiso-as como *vozes sociais*, no sentido atribuído por Bakhtin e seu Círculo.

⁴ Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

projetos do Comitê Gestor de *Internet* no Brasil (cgi.br), mostra tanto um interesse social dos profissionais da Educação por tecnologias, como carências e a necessidade de políticas públicas voltadas a essa formação. A pesquisa, com dados coletados de setembro a dezembro de 2015, foi realizada com 1.631 professores de língua portuguesa e matemática dos Ensinos Fundamental e Médio, de escolas públicas e particulares, localizadas em áreas urbanas nas cinco regiões geográficas do País. Se há um número alto de professores usuários de tecnologias, que sabem procurar informação, utilizando um motor de busca (97%), sabem enviar *e-mail* (93%) ou mensagens instantâneas (91%), com forte participação em redes sociais (85%), essas habilidades não necessariamente têm reflexo em práticas em sala de aula. Uma parcela menor (32%) desse contingente tem a prática de criar ou atualizar *blogs* ou outras páginas eletrônicas na *internet* e menos da metade (44%) publica vídeos na *internet*, para mencionar duas práticas reconhecidas como letradas digitais. 91% dizem ter aprendido ou ter se atualizado no uso do computador e da *internet* sozinhos; 44%, com algum grupo de professores da própria escola; 35%, com o coordenador pedagógico da própria escola e 23%, com formadores de secretaria de ensino. Há, portanto, o que ser feito para a institucionalização de práticas de letramentos, com base em uso de tecnologias, na escola.

Parece haver consenso entre educadores e pesquisadores de que os temas – tecnologias, letramentos e gêneros do discurso – são relevantes para a formação dos sujeitos. Assumindo esse posicionamento, acrescento que são temas inter-relacionados da perspectiva metodológica que proponho e que o trabalho compartimentalizado pode encaminhar mais para um letramento escolar e dominante do que para uma visão sócio-histórica do(s) letramento(s), esta última passível de ser assim considerada só com base numa mesma visão quanto à **noção de sujeito** e quanto ao papel simbólico da linguagem. Admitidas essas determinações da visão de letramentos(s), de sujeito e de linguagem, admite-se também que as ações do sujeito produzem o que entendemos como práticas situadas na sua relação com o(s) outro(s) e com o mundo. No que se refere a como observar os fatos analisados (gêneros do discurso, letramentos, tecnologias), trata-se de privilegiar o processo por meio do qual práticas sociais emergem na/da linguagem.

Considerando o sujeito como ser responsivo, penso que o modo como lidar com tecnologias, letramentos e gêneros do discurso se dá quando, buscando um excedente de visão (BAKHTIN, 2011), refrata sócio-historicamente seus interlocutores e a si mesmo, segundo atividades languageiras, entendidas como a junção entre o linguístico e o social, na qualidade

de aspectos inseparáveis das atividades de linguagem,⁵ também sócio-historicamente instituídas, assumindo, assim, distintas posições enunciativas a partir de (suas) experiências sociais, incluindo experiências alheias que toma para si, no jogo da alteridade constitutiva. Põe-se, desse modo, um desafio aos professores e pesquisadores da área de ensino de língua(gem): como trabalhar com o que é sempre processo, com o que é sempre incompletude? Defendo que um caminho possível é partir da noção de sujeito, tentando descobrir com ele seu lugar, numa relação de alteridade constitutiva (CORRÊA, 2013), no ensino e na aprendizagem, não apenas na EB, mas também, e, talvez, principalmente, em Cursos de Formação Inicial de Professores na graduação.

Para buscar vencer esse desafio, propus investigar como professores em formação inicial de um curso de Letras - Licenciatura concebem a própria escrita e seu ensino ao produzirem um exercício que simula um *Plano de aula* imaginado para alunos da EB que dominassem TDIC. Objetivando analisar a escrita de professores em formação inicial e seu ensino, elenco os conceitos teóricos basilares para esta investigação, quais sejam: **(1) dialogismo**; **(2) excedente de visão** e **(3) letramento**.

Tomar de saída a perspectiva teórica bakhtiniana implica ratificar a posição assumida na pesquisa: a de que o sujeito, na sua relação com a escrita, com o(s) gênero(s) do discurso e com o próprio discurso, relaciona-se e atua com as TDIC considerando-as como parte da linguagem e não apenas como suportes/aparatos tecnológicos. O **(1) dialogismo**, princípio dialógico constitutivo da linguagem, pode ser compreendido a partir da relação entre sujeito, enunciação e alteridade, se tomada como referência a noção de que o sujeito se constitui na relação dialógica que estabelece com o *outro*: outro sujeito (diferentes destinatários), outro gênero ou outro discurso. Diálogo tomado não em seu sentido restrito – conversa entre diferentes pessoas –, mas pensado segundo atitude responsiva que emerge em cada enunciação, como réplica/réplica a outra(s) enunciação(ões). Em todo processo de interação, está o sujeito a se constituir dialogicamente *na e pela* linguagem.

O mesmo princípio dialógico sustenta a noção de **(2) excedente de visão**. Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2011), *Questões de Literatura e de Estética* (2014) e *Para um Filosofia do Ato Responsável* (2012), expõe a noção de excedente de visão a partir da relação de alteridade por meio da qual o sujeito, ocupando uma posição exotópica, contempla um lugar

⁵ Devo esta formulação à professora Sophie Bailly, da Université de Lorraine (França), feita em disciplina ministrada na *Escola de Altos Estudos em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização*, realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto (SP), no período de 20 a 31 de março de 2017, sob a coordenação da professora doutora Fabiana Komesu, co-orientadora deste trabalho. A formulação me foi passada em sessão de orientação.

fora de si para ver, ao mesmo tempo, a si mesmo, de sorte que esses horizontes “efetivamente vivenciáveis não coincidem” (BAKHTIN, 2011, p. 21). A excedência de visão está relacionada à noção de cronotopo. O sujeito assume uma posição exotópica, “seja na categoria *eu-para-mim*, seja na categoria *outro-para-mim*” (Ibid, p. 22, grifos no original) para, a partir do seu excedente de visão e dialogicamente, praticar “o conjunto daquelas ações internas ou externas que só [ele pode] praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que [esse outro] ocupa fora [do sujeito]”, visto que “tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se.” (Ibid, p. 23).

A linguagem, por sua própria natureza, é cronotópica. Nela tempo e espaço são, ao mesmo tempo, categorias fundamentais para a compreensão de um enunciado concreto que é sócio, histórica e ideologicamente refratado pelo acabamento dado pelo sujeito. Refração e acabamento são o modo como o sujeito, sempre posto em relação de alteridade, significa o mundo para si mesmo no trânsito por gêneros do discurso, discursos e práticas sociais, num processo sempre inconcluso.

Ocorre que o sujeito, na enunciação, não ocupa um lugar sempiterno no tempo e no espaço. Entendo que o trabalho do sujeito com a linguagem inclui movimentos de retomada e de antecipação seja para se referir a seu(s) interlocutor(es) e a posições enunciativas que assume, seja para se referir a gêneros do discurso e a discursos.

Relacionada à *noção de excedente de visão*, Bakhtin propõe a *noção de cronotopo* como a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (2014, p. 211). Utilizo-me das duas noções para, na análise da escrita de professores em formação inicial, envolvendo ensino de escrita e tecnologias, tomar a noção de excedente de visão como ponto de observação, ancorando-me, em parte, no paradigma indiciário (GINZBURG, 2012), e, com maior ênfase, na propriedade dialógica da linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Defendo que tanto a escrita do escrevente, na academia, quanto a do escrevente, no ensino médio/vestibular,⁶ configuram-se e são refratados por um cronotopo tipologicamente estável: *cronotopo da escrita*. Ao mesmo tempo esse cronotopo é relativamente instável em função da própria natureza dos gêneros do discurso, do extraverbal e do acabamento do enunciado por diferentes destinatários. O escrevente empreende uma *narrativa* – não no sentido estrito de contar uma história – ao elaborar gêneros do discurso acadêmicos, mas no sentido de

⁶ Refiro-me a gêneros acadêmicos (ensaio, artigo científico, resenha, projeto de pesquisa, por exemplo) e ao gênero “redação do vestibular/Enem”, respectivamente.

tentar se marcar no texto acreditando ter total controle do seu dizer. Na alteridade, por meio do excedente de visão, lança mão de recursos vários para elaborar sua réplica ao comando didático do interlocutor imediato do seu texto, no caso deste trabalho, professora-pesquisadora, ministrante do Curso em que o material foi produzido ou, para citar outro exemplo, elaborar sua “réplica” às diretrizes para autores de um periódico.

Metaforicamente, o *cronotopo da escrita*⁷ se configuraria como uma estrada virtual, análoga ao *cronotopo da estrada*, proposto por Bakhtin (2014, p. 223), com pontos de encontro que indicariam, de forma mais (ou menos) marcada, o diálogo do escrevente com os seus possíveis destinatários. A *estrada*, contudo, não é linear nem gradual. É um eixo organizador de que o escrevente se utiliza para, no *cronotopo do endereçamento* – inserindo pontos de encontro – dialogar com seus destinatários, assumindo diferentes posições enunciativas e para dialogar com outros gêneros do discurso ou discursos no cruzamento de suas histórias de letramentos. A produtividade desse eixo organizador está nos gestos⁸ de linguagem do escrevente por meio de antecipações e retomadas na escrita: (1) para tentar responder ao que se espera dele em relação à escrita e sua gênese ou ao próprio gênero (saber identificar e produzir o gênero, utilizando-se da variedade padrão, por exemplo) em zonas que acredita ser transparentes ou ainda (2) para

se representar como sujeito na escrita: a) como centro decisório que faz escolhas, crendo na transparência dos sentidos; e b) como estrategista que, ainda crendo em alguma transparência dos sentidos, busca se esquivar da imponderabilidade das respostas que seu dizer pode suscitar, procurando, nunca com total sucesso, balizar a zona de opacidade constituída pelo destinatário imaginado e pelas vozes representadas (e às quais replica) do já-dito. (CORRÊA, 2013, p. 487-488)

Entram em jogo o excedente de visão e o *cronotopo do endereçamento* a orientar, na alteridade, o escrevente na produção do gênero: a) quanto à construção composicional (aspecto muito valorizado no ensino de escrita na EB, em especial); b) ao conteúdo temático e c) ao estilo do gênero do discurso a ser produzido. Entendo que o excedente de visão é constitutivo do processo de produção de texto⁹ ainda que nem sempre a excedência ocorra de forma marcada na superfície do texto. O professor em formação inicial, sujeito aprendente e ensinante, numa

⁷ Deste ponto em diante, opto pelo termo *cronotopo do endereçamento* por considerar, pelas análises e resultados obtidos, que o termo *cronotopo da escrita* não contempla, a contento, os gestos de linguagem do escrevente.

⁸ Entendo como *gestos de linguagem* do escrevente as ações que ele realiza por meio da escrita ou em função dela em um gênero do discurso.

⁹ Por meio da excedência de visão, o *cronotopo do endereçamento* também orienta a leitura/avaliação do professor de Ensino Superior ou, em se tratando da Redação do Enem/Vestibular, do professor da EB ou da banca de correção. Não tenciono, porém, nesta pesquisa, enveredar-me nessa discussão.

relação de alteridade e a partir de suas experiências sociais e de um presumido social, ocupa distintas posições enunciativas e movimenta-se no tempo e no espaço para refratar o mundo a partir das experiências já vividas e a/por construir. Estabelece uma relação com o presente ao mesmo tempo em que (re)constrói o passado e projeta o futuro. O extraverbal e o acabamento do enunciado entram na ordem do sujeito e de seus *outros*.

Tempos e espaços para o sujeito são sempre moventes. Essa movência se projeta nos (e atualiza os) gêneros do discurso – “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos no original). Ocupando um lugar em que, sendo *ele-mesmo*, não pode se ver, o escrevente se movimenta no percurso enunciativo, a partir de experiências sociais, suas e de outros, e a partir do cruzamento de suas histórias de letramentos. O escrevente refrata, em diferentes tempos e espaços, a si, ao(s) outro(s), ao mundo e à própria escrita. Esse movimento se dá por meio do excedente de visão – e, portanto, num cronotopo¹⁰ – segundo os três procedimentos relacionados à prática (uma prática com reflexão teórica)¹¹ que proponho a seguir.

Para o **professor que forma professor para o ensino de escrita**, essa movência de tempos e espaços possibilita (1) identificar, comparar e analisar indícios que indiquem como o professor em formação inicial, no *cronotopo do endereçamento* na escrita acadêmica, olha para a escrita em diálogo: a) com o aluno que foi na EB ou em situação de exame de seleção (Enem);¹² b) com o professor que projeta ser em diálogo com seu futuro aluno (usuário ou não de tecnologias digitais), com o discurso oficial sobre o ensino e com o discurso da academia e c) consigo mesmo - universitário de Letras - em diálogo com o professor formador de professor, com diferentes gêneros do discurso, discursos ou histórias de letramentos.

Para o professor de ensino de escrita, possibilita (2) identificar, comparar e analisar indícios que indiquem como o escrevente, no *cronotopo do endereçamento*, olha para a escrita e o gênero do discurso em diálogo: a) com o(s) destinatário(s) do gênero; b) com sua história de letramentos; c) com o *outro*, com outros gêneros, discursos e esferas discursivas e d) com os gêneros que já lhe são familiares.

¹⁰ Retomo, nos Capítulos subsequentes, o *cronotopo do endereçamento* pelo professor-leitor do texto do escrevente. A análise desse tipo de cronotopo em processos de leitura, de correção e de avaliação de texto fica em aberto para uma futura investigação.

¹¹ Apoio-me em Corrêa (2013, p. 481) ao defender que “contrariamente ao senso comum, que afirma que ‘na prática, a teoria é outra’, [seu] trabalho se sustenta no fato de que não há prática sem teoria e, mais do que isso, procura firmar a ideia de que a **prática, com reflexão teórica, é outra**.” (Aspas no original, grifos meus).

¹² O *corpus* desta pesquisa não é o Enem nem as redações do Enem que foram objeto de discussão no Curso de Extensão que gerou o *corpus*. Contudo, no processo de investigação, foi necessária a análise delas para interpretar se as pistas identificadas nas produções escritas nos Fóruns ocorriam também nas redações do Enem socializadas pelos sujeitos de pesquisa.

Para o **escrevente**, possibilita (3) compreender como: a) ele próprio se inscreve, como sujeito de linguagem, no gênero; e b) dialoga com o *outro* e com outros gêneros ou discursos. Em qualquer uma dessas posições enunciativas, há de se considerar que o sujeito terá que lidar com a pretensa transparência da linguagem para, em ato responsável e responsivo, ocupar um lugar exotópico que lhe permita olhar para a própria escrita tentando ver o que, sendo ele mesmo, não consegue ver.

Ao propor a noção de excedência de visão como recurso didático no ensino de escrita e considerando a indissociabilidade das noções de **excedente de visão, cronotopia e alteridade**, penso que há um sujeito que, assumindo diferentes posições enunciativas, busca dar o acabamento ao enunciado operando com as noções de presumido social e extraverbal. O sujeito, na produção do gênero, na temporalidade, lida com a instabilidade e com as relações intergenéricas do gênero.

Em função do tipo específico de cronotopo, parto da noção de *excedente de visão* para compreendê-la como instância do olhar do pesquisador e/ou do professor de ensino de escrita: **i) um modo de olhar do pesquisador no processo de análise** e **ii) um modo de olhar do professor no processo de ensino de escrita**, este último indiciado na análise dos gestos de linguagem¹³ do professor em formação inicial e seus gestos de docência.¹⁴

Como **i) um modo de olhar do pesquisador no processo de análise**, a noção de excedência de visão orienta a detecção de indícios, isto é, detecção do trabalho do sujeito que, no cruzamento de suas histórias de letramentos, transita, exotopicamente, por instâncias que marcam a sua relação com concepções de escrita no tempo e no espaço e com seus diferentes destinatários, bem como a sua relação com variados gêneros do discurso ou discursos. Para tanto, apoiando-me nos princípios do paradigma indiciário (GINZBURG, 2006, 2012), trabalho com a identificação, a comparação, a observação e a análise de indícios dos gestos de linguagem do escrevente em seu trabalho com a linguagem, buscando a interpretação dos fatos discursivos. Do cruzamento entre diferentes histórias de letramentos, destacam-se, de modo singular, indícios de exotopia relevantes para a análise de regularidades nos gestos de linguagem do(s) escrevente(s).

Como **ii) um modo de olhar do professor no processo de ensino de escrita**, parto do **princípio da dialogia** para a análise do diálogo do escrevente, em ato responsivo, com

¹³ Entendo como *gestos de linguagem* ações que o escrevente realiza na escrita ou em função dela.

¹⁴ Defino *gestos de docência* toda e qualquer atividade empreendida pelo professor que vise à reflexão ou à prática de atividades de ensino e aprendizagem em que se considere como sujeito, ao mesmo tempo em que considere o aluno como sujeito também.

diferentes destinatários, gêneros do discurso e discursos, no cruzamento de suas histórias de letramentos. No interior do princípio da dialogia e decorrente dele, apoio-me na **noção de excedência de visão** para a análise dos gestos de linguagem do sujeito em produções escritas (Fóruns, Wikis, Chat e esboço de Plano de Aula) em ambiente digital. De forma mais, ou menos, marcada da extraposição desse sujeito no gênero do discurso, por meio da noção de excedente de visão, a análise do *cronotopo do endereçamento* e de seus desdobramentos em pontos de encontros na escrita pode indiciar um percurso teórico-metodológico produtivo para o ensino de escrita. Dito de outra forma, um modo de olhar para a reflexão e proposição de práticas de ensino de escrita por professores de ensino de escrita que busquem dar um lugar ao sujeito (o aluno) na escrita.

Ressalte-se que, em ambas as instâncias do olhar, qualquer gênero do discurso analisado é entendido no interior de uma comunicação discursiva sempre inconclusa, em uma enunciação. O enunciado, como unidade real da comunicação discursiva, é, portanto, “um elo na cadeia de 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” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

O conjunto do material advém de um Curso de Extensão, semipresencial, para professores em formação inicial da área de Letras, de uma universidade pública, familiarizados com as TDIC. O *corpus* constitui-se de produções textuais escritas (em Fóruns virtuais,¹⁵ Chat, Wikis e esboços de Plano de Aula para o ensino de escrita com o uso de tecnologias) geradas nesse Curso de Extensão, ambientado no Moodle,¹⁶ ofertado pela professora pesquisadora, em 2014, no qual se propôs a discussão do ensino da Redação do Enem¹⁷ e de ferramentas digitais para o ensino de escrita.

Assumindo um lugar na observação dos dados, entendo que o movimento que promove o encontro entre o sujeito que enuncia e o(s) outro(s) com que esse sujeito dialoga também promove, por meio do excedente de visão, o movimento entre a pesquisadora que tenta

¹⁵ Redações do Enem produzidas pelos sujeitos de pesquisa cujos textos fizeram parte do *corpus*, conforme explicitado no Capítulo 4.

¹⁶ Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) é uma plataforma de apoio à aprendizagem, gerada por *software* livre, e que oferece ferramentas como Fórum virtual, Wiki e Chat. As duas primeiras permitem a participação assíncrona dos participantes. A última possibilita a participação síncrona. Na investigação, trato-as como gêneros do discurso por entender que essas formas de participação se dão por meio de enunciados que se realizam na esfera discursiva *internet*.

¹⁷ A preocupação com este gênero é muito próxima àquela devotada ao vestibular. Neste trabalho, entendo a redação do Enem como correspondente ao gênero redação do vestibular (dissertação). Nas análises, porém, são nomeadas distintamente para identificar em qual situação comunicativa foram escritas.

posicionar-se no lugar do outro – o *eu-para-mim* para pensar o *outro-para-mim* e o *eu-para-outro*.¹⁸

Em função desse propósito, apoio-me em Bakhtin:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Ibid., p. 23)

Corrêa, ao tratar da atribuição de sentido ao texto – leitura e produção – pontua que “práticas de leitura e escrita podem ser vistas [...] como ação sobre o outro e sobre o mundo – fato que as historiciza e que as situa para além do plano cognitivo do indivíduo ou da sua dimensão social estrita” (2006, p. 294). O trabalho com a linguagem, portanto, requer do professor formador e do professor de ensino de escrita a compreensão de que o escrevente, no processo de escrita, refrata a si, ao outro e ao mundo no diálogo com diferentes destinatários, gêneros do discurso, discursos e letramentos. Na mesma direção, é possível pensar que práticas sociais de leitura e escrita também são constituídas na relação *eu-para-mim*, *outro-para-mim* e *eu-para-outro*: o sujeito refrata essas práticas e seus interlocutores. Essa refração retoma, uma vez mais, as noções de tempo e espaço e, portanto, as noções de excedência de visão e cronotopo.

Parece-me possível pensar que a “ação sobre o outro e sobre o mundo” (Ibid., p. 294) é similarmente aplicável à noção de letramentos, no plural, retomando de um modo particular essa reflexão do autor. Essa possibilidade decorre do fato de que o escrevente, pela maneira como se relaciona com (e atualiza as) diferentes práticas de letramentos em função do cruzamento de suas histórias de letramentos, deixa indícios de suas variadas posições enunciativas (vozes que se alternam em seu dizer), das relações intergenéricas na produção de um gênero do discurso, bem como da interveniência de diferentes esferas discursivas em suas tentativas de “alçamento” a um outro discursivo.¹⁹

Nesta tese, a noção de **(3) letramentos** – no plural – ancora-se em Street (1984, 2012). Opondo os modelos autônomo e ideológico, Street defende que o letramento não se configura

¹⁸ Refiro-me às diferentes posições enunciativas assumidas pelo escrevente que, numa relação de alteridade e por tentar ocupar uma posição exotópica, tenta ver o que não conseguiria ver, sendo ele mesmo. Nesse sentido, no processo de antecipação, por exemplo, o sujeito tentaria dialogar com seu(s) destinatário(s), tentando exotopicamente se pôr no lugar desse(s) *outro(s)*. Gestos de linguagem que se conformariam como tentativas de realizar processos de acabamento de um enunciado, o qual é sempre inconcluso e escapa ao controle do escrevente que atua, no caso, como estrategista que crê na noção de transparência da linguagem.

¹⁹ A afirmação constitui-se parte da hipótese da pesquisa cuja exposição é apresentada no Capítulo 2 (Metodologia).

como uma habilidade técnica e neutra (STREET, 2013, p. 03), característica do modelo autônomo, mas como uma “prática social [...] que está sempre embutida de princípios epistemológicos socialmente construídos e de relações de poder; e varia, portanto, a partir de um contexto para o outro”,²⁰ característica do letramento ideológico (STREET, 2012, p. 29). Assim, letramentos podem ser definidos como “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” por meio das quais o sujeito interage com o outro em diferentes práticas sociais²¹ (STREET, 2015, p. 4). Não haveria, dessa forma, um *único* letramento, mas *vários* se consideradas as mais diversas práticas sociais de leitura e de escrita com as quais o ser humano lida ao longo de sua vida.

Defendo que o princípio dialógico atravessa as noções de (1) sujeito constituído na e pela linguagem na (sua) relação de alteridade e (2) excedente de visão, no diálogo com o modelo ideológico de letramentos, proposto por Street (1984). O professor em formação inicial, na sua relação com variadas práticas sociais de letramentos, refrata a própria escrita, o ensino, o ensino de escrita e tecnologias no ensino.

Partindo, exotopicamente, de variadas posições enunciativas, como discuto no Capítulo 4, o sujeito, no cruzamento de suas histórias de letramentos e na interligação que faz de relações temporais e espaciais, se insere no fio do discurso, por meio de gêneros do discurso e por estratégias de “alçamento” a um domínio discursivo (Letras – área dos sujeitos de pesquisa), ao dialogar com teorias linguísticas, com diferentes destinatários, gêneros do discurso ou discursos. Nesse trânsito, o professor em formação inicial constrói imagens para a escrita, para o ensino de escrita, bem como para a díade ensino e tecnologia. Essas imagens são refratadas pelo escrevente a partir de suas experiências sociais e da memória. A refração – atitude por si só responsiva – se dá dialogicamente na relação de alteridade (BAKHTIN, 2011), nas mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita, independentemente de o sujeito ter ou não o domínio expresso do código escrito.

Ainda que o contexto de pesquisa tenha como objeto “ensino e tecnologia”, não me filio ao conceito de multiletramentos, proposto pelo Grupo Nova Londres (GNL) (1996). O termo multiletramentos, cunhado pelo GNL, não se refere exclusivamente às TDIC. O pluralismo

²⁰ “The alternative, ideological model of literacy offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model—it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles and power relations; and that it varies, therefore, from one context to another.” (Tradução nossa).

²¹ “I have employed the phrase ‘literacy practices’ (STREET, 1984, p. 1) as a means of focussing upon ‘the social practices and conceptions of reading and writing’ [...]” (Tradução nossa).

cívico, conceito que também integra a definição de multiletramentos, permeia as práticas de letramentos defendidas pelo GNL a serem trabalhadas na e pela escola. Se a geopolítica mundial mudou, defende o grupo, então, uma multiplicidade cultural e linguística está sendo percebida de diferentes modos pelas pessoas que participam de diferentes maneiras da sociedade, por meio de uma pluralidade de textos e discursos. Considera-se que essa mesma sociedade, em constante processo de (trans)formação, exige, pois, novos saberes do cidadão de hoje.

Concordo com o GNL quando defende ser necessário criar condições de aprendizagem, com respeito a diferenças, para a plena participação social de indivíduos, numa sociedade cultural e linguisticamente diversa, cada vez mais globalizada, com uma pluralidade de textos verbais e multimodais também em ambientes multi-hipermidiáticos. As questões postas pelo GNL coadunam-se com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, 2006, p. 17-18) que preconizam, dando relevância ao ensino de língua portuguesa, que o aluno do ensino médio possa “avançar em níveis mais complexos de estudos; integrar-se ao mundo do trabalho; atuar, com ética e responsabilidade, nas diferentes dimensões da prática social”. Observo, ainda, que há, equivocadamente, em processo semelhante ao da apropriação do conceito de gênero do discurso pelas escolas, uma apropriação do conceito de multiletramentos como sinônimo de práticas de leitura e escrita no contexto da *internet*. A proposta do GNL abarca letramentos que se relacionam a questões como: o multiculturalismo, multilinguismo, a formação do sujeito para o trabalho, o respeito à diversidade e à diferença, dentre outros aspectos, não se limitando, portanto, ao contexto da rede.

Ocorre, no entanto, que da perspectiva assumida neste trabalho, a noção de multiletramentos proposta pelo GNL parece conferir à instituição escolar um poder que não lhe é exclusivo. Ao propor uma “pedagogia” fundamentada na necessidade de a escola assumir tanto os letramentos emergentes nas sociedades contemporâneas quanto aqueles de culturas já presentes em sala de aula, levando-se em conta aspectos já comentados da globalização, os autores parecem acreditar que essa instituição seria a principal agência responsável pela promoção desses deslocamentos e dessas transformações sociais, quando é uma dependente de outras.

A reflexão sobre o sujeito – professor, professor em formação inicial e professor formador de professor para o ensino de escrita – e sobre tecnologias, ensino (de escrita) e letramentos encaminha para a hipótese de partida que orienta esta tese, qual seja: numa relação de alteridade e exotopicamente, a conjunção de diferentes posições enunciativas (vozes sociais na perspectiva bakhtiniana) do professor em formação inicial pode ser indício de que diferentes imagens de escrita, de aluno da EB, de professor de ensino de língua, de professor formador de

professor para o ensino de escrita, de discursos oficiais para o ensino e de discursos acadêmicos sobre o ensino de língua(gem) orientam o(s) dizer(es) no trânsito entre experiência social com a escrita na EB e na universidade e o cruzamento de histórias de letramentos (dos sujeitos).²²

O objetivo desta tese é, pois, analisar como professores em formação inicial de um curso de Licenciatura Letras concebem a própria escrita, o ensino de escrita e a tecnologia no ensino (de escrita) em práticas de letramentos em Curso de Formação Docente, na modalidade semipresencial - EaD.

Desse objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos:

1. analisar como o escrevente dialoga com seus destinatários por meio da identificação e análise de ruínas dos gêneros do discurso *dissertação de vestibular*, *fórum acadêmico* e *artigo científico* nos gêneros do discurso que compõem o *corpus*: Fórum, Chat, Wiki e redação do Enem, procurando investigar se e em que medida diferentes destinatários o orientam na escrita;²³
2. analisar como o escrevente dialoga com as noções de alteridade, cronotopo e excedente de visão e quais são os efeitos de sentido de seus gestos de linguagem nos três eixos: a) na própria escrita, b) no ensino de escrita e c) a tecnologia no ensino (de escrita);

Quanto à organização deste trabalho, ele é composto por quatro capítulos, aí incluídas as considerais finais.

No Capítulo 2 – **Metodologia**, descrevo o contexto, o evento de formação que gerou o *corpus* e sujeitos de pesquisa. Nesse Capítulo, procuro mostrar a noção de excedência de visão, associada à noção de índices do paradigma indiciário, como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise.

Para tanto, exponho, pela excedência de visão, o olhar de Ginzburg (2006) em seu trabalho *O Queijo e o vermes*, relacionando-o com três instâncias do olhar do pesquisador, as quais proponho, a saber: (1) instância do olhar do pesquisador para o problema de pesquisa, (2) instância do olhar do pesquisador na identificação, seleção e análise de pistas e (3) instância do olhar do pesquisador no processo de interpretação.

²² No Capítulo 3, faço uma aproximação dos conceitos de gêneros do discurso e esferas discursivas, na perspectiva bakhtiniana, com os conceitos de letramento, apoiando-me principalmente na noção de letramento ideológico, conforme Street (1984).

²³ Pela necessidade de definir a relevância de índices e interpretação de hipóteses, as redações do Enem, produzidas pelos sujeitos de pesquisa no Enem de 2012 e 2013 e por eles socializadas no Fórum 01 do conjunto do material, foram consideradas na análise das produções escritas em *Fóruns*, *Wikis* e *Chat*.

No Capítulo 3 – **Relações entre letramentos, ensino de escrita e tecnologias**, enfatizando a noção de sujeito e seu trabalho com a linguagem como ponto de partida para o ensino, exponho e discuto: a) ensino de escrita por meio de gêneros, buscando distinguir *partir do gênero do discurso para o ensino de escrita* de *partir do sujeito para o ensino de escrita por meio de gêneros*; b) o discurso oficial sobre os letramentos, refletindo sobre as implicações de orientações multifacetadas do Poder Público que ora definem o letramento autônomo como diretriz, ora definem o letramento ideológico. Procuro dar lugar ao sujeito, na alteridade, em práticas de ensino de escrita, problematizando a questão da tipificação dos letramentos em contextos de ensino e tomando como referência o distanciamento ou a aproximação de modelos de letramentos autônomo e ideológico. Finalizando o Capítulo, exponho e discuto: c) noções de letramentos e pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, refletindo sobre possíveis diálogos no fazer docente em práticas de escrita e d) concepção de tecnologias e perspectivas didáticas.

No Capítulo 4 – **Professores em formação confrontados com o ensino de escrita em ambiente digital**, apresento as análises, discussões e resultados parciais, enfatizando os gestos de pesquisa²⁴ para uso da noção de excedente de visão como recurso que orienta a forma de análise dos textos. Para tanto, nas primeiras análises, há propositalmente uma descrição extensa dos gestos de pesquisa a exemplo do que, de certa forma, Ginzburg fez em *O Queijo e os vermes* (2006), uma vez que esses gestos podem ser pensados para o uso do excedente de visão como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise ou como um modo de olhar do professor no processo de ensino de escrita. O Capítulo está estruturado em três seções: a) a escrita e o professor em formação inicial; b) o ensino de escrita e o professor em formação inicial e c) tecnologia e o ensino (de escrita). Em todas as seções, procuro aproximar a análise, as discussões e os resultados com a noção de excedência de visão como modo de olhar nos processos de análise e de ensino.

²⁴ Entendo *gestos de pesquisa* como ações realizadas pelo pesquisador para a coleta de dados, para a identificação de pistas e definição da relevância do índice, para proceder a uma nova etapa da investigação, ou seja, *gestos de pesquisa* são todo e qualquer gesto que parte do pesquisador para a realização de uma pesquisa.

Nas **Considerações finais**, apresento os principais resultados, os objetivos alcançados, retomando a hipótese de partida e seus desdobramentos. Finalizo esta tese apontando para novos gestos de pesquisa para o fazer docente que define (e valoriza) o sujeito, na alteridade, como ponto de partida na realização de práticas de ensino de escrita.

2 METODOLOGIA

Com o fim de descrever o contexto de pesquisa e expor como se deu a delimitação do *corpus*, neste capítulo defino, num primeiro momento, o modo de escolha dos sujeitos de pesquisa, o evento de formação em que foram geradas as produções escritas (PE), a forma de organização dos dados, bem como os procedimentos para a sua análise. Considerando a proposição do conceito de excedente de visão como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise, busco, com base em uma leitura particular, descrever o percurso dos gestos de pesquisa empreendidos por Carlo Ginzburg (2006), historiador, em *O Queijo e os vermes*, e os meus gestos de pesquisa, uma vez que se trata de uma pesquisa realizada na área das Ciências da Linguagem. A noção de excedente de visão como modo de olhar no processo de ensino é tratada na parte final do Capítulo 4.

2.1 Contexto de pesquisa

Como professora do Curso de Letras - Licenciatura de uma universidade pública e pesquisadora em processo de doutoramento, ofereci no 1º. semestre de 2014 um Curso de Extensão de formação docente com ênfase no ensino de escrita e tecnologia e ensino (de escrita), ambientado na Plataforma *Moodle*, na modalidade semipresencial,²⁵ tendo como público-alvo professores em formação inicial (Letras) que demonstravam ter familiaridade com TDIC. Durante o curso, foram propostos textos teóricos para leitura e discussão, seminários, análise de redações do Enem dos próprios cursistas e um esboço de um Plano de Aula para simulação de práticas de ensino da escrita com o uso de ferramentas digitais, voltado para alunos também familiarizados com TDIC. Ao final de cada unidade, os grupos elaboraram um texto

²⁵ Por modalidade “semipresencial”, entende-se a oferta de curso/disciplina em que o participante tem de cumprir parte da carga horária e realizar parte das atividades estando fisicamente presente na instituição; a parte restante da carga horária e das atividades pode ser realizada à distância, em localidade física da preferência dele. Essa modalidade de ensino é assim reconhecida, do ponto de vista de sua realização técnica, pela possibilidade de o universitário estar fisicamente presente, em parte do curso/da disciplina, em outro ambiente, distinto(a) do institucional. Para o que me interessa, no entanto, a instituição está *sempre* presente *no* universitário, ainda que a ele seja permitida a oportunidade de estar fisicamente ausente durante a realização do curso/da disciplina. A presença simbólica da instituição “atravessa”, assim, a constituição de seu posicionamento social como universitário/futuro professor de línguas. O Curso teve 10h de carga horária presencial e 110h a distância.

colaborativo, na plataforma *Wiki*,²⁶ buscando refletir sobre as discussões e leituras realizadas. A proposta inicial²⁷ para esta pesquisa de doutoramento centrava-se na coleta e análise dos textos colaborativos (*wikis* editadas *on-line* na própria plataforma), bem como na análise do esboço do Plano de Aula. Essa delimitação do *corpus* decorria da hipótese inicial de que, sendo usuários de TDIC, 1) em situações simuladas de ensino-aprendizagem para o ensino de produção de textos para alunos da EB, professores em formação inicial levariam em conta o diálogo com o destinatário presumido, ou seja, com os alunos da EB da rede pública, também usuários de TDIC; 2) nas *wikis*, os professores em formação inicial, usuários de TDIC, utilizariam essa ferramenta do *Moodle*, apropriando-se de recursos nela disponíveis (como criação de páginas eletrônicas com inserção de figuras e de *links*, comentários, por exemplo).

A apropriação do termo “usuário” indicava o objeto da proposta inicial: o curso de formação oferecido voltava-se para a relação entre professor e aluno e para a relação entre diferentes esferas discursivas, com ênfase, no entanto, para a condição de um usuário de tecnologias, suas habilidades já adquiridas para lidar com ferramentas digitais e outras a adquirir. No decorrer do curso, contudo, a análise das produções escritas geradas em cada etapa levou-me a rever a hipótese inicial e a considerar que a interlocução empreendida pelo professor em formação inicial fazia emergir imagens de destinatários com os quais dialogava e que estavam relacionadas a três eixos: (i) à escrita, (ii) ao ensino de escrita e (iii) à tecnologia e ao ensino (de escrita). Outra regularidade foi observada nas produções escritas: os textos dos escreventes aproximavam-se (a) nas *wikis* e nos fóruns, dos gêneros “redação de vestibular” (dissertação) e “artigo científico”; e (b) no *chat*, do “debate acadêmico”, que foram assim identificados em função de seus vestígios (ruínas) no *corpus*, como explícito mais detalhadamente adiante. A pesquisa, a partir de então, pautou-se pela assunção da quarta perspectiva proposta nesta tese, a saber, a do estudo das TDIC como parte da linguagem, na articulação com pressupostos do Círculo de Bakhtin e dos Estudos de Letramentos.

No seminário presencial para a apresentação do esboço do Plano de Aula para o ensino de produção de textos com o uso de tecnologias, os grupos participantes optaram por utilizar a rede social *Facebook*, indicando-a como espaço de socialização e de discussão de textos, a exemplo do que se faz com o recurso “fórum” presente no *Moodle*. A justificativa dos grupos

²⁶ Plataforma virtual reconhecida por permitir a edição colaborativa de documentos, com base em sistema que não demanda que o conteúdo seja revisto antes da sua publicação *on-line*. Do ponto de vista da tecnologia, as páginas eletrônicas são criadas e alteradas com facilidade, não demandando, portanto, conhecimento especializado em linguagem de programação computacional, sendo este um de seus principais atrativos.

²⁷ A descrição da proposta inicial para a pesquisa contribui para a compreensão da hipótese de partida, descrita na Introdução, e dos dois desdobramentos dessa hipótese, descritos neste Capítulo.

foi a facilidade de navegação e o fato de a rede social ser amplamente conhecida por esse tipo de público.

Em suma, três regularidades se destacaram:

1. a presença, na escrita, de diferentes posições enunciativas do escrevente (no passado, anterior ao momento do curso, egresso do Ensino Médio; no presente, momento em que o curso era realizado, professor em formação inicial; no futuro, momento posterior à conclusão do Curso de Letras - Licenciatura, professor em serviço) no diálogo com diferentes destinatários;
2. a instabilidade dos gêneros do discurso, as relações intergenéricas e a interveniência de distintas esferas discursivas;
3. a escolha de uma ferramenta digital mais próxima da dinâmica de leitura e discussão de textos, comumente usada em sala de aula. Tratava-se, portanto, de defesa contrária à inicialmente feita pelos participantes do curso, a da utilização de ferramentas digitais diversas, à disposição do professor da EB, em função da existência de um aluno da EB familiarizado com as TDIC.

Na etapa de coleta e organização dos dados, (i) a análise preliminar de indícios dessas regularidades nas produções escritas dos professores em formação inicial, levados a refletir sobre o ensino de produção do gênero “redação do Enem”, (ii) a consideração da formação do professor de língua portuguesa e (iii) a consideração do uso de tecnologias no ensino implicaram, para a pesquisadora, a reelaboração do projeto de pesquisa. Assim, a opção foi ampliar o conjunto do material da pesquisa, tendo em vista que apenas as *wikis* produzidas em grupo e coletadas no curso não se mostraram suficientemente relevantes, dadas as hipóteses iniciais, mencionadas de forma sucinta na Introdução desta tese e retomadas, de maneira mais circunstanciada, mais adiante neste mesmo Capítulo.

Na Seção seguinte, descrevo o evento de formação e o *corpus* de pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta e a organização dos dados.

2.1.1 O evento de formação e o corpus de pesquisa

O conjunto do material foi coletado em um evento de formação, a saber, um Curso de Extensão, com carga horária de 120 horas, ministrado de maneira semipresencial, com utilização do ambiente *Moodle*. O curso foi ofertado de fevereiro a maio de 2014. Com público-alvo formado por 16 (dezesesseis) licenciandos em Letras de uma universidade pública, o objetivo

central no planejamento e na execução desse Curso foi a discussão e o aprofundamento de temas como: o professor de língua e as novas mídias, letramentos e ferramentas digitais aplicáveis a práticas letradas na *web* a partir dos eixos: escrita, ensino de escrita e tecnologia e ensino (de escrita). A redação do Enem tornou-se tópico de discussão do que seria um *bom texto*. O participante foi convidado a analisar a própria produção escrita e a de colegas. Dois outros objetivos sublinharam a oferta do curso:

- (i) contribuir para a formação do licenciando primeiramente em relação a teorias linguísticas (estudos de linguística textual, de gêneros do discurso, de letramentos, de uso de tecnologias no ensino) para o ensino de produção de textos, em particular do gênero “redação do Enem”, sem, contudo, considerar esse conteúdo como regulador do currículo do Ensino Médio, na área de Linguagens;
- (ii) contribuir para que os professores em formação inicial se sentissem capazes de propor práticas de ensino, não apenas relativas ao ensino de produção de textos no contexto do Enem, mas também a práticas de leitura, à análise e à reflexão linguística com base no uso de tecnologias.

O Quadro 01, a seguir, apresenta a estrutura do curso.

Módulo I - A redação do Enem		
Unidade	Tópicos de conteúdo	Objetivos
I	1. A redação do Enem. 2. Enem: percurso histórico.	- conhecer e compreender a estrutura e o construto do evento discursivo - a redação do Enem
II	1. As cinco competências. 2. A redação do Enem 2012 — Guia do Participante.	- conhecer e compreender as cinco competências que orientam a elaboração e a avaliação da redação do Enem.
Módulo II - Web/mídias digitais no ensino de produção de textos		
Unidade	Tópicos de conteúdo	Objetivos
I	1. Ferramentas digitais aplicáveis ao ensino de produção de textos.	- identificar ferramentas digitais aplicáveis ao ensino de produção de textos; - analisar possibilidades e limitações do uso de tecnologias disponíveis na <i>web</i> e de mídias digitais para o ensino de produção de textos.
Módulo III - Atividades práticas		
Unidade	Tópicos de conteúdo	Objetivos
I	1. O leitor e o produtor de textos na <i>web</i> / nas mídias digitais. 2. O professor de língua e as novas mídias.	- refletir sobre o leitor e o produtor de textos na <i>web</i> / nas mídias digitais; - refletir sobre o professor de língua e as novas mídias; - conhecer experiências com o uso de ferramentas digitais aplicáveis ao ensino de produção de língua; - propor o desenvolvimento de práticas de produção de textos em ambientes digitais para um público que tem domínio desses ambientes.

Quadro 01 – Itinerário do Curso de Extensão

A coleta dos dados foi realizada no período de fevereiro a maio de 2014. Os procedimentos éticos foram analisados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).²⁸ Compõem o *corpus* desta investigação as produções escritas, geradas nesse evento de formação complementar, conforme descrição a seguir:

- (i) produções escritas em fóruns e *chat*: participações em fóruns, mediante criação de tópicos e resposta a tópicos criados por outros, orientados por temas relacionados ao Programa do Curso de Extensão. Dessa dinâmica foram produzidos textos escritos, reconhecidos nesta pesquisa como próximos dos gêneros “artigo científico” e “dissertação de vestibular”.²⁹ A participação em *chat* se deu por discussão síncrona sobre letramentos e novas tecnologias. Dessa dinâmica foram produzidos textos reconhecidos como próximos do gênero “debate acadêmico”;
 - (i.i) redações do Enem, produzidas pelos próprios cursistas e postadas em tópicos de discussão em fórum (Fórum 01);
- (ii) produções escritas em *wikis*: textos colaborativos produzidos, sob a forma de produção escrita conjunta, pelos cursistas – mais frequentemente reconhecidos como próximos do gênero “dissertação de vestibular”;
- (iii) atividade de conclusão do Curso de Extensão – esboço de *Plano de Aula* (PA) – produzida pelos grupos de trabalho, com apresentação de proposta de prática de ensino de escrita com o uso de tecnologias.

Fóruns, incluindo aqueles em que **redações do Enem** dos próprios cursistas foram publicadas, ***chat***, ***wiki***³⁰ foram recursos de mídia que possibilitaram a obtenção dos textos escritos coletados para a análise. Além desses recursos, foram solicitados esboços de ***Plano de Aula*** aos participantes do Curso.

A codificação do material da pesquisa referente a Fóruns e *Chat* foi feita da seguinte maneira:

²⁸ Cadastrado no Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa “A Circulação dialógica do professor em formação inicial: o excedente de visão na orientação de seu dizer” (título provisório) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (MG) (CAAE: 36991814.2.0000.5142, parecer n.º 831.441) em 14/10/2014.

²⁹ Durante a realização desta pesquisa, a análise das redações do Enem efetivamente escritas participantes do Curso e por eles socializadas no primeiro fórum (Fórum 01) mostrou necessária para a interpretação de hipótese. Entende-se, pois, nesta pesquisa, que “dissertação de vestibular” se refere à produção escrita do sujeito de pesquisa nos Fóruns, com ruínas desse gênero do discurso; “redação do Enem”, por sua vez, se refere à redação dos sujeitos de pesquisa que efetivamente participaram desse exame nos anos de 2012 e 2013.

³⁰ A nomenclatura para gênero do discurso e recurso derivado da plataforma *Moodle* é a mesma nesta pesquisa, uma vez que não é objetivo deste trabalho discutir a distinção entre gênero e recurso no ambiente digital.

<i>Identificação</i>	<i>Gênero do discurso</i>	<i>N.º de 01 a 80 aleatoriamente atribuído ao sujeito de pesquisa</i>	<i>Gênero do sujeito de pesquisa</i>
C.30.F	C= <i>chat</i>	30 = número do sujeito	F = feminino
F.10.M	F= fórum	10 = número do sujeito	M = masculino

Quadro 02 – Identificação dos gêneros do discurso e sujeitos de pesquisa

As participações nos fóruns (ao todo, foram três os fóruns³¹ realizados no curso) contabilizaram 242 (duzentas e quarenta e duas)³² contribuições, denominadas produções escritas (PE). O primeiro fórum tratou da redação do Enem, de seu percurso histórico e do Guia do Participante do Enem, disponibilizado em 2012 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela avaliação do Enem. Os participantes postaram as próprias redações³³ para discussão entre colegas. Essa dinâmica foi levada em consideração na análise dos dados como participação do cursista na atividade. O segundo fórum abordou os temas: diretrizes oficiais para o ensino de produção de textos, letramentos, ensino de língua portuguesa, escrita de pré-universitários e tecnologias. O terceiro, por sua vez, tratou de ferramentas digitais aplicáveis ao ensino, do leitor e do produtor de textos na *web/* nas mídias digitais, do professor de língua e das novas mídias.

A codificação do material da pesquisa referente a *wikis*, esboços de Planos de Aula e aos grupos de trabalho foi feita da seguinte maneira:

³¹ Houve um quarto fórum que foi realizado no Curso, mas não foi considerado, uma vez que serviu apenas para postagem dos Esboços de Planos de Aula e não para a discussão de tópicos.

³² Com as contribuições da professora-pesquisadora, o total foi de 268. A título da contagem para análise dos dados, os textos produzidos pela professora-pesquisadora foram excluídos. Na análise, foram desconsideradas as Produções Escritas em que o cursista se dirigia explicitamente à professora-pesquisadora.

³³ Foram objeto de análise e discussão no fórum 12 (doze) redações do Enem dos próprios participantes, disponibilizadas por eles mesmos, sendo que um participante disponibilizou o rascunho da redação de duas edições do Enem, totalizando 14 (catorze) redações. Quatro participantes não disponibilizaram redação.

<i>Identificação</i>	<i>Gênero do discurso</i>	<i>Letra aleatoriamente atribuída ao grupo de trabalho</i>	<i>N.º indicativo da ordem cronológica da atividade</i>
PA.B	PA = Esboço de Plano de Aula	B = Grupo de Trabalho	não se aplica
W.A.12	W= wiki	A = Grupo de Trabalho	12 = décima segunda <i>wiki</i> produzida

Quadro 03 - Identificação dos gêneros do discurso e grupos de trabalho

O esboço do Plano de Aula foi postado no quarto Fórum, mas a discussão sobre esse gênero ocorreu apenas na modalidade presencial, não se caracterizando, portanto, como postagem típica desse recurso do *Moodle*, com discussão a distância. Em relação ao esboço de *Plano de Aula*, os sujeitos de pesquisa foram orientados a observar, pelo menos, os seguintes aspectos: com qual tópico de conteúdo iriam trabalhar; qual metodologia e quais recursos poderiam ser usados (*data show*, revistas, *sites*, computador com acesso à internet, dentre outros), quais objetivos pretendiam alcançar e em qual referencial teórico/fonte estavam se baseando na formulação da proposta. Além disso, foram orientados a observar o público-alvo, projetado como o de alunos do Ensino Médio da rede pública, familiarizados com TDIC.

No tocante ao *chat* (um único, durante o curso), que ocorreu ao final do Módulo I- Unidade II e paralelamente ao terceiro fórum, foram coletadas 240 (duzentas e quarenta) contribuições de textos com caráter “dialogal”,³⁴ as quais variaram de enunciados compostos por uma única palavra ou *emoticon* (formado com caracteres do teclado) a textos mais longos.

Quanto ao recurso *wiki*, foram produzidos 12 (doze) textos colaborativos, reconhecidos como “dissertação de vestibular” e “artigo científico”. Tendo em vista os objetivos de pesquisa, recursos disponíveis no *Moodle* para a *wiki* não foram analisados.

No que se refere aos critérios adotados para a seleção dos sujeitos de pesquisa, foram os seguintes:

- i. estar regularmente matriculados no Curso de formação;
- ii. ter concluído a programação prevista para o Curso de formação;

³⁴ Como explicitado, assumo nesta tese o princípio dialógico da linguagem, segundo o qual toda enunciação é marcada por uma relação entre o “eu” e o “outro”, não havendo, portanto, produção textual enunciada de maneira “individual”. Ocorre que, em certos estudos de tecnologias, “dialogal” é utilizado para qualificar interação em que usuários de ferramentas digitais “dialogam”, “conversam” com outros interlocutores, em contraposição, portanto, a outras ferramentas em que não haveria “diálogo” com o outro.

- iii. ter concordado em participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade.

Os sujeitos participantes da pesquisa eram em número de 16 (dezesseis). O quadro 04 a seguir mostra o período em que os participantes se encontravam no Curso de Letras - Licenciatura³⁵ quando frequentaram o Curso de Extensão no 1.º semestre de 2014. Mostra também o ano de ingresso do participante na universidade:

Período e ano de ingresso no Curso	Número de alunos
1º período/ ingresso em 2014	07
3º período/ ingresso em 2013	06
5º período/ingresso em 2012	01
7º período/ingresso em 2011	02
Total =16	

Quadro 04 – Sujeitos de pesquisa

São professores em formação inicial de um Curso de Letras - Licenciatura de uma universidade pública, sendo 05 (cinco) homens e 11 (onze) mulheres. Todos ingressaram em Letras - Licenciatura entre os anos de 2011 a 2014, por meio do Sistema de Seleção Unificada, pelo qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem (Sisu-Enem)³⁶. Ainda sobre esse perfil dos participantes, destaca-se que todos eles:

- i. cursaram o ensino médio na rede pública,
- ii. tinham, à época da coleta dos dados, entre 17 e 25 anos;
- iii. cursavam sua primeira graduação sem terem frequentado Curso de Magistério de 1.ª a 4.ª série, de nível técnico;
- iv. eram professores em formação inicial, que ainda não atuavam como professores na educação básica, com exceção de uma aluna que havia começado a ministrar aula de Língua Portuguesa em fevereiro de 2014, ano da coleta dos dados. Quatro (04) já haviam ministrado minicursos para alunos do

³⁵ O Curso de Letras - Licenciatura da universidade pública na qual as produções textuais foram coletadas está organizado em 09 (nove) períodos (semestres) e oferece ao universitário uma habilitação (em português ou espanhol).

³⁶ Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>> Acesso em: 14 jun. 2017.

Ensino Médio da rede pública e em um curso pré-vestibular da própria universidade sobre a redação do Enem.

Em relação à forma de minha participação, como professora-pesquisadora e ministrante do Curso, esta se deu por meio de perguntas previamente definidas na elaboração do Curso e nos momentos em que o cursista se dirigiu especificamente a mim. Essas produções escritas foram desconsideradas na análise porque a resposta dada ao cursista retomava a pergunta inicialmente elaborada ou porque se tratava de pergunta sobre algum aspecto gramatical. Na análise, todas as produções escritas (PE) dos cursistas que faziam referência direta ou indireta à minha participação foram desconsideradas.

2.2 Hipótese de partida e seus desdobramentos

Ao ministrar o Curso de Extensão, pareceu-me que os professores em formação inicial, que mostravam ter domínio de determinados aspectos das TDIC, desconsideravam a questão central que norteou o evento de formação docente: o ensino de escrita para estudante da rede pública, também familiarizado com TDIC. Apoiando-me em princípios do paradigma indiciário (GINZBURG, 2012), como procuro explicitar a seguir na Seção 2.3, busquei, na leitura da produção escrita, “pistas” que permitissem reconhecer o processo de interlocução que o professor em formação inicial estabelece com diferentes destinatários, gêneros do discurso, discursos e esferas discursivas.

Trabalhei inicialmente com a hipótese de que a experiência social e as histórias de letramentos orientavam o projeto enunciativo de cada escrevente, tendo em vista possíveis interlocutores. O professor em formação inicial, na (sua) relação com a linguagem e com o *outro*, dirige-se, assim, não apenas para a atividade profissional de “ser professor de língua/gem”, mas também a outras, correlatas: “ser professor da educação básica” e “ser professor universitário”, além de “ser aluno do ensino médio” (seja na qualidade de um destinatário presumido – o aluno para quem esse professor em formação inicial se volta –, seja na qualidade da própria experiência passada, de egresso do ensino médio da rede pública).

Considerando-se que **a)** “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos no original) incluindo, portanto, os elementos básicos do gênero: estilo, construção composicional e

conteúdo temático (BAKHTIN, 2011) e que **b)** “o endereçamento do enunciado é a sua peculiaridade constitutiva [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 305), é possível defender que “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 305-306). Sendo essa escolha marcada pela experiência social do sujeito, que se constitui sujeito na interação com o outro, o professor em formação inicial, ao analisar a própria escrita e a escrita do outro, ao discutir processos de ensino e aprendizagem de produção de textos, ao discutir atividades e dinâmicas que envolvem a prática docente, buscava uma posição exotópica,³⁷ no sentido de que tentava, por meio de um excedente de visão (BAKHTIN, 2011), ser um crítico de sua própria produção escrita e do seu discurso. Essa posição exotópica se constitui na relação entre o professor em formação inicial e seus possíveis interlocutores,³⁸ a saber: **a)** o professor que projeta ser, na *memória do futuro*, na atividade docente; **b)** o discurso oficial/institucional sobre teorias linguísticas sobre escrita, gêneros do discurso e letramentos; **c)** o professor da EB e o professor formador de professor na academia; **d)** o aluno da EB que um dia foi.

Essas representações fundam o dizer dos professores em formação inicial a partir de uma relação de alteridade. Podem, desse modo, se não definir, pelo menos, retornar, sob outras configurações, na (futura) prática didático-discursiva desses sujeitos, pondo em evidência a heterogeneidade enunciativa que lhe é constitutiva. Na produção escrita do professor em formação inicial, destaco, portanto:

- a) **variadas posições enunciativas** (*vozes* que se alternam em seu dizer);
- b) **relações intergenéricas**, mais marcadas ou menos, na produção de um gênero do discurso, e também – de forma correlata ou não à instabilidade do gênero e às relações intergenéricas – pela interveniência de diferentes esferas discursivas;
- c) **tentativas de “alçamento” a outro domínio discursivo**, o da universidade, o do espaço de formação/orientação de professores e do exercício da docência;
- d) **diferentes teorias**, ora associadas a práticas pelo escrevente vivenciadas no passado (práticas cristalizadas), ora associadas a práticas por ele projetadas para um futuro (práticas a assumir).

³⁷ O conceito de excedente de visão está relacionado ao conceito de cronotopia (“interligação fundamental das relações temporais e espaciais” (BAKHTIN, 2002, p. 211)).

³⁸ Mesmo quando transita, ele mesmo, por uma posição enunciativa, o escrevente o faz com um destinatário. No caso, na alteridade, por uma posição exotópica e pelo excedente de visão, o diálogo é construído entre “*eu-para-mim*”, “*eu-para-outro*” e “*outro-para-mim*”.

Com base, pois, na hipótese de partida de que a experiência social e as histórias de letramentos orientavam o projeto enunciativo dos escreventes, tendo em vista esses possíveis interlocutores, elaborei dois desdobramentos para o trabalho:

- (i) **como primeiro desdobramento da hipótese de partida:** a instabilidade do gênero do discurso, as relações intergenéricas constitutivas do gênero e a interveniência de diferentes esferas discursivas orientam o dizer do professor em formação inicial que se propõe a pensar a própria escrita, o ensino de escrita (o gênero redação do Enem) e tecnologias e ensino (de escrita);
- (ii) **como segundo desdobramento da hipótese de partida:** o professor em formação inicial se inscreve no “fio do discurso”, especificamente no domínio discursivo da área de Letras (ensino de língua(gem) e tecnologias), ao tentar dialogar com a instituição e com seus destinatários imediatos (professor ministrante do curso; outro participante do Curso), com seu destinatário presumido ((futuro) aluno, usuário de tecnologias; (futuro) professor que pretende ser) e com o sobredestinatário (voz social da instituição universitária, de documentos oficiais, do Estado; voz que emana de espaços formadores/orientadores de professores de língua(gem)).

Dada a apresentação da hipótese de partida da tese e de seus desdobramentos, passo a seguir a comentar de maneira circunstanciada o paradigma indiciário nos estudos de produção escrita.

2.3 Paradigma indiciário na investigação do modo de funcionamento discursivo

Tfouni (1992), em seus estudos sobre o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), propõe uma reflexão sobre a construção do *dado* nos estudos da linguagem, de maneira particularizada, em pesquisa psicolinguística. Com efeito, esse paradigma, adotado ainda por outros pesquisadores em linguagem – vejamos, por exemplo, os estudos sobre escrita realizados por Abaurre (1993; 1994; 1996), Corrêa (2004) e Chacon (1998) –, exige que o pesquisador se perceba, diz Tfouni (1992, p. 210-211), “como um produto sócio-histórico que está analisando outros produtos sócio-históricos”, mas “sem perder de vista os processos que geraram esses produtos”. Dito de outro modo, trata-se de pôr em evidência a perspectiva a partir da qual o pesquisador concebe a pesquisa e a construção do dado. Para Tfouni (1992), fundamentada em

Ginzburg (1989), dados seriam, pois, “elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”, segundo uma “situação de testagem [que] sempre se constitui em uma situação discursiva” dependente, por sua vez, de “uma série de deslocamentos e posicionamentos em pontos de vista diversos” realizados/assumidos pelo pesquisador (TFOUNI, 1992, p.211).

Essa “situação de testagem” que depende de pontos de vista assumidos pelo pesquisador é reconhecida nesse paradigma como um de seus principais aspectos. O modelo, é sabido, permite ao pesquisador levantar hipóteses explicativas para eventos/fatos aos quais não se teve acesso direto, caso, por exemplo, da investigação da cena de um crime, para um detetive; do diagnóstico de uma doença, para um médico; da investigação de um fato histórico, para o historiador (ver a esse respeito Ginzburg, 2008, p. 98). Para o que me interessa, a assunção do paradigma permite ao linguista levantar hipóteses interessantes sobre o momento da produção escrita, ao qual – a exemplo de momentos *não* vivenciados por um detetive, médico ou historiador – não se pode ter acesso direto. Permite, de maneira especial, investigar o modo de funcionamento discursivo dos sujeitos e dos textos, numa dimensão sócio-histórica.

Na proposição desse modelo epistemológico, Ginzburg (2008) comenta eventos/fatos que se pautam pela identificação e pela análise de pistas fundadas, por sua vez, na averiguação e no constante confronto de hipóteses (o que seria a “situação de testagem” para Tfouni, 1992). Em sua célebre obra *O queijo e os vermes*,³⁹ Ginzburg (2006) investiga a cultura de classes populares na Idade Média analisando um fato histórico a partir de pistas encontradas em diferentes fontes. O problema de ordem metodológica encontrado pelo historiador decorre da impossibilidade do contato direto com uma fonte primária para análise do pensamento de classes subalternas do passado. Em outras palavras: *como analisar uma cultura do passado se não há registros materiais elaborados diretamente pelas pessoas participantes dessa cultura?*

Tendo a constante preocupação em manter um rigor metodológico, Ginzburg (2006) se vale, pois, do paradigma indiciário para levantar hipóteses, confrontá-las, colocando à prova a relevância de determinados indícios em detrimento de outros. O processo de verificação da relevância de indícios e da testagem de hipóteses principia pela seleção de pistas que podem

³⁹ Ginzburg narra a história de Domenico Scandella, moleiro conhecido como Menocchio. Porque discutia publicamente ideias contrárias ao dogma da Igreja, foi preso e condenado à morte pela Santa Inquisição. Sabia ler e escrever e gostava de discutir em público as leituras que fazia. Essas leituras quase sempre eram consideradas heréticas, pois punham em dúvida o papel e os dogmas da Igreja, bem como o poder atribuído a Deus. Os dados analisados pelo historiador foram os depoimentos e demais documentos que compõem os inquéritos sofridos por Menocchio. Esses dados foram cotejados com outras fontes, tais como os livros citados nesses depoimentos: Alcorão, Bíblia, Decameron, *Rosario dela gloriosa Vergine Maria*, etc.

levar a outras hipóteses (e pistas); é assim que, ao cabo do processo, o pesquisador tem condições de formular uma teoria sobre o dado.

O que Ginzburg (2006), em *O queijo e os vermes*, diz a respeito de práticas de leitura de Menocchio e de seus inquisidores, o que diz do modo como o moleiro teria se apropriado ou se distanciado de determinadas interpretações sobre Deus e o papel da Igreja, permitem compreender, a meu ver, determinado modo de funcionamento discursivo de práticas sociais letradas neste tempo presente, de maneira específica, na localidade geográfica do Brasil (mas sem a ela se restringir). Se, para Ginzburg, a análise permitiu compreender como a classe dominante impôs uma cultura às classes menos favorecidas, tenciono, com a assunção do paradigma e com o trabalho da análise dos dados, compreender relações entre letramentos, ensino de escrita e tecnologias que aos sujeitos foram, de certo modo, impostas como condição de existência na/da linguagem.

Ginzburg (2006) trabalhou com a hipótese de que a afirmação do moleiro de que a origem do mundo advinha da putrefação, à época da Inquisição, decorria da leitura de livros com os quais teve contato. Cotejando pistas com dados disponíveis em outras fontes históricas, Ginzburg pôde descrever o quadro de repressão, por meio do qual as classes dominantes, diante da possibilidade de perder o controle das classes subalternas, promoveram a doutrinação dessas massas e a extinção de práticas da cultura popular.

Na Figura 01 a seguir, tento ilustrar o possível percurso de pesquisa de Ginzburg em *O Queijo e os vermes* (2006) para, na seção seguinte, ilustrar o percurso realizado nesta investigação.

Figura 1 - Instâncias do olhar do pesquisador

Esta ilustração foi elaborada por mim a partir de uma leitura particular da obra, a qual busca contribuir, nos estudos da linguagem/da escrita, para abrir outra perspectiva de leitura, fundamentada no conceito de excedente de visão que assumo para esta pesquisa e que comento de maneira mais circunstanciada a seguir. Meu objetivo é estabelecer um diálogo com o que se mostra produtivo para os estudos da linguagem/da escrita, com base na proposta que Ginzburg faz no âmbito dos estudos historiográficos. Nesse diálogo, três instâncias podem ser delineadas.

A **instância do olhar do pesquisador para o problema de pesquisa** envolve o problema de pesquisa e a hipótese inicial após exaustivas leituras do material. Ginzburg, ao ter contato em documentos da Inquisição Católica com “uma sentença extremamente longa” de um réu, busca decifrar como e por que Domenico Scandella, um moleiro, “sustentava que o mundo tinha sua origem na putrefação” (GINZBURG, 2006, p. 9). A hipótese de partida era a de que a visão de cosmogonia do moleiro decorria do “relacionamento de Menocchio com a cultura escrita, os livros que leu e o modo como os leu”. Se num primeiro momento Ginzburg pressupôs que se tratava uma cultura oral, patrimônio pertencente não apenas ao moleiro, “mas também [a] um vasto segmento da sociedade do século XVI” (GINZBURG, 2006, p.10), num segundo, definiu como hipótese geral a de que a “cultura *produzida* pelas classes populares foi suplantada pela cultura *imposta*” a essas classes. (GINZBURG, 2006, p. 13, grifos no original). Para conseguir delinear essas hipóteses e chegar a confrontá-las, Ginzburg se vale da leitura de documentos inquisitoriais contra Menocchio, páginas escritas pelo próprio moleiro e uma lista parcial de leituras que por ele teriam sido realizadas, segundo os autos do processo.

“*Como analisar uma cultura do passado (cultura popular da Europa pré-industrial) se não há registros materiais elaborados diretamente pelas pessoas participantes dessa cultura?*” é a pergunta inicial que orienta a **instância do olhar do pesquisador na identificação, seleção e análise de pistas**. Ginzburg põe em diálogo teoria e dados, segundo uma noção de cultura (a popular e a da elite). *Para onde olhar*: o historiador se volta para as confissões de Menocchio. O gesto do pesquisador se volta a *como olhar*, na identificação e na seleção de indícios, na “irredutibilidade de partes dos discursos de Menocchio a esquemas conhecidos” que permitam, por sua vez, reconhecer uma convergência entre as posições que teriam sido assumidas por um moleiro, pertencente a uma cultura popular, e “as de grupos de intelectuais mais refinados e conhecedores de seu tempo” (GINZBURG, 2006, p. 19) dos quais se tem registro. É nesse processo, pois, que o olhar e os gestos do pesquisador se voltam para a testagem de hipótese(s) por meio de validação externa.

Buscam-se variadas fontes para o cotejamento entre indícios identificados no *corpus* e indícios também presentes em outras fontes, momento em que a intuição e o conhecimento do pesquisador são relevantes. No caso de Ginzburg, o autor se valeu tanto do manual dos inquisidores e de documentos sobre a Reforma Protestante, a Contrarreforma e a Renascença, como da lista de leitura de Menocchio e da lista de itens do dote da filha do moleiro, Giovanna, por exemplo. Valeu-se também de fatos históricos conhecidos e de relevância para a análise do processo.

A instância do olhar do pesquisador no processo de teorização, por sua vez, abrange os resultados e as conclusões a que chegou o historiador. Fazendo uma leitura particular dos gestos de pesquisa do historiador, aparente e metaforicamente, duas linhas paralelas (L1 e L2) que nunca se cruzam representariam o ponto de partida do pesquisador. Porém, ao confrontar dados com o apoio de conceitos teóricos, uma linha imaginária transita entre elas, na retomada de hipótese(s) e no estabelecimento de uma convergência que (re)conduz à teorização. Com a elaboração da Figura 02, a seguir, tento mostrar como Ginzburg teria seguido “linhas paralelas”, dado o objetivo de descobrir por que Menocchio teria sustentado que o mundo havia nascido da putrefação. Ginzburg definiu como hipótese de partida que a afirmação do moleiro sobre a origem do mundo decorria do acesso dele a determinados textos e da qualidade das leituras feitas. Buscou a validação externa de sua hipótese pelo cotejamento de índices encontrados no *corpus* e em fontes indiretas. Dessa forma, pôde se distanciar de um acontecimento particular e teorizar sobre como a cultura das classes dominantes suplantou a cultura popular num determinado tempo e espaço. O historiador concluiu que essas classes dominantes, “de maneira dramática, [tiveram] a necessidade de recuperar [ou melhor, dominar], mesmo ideologicamente, as massas populares que ameaçavam escapar a qualquer forma de controle – vindo de cima – porém mantendo e até acentuando as distâncias sociais” (GINZBURG, 2006, p. 190). É, pois, no âmbito da pesquisa que o historiador realiza uma análise particularizada para “generalizar as conclusões a que [...] chegou” (GINZBURG, 2006, p. 25).

A figura 2 a seguir busca ilustrar esse processo.

Figura 2 - Relação entre hipótese(s), dados e teorização⁴⁰ em *O Queijo e os vermes* com base na leitura da pesquisadora

Espero, assim, ter demonstrado como a seleção de índices, a ancoragem teórica e a testagem de hipótese(s) por meio do confronto com outros índices/fontes constituem o modelo epistemológico de Ginzburg (2006).

Se de um lado esta tese se filia ao percurso de Ginzburg no tocante à apropriação do paradigma indiciário – neste trabalho, apropriação feita em função da investigação de produções escritas de professores em formação inicial num contexto contemporâneo –, de outro, dele se distancia ao propor ainda um percurso marcado pela noção de excedência de visão: (1) na produção do índice; (2) como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e (3) como um modo de olhar do professor no processo de ensino de escrita. Os aspectos (1) e (2) são retomados no capítulo 3 e, quando couber, no Capítulo 4, da análise dos dados. O aspecto (3) é retomado no Capítulo 3, em que busco problematizar fundamentos teóricos para o ensino

⁴⁰ Ginzburg objetiva a *teorização*. Em minha pesquisa, objetivo a *interpretação* do fato linguístico.

de escrita e de tecnologia e ensino (de escrita) se tomada a noção de sujeito e sua relação com a linguagem como ponto de partida.

2.4 Excedente de visão na produção do índice

É sabido que, no conjunto da obra de Bakhtin, não há proposição explícita de uma teoria do sujeito (nem do discurso) (GERALDI, 2010). A constituição do sujeito aparece em Bakhtin segundo relações dialógicas sócio-historicamente estabelecidas entre um *eu* e um *outro*. Interessa-me destacar que esse outro pode ser entendido tanto como *outro sujeito* quanto outro(s) gênero(s), discurso(s), esfera(s) discursiva(s). O sujeito em Bakhtin, diz Discini (2012, p.78, grifo no original), poderia ser “definido pelo modo como responde ao *outro*”. Essa resposta põe em evidência o modo de interação com o outro e também com ele mesmo (o sujeito como um outro) na cadeia de comunicação discursiva. É “na relação de alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas”, segundo Magalhães e Oliveira (2011, p. 105). Sujeito seria, assim, o sujeito e seu(s) outro(s), a “relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais [que] criam a possibilidade de ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 106).

Interessa destacar, nessa tentativa de definir uma noção de sujeito em Bakhtin, a possibilidade de o sujeito *ver mais do outro* sujeito que o próprio, dada a posição exotópica do outro na constituição do *todo do um*. Esses diferentes olhares advindos de posicionamentos distintos assumidos no jogo da enunciação é que nos permitem conceber a escrita do professor em formação inicial não como orações ou unidades da língua (entendida como sistema gramatical abstrato), mas como *enunciados*, unidades concretas da cadeia de comunicação discursiva, resultantes do modo com o sujeito, na interação com o(s) outro(s), deles se utiliza, neles emerge segundo “relações dialógicas [...] extralinguísticas” (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Na figura 04, na seção 2.5, procuro ilustrar o percurso teórico-metodológico desta tese com base em aspectos do paradigma indiciário de Ginzburg (2006), mas tendo como ponto de observação a noção de *excedente de visão* de Bakhtin (2011) nos gestos de linguagem do escrevente. O objetivo é conceber um ponto de apoio para identificação de índices, na relação entre hipóteses, dados e interpretação dos dados. Os gestos de linguagem do escrevente

concebidos segundo essa noção de excedente de visão transitam na heterogeneidade enunciativa do professor em formação inicial, que lhe é constitutiva, nas relações de alteridade com (ou por meio de): a) variadas posições enunciativas; b) relações intergenéricas; c) tentativas de “alçamento” a outro domínio discursivo e d) diferentes teorias. Metodologicamente, essas relações foram discutidas em separado, quando necessário, mas estão inter-relacionadas umas às outras.

Na Figura 03, busco mostrar o trânsito do escrevente pelo(s) e com o(s) outro(s) na escrita.

Figura 3 – Trânsito do escrevente pelo(s) e com o(s) outro(s) na escrita

Evidentemente essa tentativa não dá conta da dinamicidade característica da linguagem. É uma tentativa de sistematizar uma reflexão sobre o professor em formação inicial na (sua) relação com a escrita, o ensino de escrita e tecnologia e ensino (de escrita), tendo em vista o cruzamento do modo de olhar do pesquisador no processo de análise e do professor no processo de ensino, este último apresentado no Capítulo 4.

Com a finalidade de demonstrar a produtividade da assunção da noção de excedência de visão como ponto de apoio teórico-metodológico, reproduzo e comento o texto de F.03.F.

[...] é bem interessante como você [F.35.F] e também a F.70.F trabalham com o uso de algumas expressões em suas redações. Na redação da F.70.F, podemos destacar "um copinho de cerveja" e, na da F.35.F, "tomar uma dose de respeito", por exemplo. Este recurso, a meu ver, pode apresentar **indícios** de que, apesar de a redação do Enem estar ainda um pouco voltada aos moldes do texto do tipo dissertativo, como já havíamos comentado, os corretores tentam fugir disso, valorizando alguns recursos de sentido que podem ser explorados por meio da língua. Acredito que este recurso, além de demonstrar um domínio da língua, aproxima o leitor do texto, fazendo com que ele se sinta também responsável, nesse caso, pelas consequências da combinação bebida e direção.

Que pensam em relação a isso, pessoal?

(F.03.F, 07/04/2014. Fórum 01 "A redação do Enem"; Curso de Extensão "Práticas de produção de textos com o uso de ferramentas digitais"; análise das redações do Enem (edição de 2013) de F.70.F e de F.35.F, grifo meu)

Identificam-se indícios de (sua) história de letramentos quando o professor em formação inicial, participando de discussão sobre a redação do Enem, edição de 2013, e da análise de redações socializadas no Fórum 01, diz: "pode apresentar **indícios** de que [...]". Os diferentes modos de endereçamento que aparecem na constituição do texto põem em evidência o excedente de visão do sujeito na relação com o(s) outro(s). F.03.F emprega 1.^a pessoa do plural (*podemos, havíamos*) quando se refere a interlocutores imediatos⁴¹ (F.35.F e F.70.F), em oposição ao uso de verbo na 1.^a pessoa do singular (*Acredito que*) e de expressão idiomática (*a meu ver*) que produz, como efeito de sentido, reforço de posição enunciativa que o escrevente acredita assumir (*professor que projeta ser*) na avaliação do trabalho da banca de correção de redações do Enem.

O escrevente dirige-se ainda a outros interlocutores/participantes do Curso – *Que pensam em relação a isso, pessoal?* – na retomada do tópico em discussão: a valorização do uso de recursos linguísticos pelos corretores da banca de correção do Enem. Nesses diferentes momentos, F.03.F se põe em posição exotópica, tentando ver o que, sendo ela mesma, não consegue ver. *A quem dirijo meu comentário? Como meus interlocutores imediatos podem perceber que o comentário é pessoal? Como lembrá-los de que já discutimos essa questão? Como relacionar teoria e prática?* foram, possivelmente, perguntas feitas por F.03.F ao produzir o texto.

⁴¹ A interlocução com o *destinatário presumido* e *sobredestinatário* também ocorre. Para demonstrá-la nesta Seção seria necessário analisar a contribuição de F.03.F na íntegra. No Capítulo 4, retomo essa questão.

Identificados e confrontados os gestos do escrevente, outra pista se torna saliente: o uso de *indícios*. Supondo que a posição enunciativa de F.03.F seja a do *professor que projeta ser*, *indícios* pode representar uma “pista” de que o escrevente tenta relacionar teoria e prática e se inserir no domínio discursivo da área de Letras. Para definir e interpretar a relevância dessa pista, busquei fontes indiretas e externas ao Curso de Extensão. Pesquisando no sistema acadêmico da universidade a oferta e os programas de disciplinas do curso de Letras - Licenciatura, no período do 1º. semestre de 2010 ao 2o. semestre de 2013 (o qual antecede, portanto, o Curso de Extensão), observei que constavam da bibliografia obrigatória da disciplina *Tópicos em Sociolinguística: relação entre oralidade e escrita* os seguintes textos:

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 34, p. 77-86, 2005.

TENANI, L. E. A segmentação não convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista Abralín**, São Carlos, SP, v. 10, n. 2, p. 91-119, 2011.

Observa-se, pela leitura desses textos, que tanto Chacon (2005) quanto Tenani (2011) se utilizam de índices para a análise do *corpus*. Em Chacon (2005, p. 80, grifo meu), encontra-se o trecho “os trissílabos me pareceram fornecer **indícios** mais interessantes dessa ação do que polissílabos e dissílabos” e em Tenani (2011, p. 111-112, grifo meu),

Porém, a colocação não-convencional do hífen em duas das três ocorrências – em “estava-mos” e “mora-va” – a forma do (suposto) clítico ‘lo’ em ‘cava lo’ podem ser tomados muitos mais como **indícios** de que essas ocorrências podem ser vistas como tentativas de o escrevente alçar as grafias convencionais de uma estrutura típica.

Poderia se supor, entretanto, que, por um motivo qualquer, o escrevente não tenha feito a leitura dos textos. Ainda assim, o modo como mobiliza o termo demonstra um olhar investigativo e analítico, característico do paradigma indiciário, o qual é posto em confronto com a crítica expressa à banca responsável pela elaboração da proposta de redação do Enem: “**apesar de** a redação do Enem estar **ainda** um pouco voltada aos moldes do texto do **tipo dissertativo**”, fazendo distinção entre tipo textual e gênero do discurso e apontando, na sequência, que “os corretores tentam fugir disso, valorizando alguns recursos de sentido que podem ser explorados por meio da língua”. Há, pois, indícios no texto de F.03.F, os quais permitem dizer que o escrevente teve algum contato (direto ou indireto) com os artigos

científicos da bibliografia obrigatória que faziam menção ao paradigma indiciário. Esse contato pode ter ocorrido tanto pela leitura que o próprio escrevente fez dos textos quanto pela leitura do docente responsável pela disciplina ou ainda pela leitura de colegas de turma. Ressalte-se que a Divisão de Registros Acadêmicos da universidade em que o material foi coletado confirmou que F.03.F cursou, com êxito, a disciplina.

Na Seção a seguir, retomo, de forma circunstanciada, os procedimentos para a análise dos dados.

2.5 Procedimentos para a análise dos dados

Na etapa inicial, **(1) instância do olhar do pesquisador para o problema de pesquisa**, procurei seguir procedimento análogo ao de Ginzburg (2006), mas considerando particularidades do contexto e do problema de pesquisa desta investigação, tendo em vista que aquele estuda o fato histórico e, nesta pesquisa, o interesse está no fato discursivo, nos gestos de linguagem do escrevente na escrita. Para tanto, por meio da figura 04, a seguir, busco delinear o percurso seguido na investigação, associando o paradigma indiciário e a noção de excedente de visão.

Figura 4 – Percurso de pesquisa associando paradigma indiciário e excedente de visão

Definidas as instâncias do olhar, como pesquisadora, para os enunciados, vistos como elos de uma cadeia de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011), delineei a hipótese de partida e elegi a noção de excedente de visão como ponto de apoio teórico e metodológico. A exemplo do historiador que se pergunta como analisar um evento sem ter possibilidade de acesso a fontes diretas, perguntei-me, como linguista, ex-professora da educação básica e professora formadora de professor para o ensino de escrita: *Como olhar para a história dos letramentos dos sujeitos da pesquisa? Como analisar a escrita de professores em formação inicial que olham para o que já viveram, para o que estão vivendo e para o que projetam viver? Como esses escreventes concebem a escrita, o ensino de escrita e a tecnologia e ensino?*

Como o princípio da exotopia (excedente de visão) pode ser usado como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e do professor no ensino de escrita?

Levando-se em consideração o que diz Amorim (2010) sobre o conceito de exotopia – o qual “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: **o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro**” (2010, p. 101, grifos meus) –, tenciono aproximar pelo menos dois olhares: o de pesquisadora e professora formadora de professor para o ensino de escrita, um olhar de quem se volta para a escrita de professores em formação inicial, ao olhar que os professores em formação inicial têm da escrita, considerando-se o ensino de escrita, tecnologia e ensino (de escrita), sua condição, ao mesmo tempo, de egressos do Ensino Médio, licenciandos em Letras e futuros professores (o professor que projetam ser).

No que se refere à **(2) instância do olhar do pesquisador para a identificação, seleção e análise de pistas relevantes**, num primeiro momento procedi a leituras dos gêneros do discurso constitutivos do *corpus*, incluindo os textos que subsidiaram o Curso de Extensão, buscando identificar indícios e elaborar hipóteses sobre os gestos de linguagem do escrevente. Sempre que se fez necessário, busquei definir a relevância de índices em outras fontes (internas e externas), visando à confrontação e à interpretação de hipóteses.

A exemplo dos gestos de pesquisa de Ginzburg, em *O Queijo e os vermes*, ao longo da análise, hipóteses provisórias,⁴² porém relacionadas à hipótese de partida e seus desdobramentos, foram apontadas com o objetivo de compreender e explicar os gestos de linguagem do escrevente que se apresentam de forma singular nas produções escritas (PE).

Os procedimentos para a organização e análise dos dados envolveram duas etapas:

1ª etapa: olhar para a escrita do professor em formação inicial em diferentes gêneros do discurso para identificar índices

Nesta etapa, a organização do conjunto do material, formado de fóruns e *wikis*, para melhor identificação de índices, se deu da seguinte maneira:

- por agrupamento (reagrupamento, sempre que se mostrou necessário) de PE, segundo:

⁴² Em *O Queijo e os Vermes*, Ginzburg procura explicar um dado singular por meio de hipóteses as quais classifico como explicativas e necessárias num dado momento uma vez que o historiador não se distancia de sua hipótese de partida, mas busca, por meio das explicativas, identificar e confrontar novos dados e pistas a fim de confirmá-la.

- a) período do Curso de Letras - Licenciatura, considerando-se que havia ingressantes e “veteranos” no Curso de Extensão;
 - b) destinatários (imediato, *presumido*, *sobredestinatário*) no processo de interlocução;
 - c) posições enunciativas assumidas (*professor em formação inicial*, *professor que projeta ser*, *egresso do ensino médio*).
- por identificação de índices (vestígios) de diferentes gêneros do discurso (doravante GD) nas PE;
 - por renomeação das PE, conforme identificação de vestígios mais prevalentes de GD reconhecidos em quatro categorias: GD *fórum*, GD *fórum acadêmico*, GD *dissertação de vestibular* e GD *artigo científico*;
 - por organização das PE segundo data cronológica de publicação no Fórum ou na plataforma *wiki*.

2ª etapa: olhar para os índices nos diferentes gêneros do discurso

Nesta etapa, os conceitos teóricos foram continuamente retomados. Na análise, na definição da relevância do índice e na interpretação das hipóteses, foram mobilizados os conceitos de gênero do discurso (endereçamento, estilo, construção composicional e conteúdo temático), de relações intergenéricas, instabilidade do gênero e interveniência de esferas discursivas.

Buscando fatos linguístico-discursivos como critério complementar para a análise, utilizei-me basicamente dos seguintes aspectos: a) escolha de itens lexicais; b) organização sintática da sentença; c) uso de verbos e pronomes; d) paragrafação; e) ruínas de gêneros do discurso em outro gênero do discurso; f) categorias de tempo e espaço e g) organização espaço-visual da escrita pelo escrevente.

Ainda que a análise dos gêneros do discurso que compõem o *corpus* seja retomada no Capítulo 04, cumpre ressaltar que a identificação e a definição de uma PE como gênero do discurso (fórum, fórum acadêmico, dissertação de vestibular e artigo científico) se deram por meio da noção de excedente de visão na produção do índice, buscando em cada PE ruínas de gênero(s) do discurso (vestígios de um gênero do discurso em outro gênero, tomados numa acepção positiva) (CORRÊA, 2006). Para tanto, também foram observados os seguintes critérios:

- a) *fórum*: indicação do interlocutor no início ou no final da PE, saudação inicial e fechamento da PE, uso recorrente da 1.^a pessoa do singular com destaque para si, predominância da tipologia textual “narrar”, relatos de fatos vivenciados pelo escrevente na educação básica ou no ensino superior – o professor em formação inicial se põe como exemplo na discussão;
- b) *fórum acadêmico*: indicação ou não do interlocutor no início ou no final da PE, ocorrência esporádica de saudação inicial e fechamento, uso menos frequente da 1.^a pessoa e uso mais frequente da 3.^a pessoa, menor recorrência da tipologia “narrar”, maior recorrência das tipologias “descrever” e “argumentar”, uso de citações (trechos das PE de outro participante ou dos textos teóricos discutidos no Curso ou em alguma disciplina do Curso de Letras, marcada com itálico ou aspas), referência a autores com a indicação de ano de publicação e página, inexistência de relatos pessoais; questões de ensino e de linguagem como objeto de discussão mais ou menos marcada pelo diálogo com a teoria ou com o discurso oficial sobre ensino;
- c) *dissertação de vestibular*: indicação ou não do interlocutor no início ou no final da PE, ocorrência ou não de saudação ou fechamento da PE, uso da 3.^a pessoa (singular ou plural) e da 1.^a pessoa do plural, ocorrência de voz passiva e sentenças com o sujeito indeterminado pelo pronome se (trata-se de...), número de parágrafos igual ou superior a três, retomada da primeira sentença da PE na conclusão, uso de marcadores na conclusão (“portanto”, “por isso”) ou de trechos como “Conclui-se que”, “Em vista do exposto”, tom conclusivo no último parágrafo, inexistência de citação direta ou indireta e referência a autores;
- d) *artigo científico*: indicação ou não do interlocutor no início ou no final da PE, ocorrência ou não de saudação ou fechamento da PE, uso da 3.^a pessoa (singular ou plural) e da 1.^a pessoa (singular ou plural) para abordar questões de ensino e de linguagem como objeto de discussão mais ou menos marcada pelo diálogo com a teoria ou com o discurso oficial sobre ensino, ocorrência de voz passiva e sentenças com o sujeito indeterminado pelo pronome se (trata-se de...), ocorrência de citações diretas e indiretas marcadas com aspas ou em itálico, referência a autores com a indicação de ano e página, ocorrência de resumo, paráfrase ou resenha dos textos do Curso de Extensão.

Para uma melhor compreensão do uso do excedente de visão como modo de olhar do pesquisador no processo de análise, no Quadro 05, exponho um exemplo de gestos de pesquisa possíveis⁴³ do pesquisador nas duas primeiras instâncias do olhar.

Identificação de um Gênero do Discurso ou de ruínas de um Gênero do Discurso em outro		
Posição exotópica do pesquisador	Posição exotópica do escrevente	Índices
Olhar, na produção escrita (PE), a construção composicional prototípica, o estilo e o conteúdo temático do gênero do discurso (GD).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual estrutura o meu texto deve ter? ✓ Em que lugar estou? ✓ Como alguém que está no lugar em que estou deve escrever? 	Disposição espacial do texto; paragrafação; tipologias textuais predominantes; itens lexicais típicos do GD; linguagem (formal ou informal); função fática; dêiticos, ocorrência de vocativo, saudação, citações e referências, pontuação, abreviações, <i>emoticons</i> , onomatopeias, etc.
Indicação de possíveis gestos de pesquisa no processo de análise e interpretação da(s) hipótese(s)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ comparar diferentes PE, em diferentes momentos, de um mesmo escrevente e, em seguida, com PE de outros escreventes, identificando pontos de contato e de distanciamento (doravante PC e PD); ✓ traçar uma linha do tempo dispondo as PE de um escrevente em relação às dos outros, observando os PC e PD; ✓ identificar e confrontar em quais momentos um GD aparece isolado ou em sequência na linha do tempo; ✓ observar se, quando ocorre uma PE típica do GD fórum, por exemplo, o escrevente se dirige explicitamente a um destinatário ou implicitamente a outro; ✓ identificar itens lexicais mais frequentes ou dissonantes, observando em quais PE ocorrem e que efeitos de sentido produzem; ✓ identificar o GD, verificar o número de ocorrência em relação a outros gêneros. 		

Quadro 05 – Gestos de pesquisa do pesquisador em posição exotópica para as duas primeiras instâncias do olhar

⁴³ Trato como gestos de pesquisa possíveis uma vez que orientam o olhar do pesquisador na busca de índices – fatos linguísticos – na escrita, considerando, ainda, que a noção de excedente de visão nem sempre se apresenta explicitamente marcada no gênero do discurso.

Para finalizar, a **(3) instância do olhar do pesquisador no processo de interpretação** abrange os resultados e as conclusões da pesquisa. Nessa instância, retomei a noção de excedência de visão com a finalidade de identificar novos indícios, confrontando-os com as análises realizadas e com os resultados a partir delas gerados para, ao término (sempre provisório) desta investigação, responder se as hipóteses foram ou não respondidas.

No Capítulo 3, passo à discussão circunstanciada dos pressupostos teóricos que fundamentam esta tese.

3 RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTOS, ENSINO DE ESCRITA E TECNOLOGIAS

3.1 Ensino de escrita por meio de gêneros

Nesta Seção, procuro problematizar dois pontos de partida para o ensino de escrita por meio de gêneros: **(1) o que parte do gênero do discurso para o ensino de escrita e (2) o que parte do sujeito para o ensino de escrita por meio de gêneros.** Na sequência, retomo conceitos bakhtinianos, buscando refletir sobre a aproximação ou o distanciamento das noções de letramentos e TDIC no ensino de escrita por meio de gêneros.

3.1.1 Alunos e professores sob a égide da LDB 9394/96, dos PCN e das OCEM

Passadas duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), parece-me significativo delinear a relação entre formação docente e educação básica por meio desses documentos – quem são os professores em formação inicial no Ensino Superior (graduação e pós-graduação), quem são os professores em serviço e quem são os alunos da Educação Básica. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n.º 9394/96 – Art. N.º 62, a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, sendo admitida, porém, na educação infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, modalidade normal. No Art. 9.º, inciso IV, a orientação é a de que União, Estados, Distrito Federal e municípios devem definir competências e diretrizes para nortear currículos e seus conteúdos mínimos, objetivando uma formação básica comum em todo o país. Nesse contexto, surgem os PCN e, posteriormente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ponto de contato entre formação docente inicial e educação básica. Ainda que o discurso oficial não defina parâmetros curriculares nacionais para cursos de formação de professores, a orientação institucional ocorre por outras vias, a saber: diretrizes nacionais para cursos de licenciatura

e pedagogia, diretrizes nacionais para a educação básica, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, diretrizes para elaboração do Exame Nacional do Ensino Superior (Enade) e, de forma indireta, para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).⁴⁴

Nos PCN, no tocante ao ensino de línguas (materna ou estrangeira) nos Ensinos Fundamental e Médio, o texto é tomado como *objeto de ensino* (BRASIL, 1997), diretriz ratificada nas OCEM (2006). Assim, a noção de gêneros textuais/ do discurso adentrou, de diferentes formas, o ensino de Língua Portuguesa – língua materna. É sabido que a noção de “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis” provém de Bakhtin (2011, p. 262) e que os documentos oficiais⁴⁵ da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias também se ancoram nessa noção de gêneros do discurso, além da de letramentos.

No início da década de 1980, a introdução de estudos de letramentos ganha força no Brasil (TFOUNI, 2010), com forte presença entre professores e secretarias de educação, por meio de pesquisas e publicações de Tfouni, Soares (1984) e Kleiman (1994).⁴⁶ A exemplo dos documentos oficiais e avaliações externas em larga escala sobre o ensino de Língua Portuguesa, a formação do estudante *na* Educação Básica e a do professor *no* Ensino Superior, direta ou indiretamente, desenvolveram-se com base em premissas de estudos dos letramentos em especial nas duas últimas décadas. Com maior ou menor ênfase, gêneros do discurso e práticas de letramentos se inseriram na prática docente do professor de língua e literatura; discussões e pesquisas sobre como essa inserção se deu (dá) ainda são recorrentes.

Na esteira dos estudos sobre gêneros do discurso e sobre letramentos, e considerando-se sua produtividade para os estudos da linguagem, no processo de ensino e de aprendizagem, destacam-se estudos sobre (novas) tecnologias (digitais) de informação e comunicação, em práticas de ensino também parametrizadas pelos PCN. É inegável que pesquisas sobre gêneros multimodais, gêneros digitais, hipergêneros, dentre outros, e sobre os letramentos (digitais,

⁴⁴ Criado em 1990, até 1999 avaliava Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação, tendo sido incluídas as disciplinas de Física, Química e Biologia em 1997 e as de História e Geografia, em 1999. Desde 2001, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são avaliadas (INEP, 2015).

⁴⁵ Além do conceito de gêneros do discurso, conceitos da Semântica, Pragmática, Linguística Textual, Sociolinguística, Análise da Conversação e Análise do Discurso também fundamentam o que é discutido e apresentado nesses documentos. É inegável o mérito dos PCN na ampliação e, em alguns casos, na instauração de discussões acerca de Teorias Linguísticas na escola de educação básica, em que o professor em serviço se encontra.

⁴⁶ O termo “letramento” teria sido usado pela primeira vez no Brasil em 1986, por Mary Kato (SOARES, p. 33), porém, a introdução da temática, na memória de muitos professores, é associada a trabalhos de Magda Soares. Essa associação decorre do fato de que, na década de 1980, publicações dessa última autora sobre a temática da alfabetização e do letramento adentraram a Educação Básica. Naquela época, e de maneira concomitante, os conceitos de construtivismo, discutido por autoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e o de interacionismo, advindo de estudos piagetianos, foram amplamente trabalhados em cursos de formação continuada de professores da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

multiletramentos, literários, informacionais e outros) em contextos multi-hipermidiáticos, têm forte apelo na formação de alunos da Educação Básica e na formação de professores.

Nesse breve retorno, podemos observar que mais de uma geração de alunos cursou os Ensinos Fundamental e/ou Médio nos últimos vinte anos, tendo aulas de Língua Portuguesa subsidiadas pelos PCN (1997), pelas OCEM (2006) e pelos Estudos dos Letramentos. O universitário que atualmente está cursando o Ensino Superior concluiu a educação básica seguindo essas diretrizes. Merece destaque também a introdução, em cursos em nível superior, da elaboração/do estudo de documentos oficiais, na relação com letramentos e tecnologias, considerando-se a formação docente inicial, habilitação Português, em especial, em disciplinas de metodologias de ensino de língua e de literatura e de Linguística Aplicada. Ressalte-se que as diretrizes oficiais e suas implicações para a prática docente foram e ainda são motivo de pesquisa em programas de pós-graduação e em grupos de pesquisa.⁴⁷ É de se supor que o professor⁴⁸ formado nos últimos 15 anos esteve sob a égide dessas diretrizes, tendo tido contato com diversas correntes linguísticas e que o trabalho com gêneros do discurso tem (ou teria) um lugar em sua vida escolar.

Partindo do princípio da dialogia, que abrange a noção de excedente de visão, proponho olhar para a escrita de licenciandos, visando à investigação do processo de escrita na formação docente inicial. Para tanto, faz-se necessário distinguir o que significa *partir do gênero do discurso para o ensino de escrita* de *partir do sujeito (e seu trabalho com a linguagem) para o ensino de escrita por meio de gêneros do discurso*, discussão que proponho nas seções a seguir.

3.1.2 Olhar para o ponto de partida no ensino de escrita: gênero do discurso ou sujeito?

Embora relevante, procuro me distanciar da problemática que envolve a inserção de estudos e pesquisas sobre ensino de gêneros na Educação Básica ou mesmo em Cursos de Letras - Licenciatura e em Pedagogia e em que medida foram ou estão sendo incorporados na prática

⁴⁷ Wagner Rodrigues Silva (2012, p. 84), em sua revisão dos PNC, mostra como “as noções de texto, gênero e letramento [...] são mobilizadas como referenciais teóricos para a superação do fracasso do ensino tradicional de língua portuguesa”. Afirma, no entanto, que “as orientações teórico-metodológicas [...] ainda não foram satisfatoriamente assimiladas e implementadas pelos professores” (SILVA, 2012, p. 85).

⁴⁸ Observa-se que há uma prevalência da atividade de leitura de gêneros em avaliações, a exemplo da Prova Brasil, PISA, dentre outras. Um efeito desses exames no currículo da Educação Básica é uma maior atenção a práticas de leitura.

docente. Dados os objetivos desta tese, restrinjo-me à escrita e à formação docente inicial por meio da análise da escrita de licenciandos. Nesta seção, trato do ensino de escrita por meio de gêneros. Para tanto, proponho, com Corrêa (2013), olhar para a escrita e o ensino de escrita a partir das relações dialógicas constitutivas do escrevente na/da linguagem em espaços e tempos, opondo-as a um olhar que confere certa estabilidade ao funcionamento e aos usos do gênero do discurso em diferentes esferas discursivas. Apesar da inter-relação entre as noções de gênero do discurso e sujeito, defendo o deslocamento **do** gênero do discurso como ponto de partida e de chegada em práticas de ensino de escrita **para** a *singularidade do sujeito ao se constituir e constituir o outro pela linguagem*.

Corrêa (2013, p. 510), ao estabelecer parâmetros teóricos para o ensino de escrita, propõe que

conceitos de trabalho levados à sala de aula: deem um lugar para o sujeito (e para a alteridade) na escrita e chamem a atenção para a escrita como processo; forneçam modos de constatação da opacidade da linguagem naquilo que fica indiciado no fio do discurso; redirecionem a atenção para com a escrita, passando da modalidade para o modo de enunciação, este que se dá segundo gêneros do discurso; e, finalmente, observem a relação do dizer atual com o já-dito e com o por dizer.

Baseando-me em Corrêa (2004; 2013), assumo uma concepção de escrita como *modo de enunciação*, o qual emerge segundo gêneros do discurso. O ensino de gêneros do discurso, classicamente trabalhado no âmbito da instituição escolar nos limites de sua estabilidade, põe em relevo objeto de ensino reconhecido por aspectos estruturais e normativos, quase sempre, os privilegiados por professores de Língua Portuguesa no trabalho de leitura de e de comentários aos (“correção” dos) textos. Busco distanciar-me de concepções de escrita como produto (acabado) ou ainda como “objeto neutro associado ao avanço cognitivo e ao progresso social” concordando com a crítica de Pereira (2011, p. 56). Para Corrêa (2013), essa concepção privilegia uma visão de escrita como tecnologia,⁴⁹ segundo aspectos estruturais da língua/do gênero. Desse modo, seria possível estabelecer níveis de *letramento* – no singular, o que parece ser problemático. Em contrapartida, a assunção de escrita como processo, como a derivada de uma concepção de escrita como modo de enunciação, permite refletir sobre noção distinta, a de *letramentos* – no plural, como proposto, com outros objetivos, por Street (1984) –, considerando-se que a relação do sujeito com a escrita não se restringiria ao sistema alfabético ou a uma única prática social (a escolar, por exemplo).

⁴⁹ Referência ao conjunto de saberes convencionados, em determinadas sociedades, para a representação da linguagem falada por meio de símbolos gráficos.

No que se refere, de maneira particularizada, ao conceito de **gêneros do discurso**, é reconhecida a definição segundo a qual se trata de “tipos *relativamente*⁵⁰ estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262, destaque em itálico do autor, sublinhados meus), que se relacionam com esferas e discursos e, portanto, com o processo de enunciação. Os enunciados “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Assim como a enunciação é irrepitível, a eventividade, a unicidade do Ser, como Bakhtin propõe em *Por uma Filosofia do Ato* (2012), também o é. Em relação ao gênero do discurso, tomá-lo como objeto de ensino, com ênfase na sua identificação, construção composicional e nos seus usos, equipara-se a optar pelo ensino da estrutura da língua partindo das normas convencionadas de uma variedade linguística de prestígio com o objetivo de chegar às mesmas normas. Para o escrevente, o ponto de partida e de chegada é circular, pois, ao ser praticamente desconsiderado o caráter fundante da linguagem – o diálogo primordial,⁵¹ o gênero torna-se modelo estável e reproduzível “em escala”. Contraditoriamente, a irrepitibilidade do enunciado concreto, as temporalidades, as espacialidades, a historicidade e dinamicidade do gênero e do sujeito e as relações de alteridade que são constitutivas do gênero se perdem ou se apagam no processo de transposição didática do ensino do gênero do discurso.

Defendo que **partir do gênero do discurso para o ensino da escrita**, ação que com ênfase no próprio gênero é distinto de (2) **partir do sujeito para o ensino de escrita por meio de gêneros do discurso** com ênfase nas relações de alteridade que este estabelece ao se constituir como sujeito e ao constituir o outro.

Geraldi (2010), ao tratar da questão da linguagem e constituição da subjetividade, faz uma distinção interessante entre *instituir* e *constituir*. Processos formais de educação, segundo esse autor:

desvelam uma **preocupação com o futuro** (por isso [...] chamamos de formação); um projeto de **sobrevivência do passado neste futuro** (a herança cultural); e uma concepção de sujeito: ele não está pronto ao nascer, é capaz de aprender e é capaz de **usar os instrumentos do passado para construir o futuro** (dependendo do ponto de vista, este futuro há que ser a reprodução do *status quo* do passado). (2010, p. 29) (Grifos meus)

⁵⁰ Com esse grifo, busco destacar que os gêneros, em função do sujeito que deles se apropria (neles se constitui) e da consideração do caráter sócio-histórico das esferas de atividade, é marcado por dinamicidade (e não pela fixidez).

⁵¹ Corrêa (2013) discute esse caráter no 1º fundamento teórico para o ensino de escrita, apoiando-se em Bakhtin.

Pressupostos nem sempre transparentes atravessam esses processos, diz o autor, exemplificando que eles estão “[tanto numa] concepção universalista de que todos os sujeitos nascem “iguais” (como se as condições históricas não fossem relevantes) [quanto num] projeto em que o principal é garantir no futuro a sobrevivência do passado”. (Idem, p. 29) (Aspas e parênteses no original) A historicidade precede o nascimento de uma pessoa e, biologicamente, “não nascemos vazios”. (Ibidem) Partindo dessa reflexão sobre o ensino em espaços formais, o linguista aplicado defende a valorização do processo de constituição do sujeito ao longo de sua vida. Para tanto, argumenta que *instituir* e *constituir* remetem a distintas posições teórico-metodológicas uma vez que “se as condições históricas nos fazem ser o que somos, [...] seríamos **instituídos**; se premidos pelas condições históricas, mas não por elas determinados, nos fazemos o que somos, [...] seríamos **constituídos**” (Idem, p. 29-30) (Grifos no original)

Penso que **(1) partir do gênero do discurso para o ensino de escrita**, no processo de transposição didática, pode significar para o sujeito que escrever é reproduzir gêneros conforme o modelo. Está na ordem do *instituído* e da transparência da linguagem. Embora considerada a função social e o contexto⁵² em que o gênero circula, a categorização dos gêneros no processo de didatização enfatiza a sua estrutura composicional e a sua função social relacionada ao *contexto*, termo comumente associado à *adequação a uma dada situação ou a um lugar*.

A tentativa de explicar por meio de exemplos próximos do professor e do aluno pode ocasionar alguns equívocos que são incorporados à prática de ensino. Eis um exemplo:

o entendimento que hoje se tem do bom uso da língua não se restringe a distinguir o certo do errado, mas, prioritariamente, o adequado do inadequado. Afinal, **como um guarda-roupas bem servido de opções**, a língua nos disponibiliza muitas escolhas. Cabe a nós conhecê-las bem para fazer bom uso de cada uma das possibilidades. Da mesma maneira que **não estaremos bem vestidos se formos de smoking à praia**, também não seremos adequados se fizermos uso de recursos eruditos em situações informais.⁵³ (Grifos meus)

⁵² Em *Para o ensino da escrita orientado por gêneros de texto*, Corrêa (2013) discute a *noção de contexto* como procedimento de esquiva, apresentando contornos de enquadramentos do “acontecimento discursivo” que se distanciam ou se aproximam de “uma noção vaga de contexto”. Muito resumidamente, são: contexto como produto (1) “da situação presencial e imediata”; (2) “das várias situações de uso da língua”; (3) “dos seis fatores presentes no “ato de comunicação” de Jakobson”; contexto como: (4) “ritual, contexto pragmático”; (5) ““esfera de atividade humana” e (6) “contexto associado à noção de “condições de produção do discurso”” (CORRÊA, 2013, p. 70-76, uma e outra página) (Aspas no original)

⁵³ O exemplo foi extraído do *Blog da TV Escola*. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/blog-post-series?idPost=10226>>. Acesso em: 15 jun. 2017. Exemplo semelhante encontra-se em “Como ensinar histórias em quadrinhos na sala de aula” (2014) e na Revista Língua Portuguesa, ano 3, n.º 25, novembro de 2007.

Observe-se que o gesto didático⁵⁴ para ensinar variedades linguísticas, incluindo a padrão, está na ordem da transparência, não apenas pela simplificação redutora, mas pela desconsideração de aspectos outros que compelem um sujeito a usar uma ou outra variedade, um ou outro gênero. Desconsidera-se o intuito discursivo do sujeito na produção do texto e o(s) destinatário(s) com quem dialoga. Transpostas para o ensino do gênero, as noções de adequação e inadequação da língua contribuem para construir a ficção da estabilidade do gênero na sociedade, havendo ocasionalmente apenas uma e outra transformação do gênero (carta para *e-mail*, por exemplo) e da ficção da transparência e homogeneidade da língua.

Práticas docentes centradas na noção de transparência da linguagem trabalham o gênero como produto e não como elo na cadeia de comunicação humana. O gênero, isolado da cadeia comunicativa, perde sua essência de *réplica* ao ser objetificado materialmente. O sujeito, como aquele que reproduz *adequadamente* a estrutura de um gênero, perde sua unicidade. A sócio-historicidade do gênero e do sujeito é, assim, relegada a um segundo plano e até mesmo desconsiderada. É verdadeiro que a escola busca o contato do escrevente com gêneros de diferentes esferas discursivas para trabalhar a produção de leitura e de texto na perspectiva dos letramentos e do ensino de gêneros do discurso, porém esse gesto didático está quase sempre centrado na noção de ensino de gêneros a partir de modelos.

Valorizam-se, assim, as forças centrípetas que convergem para a estabilidade do gênero e para a pretensa homogeneidade da língua: as normas, o conhecimento escolar, as avaliações, os vestibulares, o próprio gênero, dentre outras. A ideia de treinamento, repetição, reprodução e de etapas progressivas e escalonadas no processo de *aquisição* do gênero torna-se central e o ensino de escrita assume, mais uma vez, a função normatizadora. Distanciando-me das Teorias de Aprendizagem e de algumas Teorias da Psicolinguística,⁵⁵ penso que *adquirir* retoma, mais uma vez, a ideia de produto acabado, de obter (e posteriormente descartar) algo, de reproduzir e fixar na memória. Contrapõe-se, a meu ver, à ideia de *aprender*, imanente ao ser humano até o seu último sopro de vida, e, portanto, sempre inconclusa e em processo.

⁵⁴ Entendo *gesto didático* ou *gesto docente* como ações do professor em atividades de docência, desde a preparação de um material ou o planejamento de uma aula até a avaliação da aprendizagem do aluno.

⁵⁵ Em relação a Teorias de Aprendizagem, refiro-me a teorias behavioristas, de transição entre o Behaviorismo Clássico e o Cognitivismo, a teorias cognitivistas, humanistas e socioculturais que tratam da aprendizagem da língua. Em relação a Teorias da Psicolinguística, que se constituem em bases teóricas da Psicologia e da Linguística e de outras áreas, refiro-me a teorias que tratam especificamente da aquisição da linguagem, tais como: Behaviorismo, Interacionismo (Construtivismo), Inatismo e Sócio-interacionismo. O termo “aquisição” está relacionado ao aprendizado de uma língua em um contexto natural, ao processo de formação do pensamento de uma criança ao passo que “aprendizagem” se relaciona a contextos formais de aprendizagem, como por exemplo, a escola. Conferir: Scliar-Cabral, L. (1991), Moreira (1999), Vigotsky; Luria; Leontiev (1994), dentre outros.

Esse gesto didático de *treinar e reproduzir* promove *certo*⁵⁶ apagamento do sujeito ao desconsiderar a eventividade, a unicidade do Ser/sujeito. Bakhtin (2012, p. 33) afirma que o sujeito identifica “*ativamente* uma individualidade e, conseqüentemente, [não se perde] completamente, nem [perde seu] lugar único fora dela, sequer por um momento” e que “não é o objeto que inesperadamente toma posseção [do sujeito] como alguém passivo.” (Grifos no original)

Certo apagamento da relação de alteridade do sujeito com o gênero também ocorre, em especial, quando este é tratado didaticamente como objeto *isolado*⁵⁷ da sociedade, como produto acabado. Bakhtin (idem) trata da irrepetibilidade da enunciação e da relação de alteridade com o outro (evento, discurso, sujeito, esfera), no tocante à autoatividade do sujeito que enuncia, refletindo sobre a vida e morte de Jesus Cristo no mundo. Para o autor,

O mundo do qual Cristo partiu jamais será o mundo no qual ele nunca existiu; ele é, por princípio, um mundo diferente.
Este mundo, o mundo no qual se completou o evento da vida e da morte de Cristo, tanto no fato como no significado de vida e morte – este mundo é fundamentalmente e essencialmente indeterminável, seja em categorias teóricas, seja em categorias da cognição histórica, ou através da intuição estética. (p. 34)

Na sequência, Bakhtin (p. 34) explicita que, nas *categorias teóricas*, implica conhecer “o sentido abstrato do evento, mas [perder] o fato único da [sua] realização histórica real”. Nas *categorias da cognição histórica*, implica captar “o fato histórico, mas [perder] o sentido”. E, finalmente, na “categoria” *por meio da intuição*, o sujeito tem “tanto o ser do fato quanto o seu sentido como o momento de sua individuação, mas [perde a] própria posição em relação a ele, [a sua] participação de dever-ser”. (idem)

Pensar essas categorias no ensino de gêneros significa **(2) partir do sujeito para o ensino de escrita por meio de gêneros**, perspectiva que proponho, considerando que sujeito e gênero do discurso são **constituídos**. Retomo Geraldi (2010) que, em 1992, portanto, anteriormente aos PCN e às OCEM, já punha sob “suspeição a esperança que inspira a construção deste horizonte, *o ponto de chegada*”. (p. 30) (Grifos meus) O sujeito, na linguagem, não está em lugares definidos e fixos. Ao contrário, está no “fluxo do movimento como seu território sem espaço”. (p. 31).

⁵⁶ Trato como *certo* objetivando a não generalização. Como sujeito de linguagem, há de se considerar que este tenta escapar ao controle, à padronização, ainda que pelo silêncio.

⁵⁷ É recorrente na explicação de professores a necessidade de *aprender algo para o mundo lá fora*, referindo-se à sociedade. No discurso, põe a escola num lugar estabilizado e autoprotetor e, paralelamente, no discurso isola a escola da sociedade.

Admitir a noção de constitutividade do sujeito mobiliza algumas implicações, tais como admitir: i) “um espaço para o **sujeito**”; ii) “a **inconclusibilidade**” e iii) “o caráter não fechado dos instrumentos com que se opera o processo de constituição”. (GERALDI, p. 30) Sujeito e enunciação, na interação verbal, são irrepetíveis e inacabados. A noção de constitutividade é associada à interação, uma vez que é nela que a enunciação se realiza, é na instância *do entre* e *do com* que o sujeito se constitui e constitui o outro. Não há um ponto de chegada. Há sempre um *ponto de partida* se considerarmos que não cabe ao sujeito o álibi da não existência e que toda enunciação é irrepetível. No dizer de Geraldi (2010, p. 32):

As concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade, o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por lutas, mas também por utopias, por sonhos.

Em se tratando de formação para a cidadania, **(1) partir do gênero para o ensino da escrita por meio de gêneros** pode contribuir mais para que o sujeito *participe* da sociedade e menos para o seu processo de *emancipação*. De diferentes formas, o sujeito *participa* da sociedade, incluindo aquele que está à margem dela. *Emancipar*, no sentido de Freire (1987), significa libertar-se do jugo de opressores. Em se tratando de ensino de língua(gem), porém, a polarização *opressores e oprimidos* leva a crer na ingenuidade e permanente submissão do oprimido, deixando de vê-lo como ser de linguagem a se mover em diferentes lugares/posições enunciativas, incluindo a de *opressor* em dada situação comunicativa. Ensinar língua(gem) para o sujeito *emancipar*, a meu ver, é contribuir para que ele compreenda *o modo como os sujeitos se constituem e constituem o outro pela linguagem*.

(2) Partir do sujeito para o ensino de escrita por meio de gêneros significa olhar para o trabalho do sujeito com a linguagem *no gênero*, considerando a sócio-historicidade de ambos e as temporalidades e espacialidades pelas quais se movimentam. Sujeito e gênero não são limítrofes e estanques mesmo se considerada a enunciação no *aqui* e *agora*. Conforme Geraldi (2010), ocorre precisamente o contrário. Tem-se o “presente limitado pelas suas condições de possibilidade, e porque limitado mostra que há algo para além das margens (ou não haveria limites)” (p. 32) uma vez que “os instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados ou recriados pelo presente, têm um passado, mas seu sentido se mede pelo que no presente constrói como futuro” (idem)

Em **(2)**, o sujeito é central e singular, pois *dele, com ele e por meio dele* irradiam as relações de alteridade, as temporalidades e espacialidades. São os sujeitos que sócio e historicamente atualizam os gêneros, dando-lhes acabamento. Não há acontecimento discursivo

sem sujeito. O presumido social e os destinatários com os quais o escrevente dialoga estão na ordem do sujeito que se marca e que se esquia no gênero, estão na ordem do acontecimento e da opacidade da linguagem.

Da leitura de Corrêa (no prelo), parece-me oportuno destacar a profícua problematização da noção de sujeito:

Ao tornar-se **um ser de linguagem** (pela imposição cultural da relação de alteridade que institui o outro como medida e limite aos participantes da comunicação) o indivíduo se apresenta, ao mesmo tempo, como **sujeito de linguagem**, como **sujeito social** – situa-se sempre num dado espaço social; ocupa, nele, um lugar e, no texto e no discurso, se representa (e ao interlocutor) em posições enunciativas que ultrapassam os limites da situação imediata de comunicação – e como **sujeito histórico** – constitui o presente numa relação intersubjetiva, costumeiramente circunscrito num evento cronologicamente situado, embora a condição contraditória desses encontros marque o dizer por diferentes temporalidades, passadas e/ou futuras em relação ao presente daquela relação e ao evento cronológico daquele encontro. (Grifos no original)

Dar lugar ao sujeito e para a alteridade **na** escrita (CORRÊA, 2013) requer pensar na relativa estabilidade do gênero. É na instância do olhar do sujeito que proponho pensar o ensino de escrita por meio de gêneros. Para tanto, a noção de excedente de visão pode se constituir um fundamento teórico a ser mobilizado tanto pelo professor formador de professor quanto pelo professor da educação básica.

3.1.3 Gestos do sujeito no gênero do discurso: excedência de visão e alteridade

Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso.

Bakhtin (2011, p. 304)

Em *Por uma Filosofia do Ato* (2012), Bakhtin afirma que, para o sujeito, não há álibi para a sua existência. Primeiro, pela responsabilidade que implica o seu dizer, o ato que pratica. Segundo, porque não há como não responder a um dizer, a um ato. Todo enunciado é uma réplica numa escala sem início e sem fim da cadeia discursiva universal (BAKHTIN, 2011, 2014) da qual o sujeito participa desde o seu nascimento até a morte. Viver, para o autor, implica “ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida” (Idem, 2011, p. 174), pois “é

impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (Idem, 2010, p. 297).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov/Bakhtin (2014, p. 99) dizem que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Quando o sujeito pronuncia ou escuta uma palavra, está pronunciando ou escutando “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc”. A compreensão da palavra ou a reação a ela “despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (p. 99). Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (1997, p. 181) se refere ao discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”.

Dado o princípio dialógico, a palavra (o discurso), na enunciação, relaciona-se ao processo de interação entre falante e interlocutor. Na enunciação, entram em jogo as formas linguísticas e os elementos não verbais da situação. O falante carrega em seu discurso valores da sociedade com os quais dialoga. Seu dizer retoma um já-dito, mas um já-dito, em certa medida, renovado pelo acabamento que dá em função do seu interlocutor. O discurso, pensado como um dos elementos da enunciação, é também uma réplica que não existe fora de um contexto social. A forma de ver e lidar com um discurso reflete ainda como o sujeito refrata o mundo, como responde ao mundo, mas sempre numa relação de *alteridade*.

A *noção de alteridade* pressupõe, na interação, um **(1) sujeito e seus outros, (2) um tempo e (3) um espaço**. O **(1) sujeito** nunca é *uno*, visto que só se constitui na sua relação com o *outro*. Alteridade não se configura a relação entre *o eu e o outro*, mas a relação **com o outro**. Em outras palavras, o *eu* que ali está porque se constituiu na tríade: *outro-para-mim*, o *eu-para-mim* e o *eu-para-outro*. A constituição do sujeito está na sua relação com o mundo e ocorre por meio da linguagem e com o *outro*, em tempos e espaços diversos. Não se trata de diferença, nem de identidade. Trata-se de *alteridade*: “eu, como eu único, venho do interior de mim mesmo; quanto aos outros, eu os encontro, dou com eles: isso constrói uma profunda diferença ontológica em significância dentro do evento do Ser” (BAKHTIN, 2012, p. 91)

Considerando as relações dialógicas da linguagem, a alteridade está em tudo: no gênero de uma dada esfera discursiva a carregar múltiplas vozes, na palavra do *outro* – sujeito ou comunidade discursiva, na escolha de “*todos os recursos linguísticos [...]* feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306) (Grifos no original), no “*contexto extraverbal* do enunciado [...]: horizonte espacial comum dos interlocutores [...] o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores [...] sua avaliação comum dessa situação”. (VOLOSHINOV/BAKHTIN,

1929, p. 05) (Grifos no original), no diálogo com o terceiro participante do diálogo, na ocupação entre diferentes posições enunciativas, etc. Note-se que a “enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado” (idem, p. 10), então **(2) tempo** e **(3) espaço**, do lugar único que o sujeito ocupa, são “os infinitos possíveis passado e futuro [...] valorativamente consolidados” (2012, p. 77), são, pois, instáveis.

De modo particular, penso que a *noção de excedência de visão* é a instância em que a *alteridade se realiza e se atualiza*, é, a meu ver, a base constitutiva do princípio dialógico. Bakhtin (2012, p. 74-75) diz que o mundo é dado ao sujeito que age, de seu lugar único, ou seja:

esse mundo, como um todo arquitetônico, está disposto em torno [do sujeito] como em torno daquele único centro do qual [sua] ação flui ou aparece: [o sujeito *dá*] com esse mundo, tanto quanto [vem ou flui] de dentro [dele] mesmo no [seu] ato ou ação de ver, pensar ou fazer alguma atividade prática. (Grifos no original)

Em crítica aos estudiosos da literatura (em especial, os estruturalistas), Bakhtin (2011, p.405) afirma que estes tratam o autor e o ouvinte como ideais. São, portanto, apenas reflexo um do outro. O tempo e o espaço vivenciados pelo autor são os mesmos do ouvinte. Por isso, não há interação, visto que “não pode ter nenhum *excedente* definível pela *alteridade*” (Idem, p. 405) Dito de outra forma, neste caso, não há um sujeito a dialogar com um *eu-para-mim*, *outro-para-mim* e *eu-para-outro*, mas para um *eu* que sou *eu mesmo*.

Considerando que a linguagem é cronotópica por natureza (BAKHTIN, 2014), é na alteridade que o sujeito refrata o mundo. Quer em silêncio, quer verbalizando, uma resposta é dada. Refletindo sobre o enunciado “O mundo do qual Cristo partiu jamais será o mundo no qual ele nunca existiu; ele é, por princípio, um mundo diferente”, é possível afirmar que a enunciação é irrepetível e o sujeito, diante dela, pode percorrer dois caminhos, agindo responsável e responsivamente. Dito de outro modo, *por meio da alteridade e da excedência de visão*, pode: (1) conhecer o sentido abstrato do evento, captar o fato e se posicionar axiologicamente em relação ao fato vivenciado ou presenciado ou (2) conhecer o sentido abstrato, conhecer o fato, conhecer a posição axiológica de outro(s) (que a vivenciaram ou presenciaram) para, então, posicionar-se axiologicamente em relação a ele. Os dois caminhos levam, invariavelmente, às noções de **tempo** e **espaço**, que são categorias relativas (instáveis) para Bakhtin (2011, 2012) no sentido de que a valoração dada a cada uma delas depende da posição, sempre em movimento, do sujeito que, na alteridade, está sempre em processo (inconcluso) de constituição.

Considerando que é no gênero do discurso que a cronotopia se realiza, o princípio da exotopia também se faz presente no gênero. Na alteridade, o sujeito significa o tempo, o espaço, o outro e a si mesmo. Não se trata do **(1) tempo** cronológico, mas do tempo histórico, social e, por isso mesmo, dialógico. Para significar, o sujeito se vale do seu excedente de visão, tentando ver o que, sendo ele, não pode ver, ou ainda, no outro, tentando ver o que acha que o outro não pode ver. Ao sujeito não foram dadas “as [suas] relações temporais e espaciais, mas o outro [lhe] é dado integralmente”. (2011, p. 383) Estar numa posição exotópica permite-lhe tentar ver as diferenças de espaço e de tempo do *eu-para-mim*, do *outro-para-mim* e do *eu-para-outro*. Mesmo o “*pequeno tempo* – a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível [desejado] – e o *grande tempo* – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2011, p. 409) não são estáveis e limítrofes, ou seja, os sentidos do passado ou os do futuro nascem na relação dialógica de um *eu* com *outros*, na alteridade. Por isso, nunca estão acabados, mas em processo de acabamento a cada réplica. Nunca se tornam estáticos, posto que mudam e se renovam continuamente.

Igualmente **(2) o espaço** também se renova com o tempo, conforme o *eu* que enuncia e as relações de alteridade com as quais o *eu* dialoga. Também o espaço é refratado, pois o sujeito “vê” o tempo no espaço. De onde, para (com) quem fala, como fala ou do que fala relacionam-se a lugares que, sócio-historicamente, também mudam e se renovam. O mundo de Cristo não existe, nem para o próprio Cristo. É um outro tempo, um outro espaço. Temporalidades e espacialidades para o sujeito e seus outros são fluidas, porque, na alteridade, o sujeito as significa a partir de suas experiências sociais, vivenciadas por ele mesmo ou por outrem. A eventividade do ser é ser sempre outro a cada instante.

Essas experiências são distintas para o *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e o *eu-para-outro*, por isso a relação do sujeito com a exotopia. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 22):

esse ou aquele vivenciamento interior e o todo da vida interior podem ser experimentados concretamente – percebidos internamente – seja na categoria do eu-para-mim, seja na categoria do outro-para-mim, isto é, como meu vivenciamento ou como vivenciamento desse outro indivíduo único e determinado.

Nessa mesma linha, práticas variadas de letramentos precisam ser consideradas tanto na análise/avaliação do gênero quanto na sua produção. Assim, tenciono mostrar, por meio das análises, em especial na instância do olhar do professor no processo de ensino de escrita, i) que o *excedente da visão* possibilita o trânsito do sujeito em diferentes posições enunciativas, gêneros do discurso, discursos e esferas discursivas, ii) que olhar para como a excedência, de

forma mais ou menos marcada, se realiza e atualiza o gênero por meio dos gestos de linguagem do escrevente na alteridade pode se constituir um fundamento teórico para se pensar também a formação docente para o ensino de escrita.

Geraldi (2010), em relação à excedência de visão, diz que:

enquanto a posição exotópica ocupada pelo Outro permite [ao sujeito] um excedente de visão, pelo qual nos orientamos na busca de completude e acabamento, o próprio sujeito desloca-se, no tempo, e estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada à sua frente.

A excedência de visão, contudo, nem sempre está na superfície material do texto. Está no extralinguístico, nas histórias de letramentos do sujeito, na sua memória de passado e de futuro, nos seus destinatários, na escolha do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), nas vozes que atravessam ou constituem seu discurso, nas esferas e gêneros do discurso com que teve contato, no diálogo interno.

Um exemplo da excedência de visão e alteridade é dado, a meu ver, por Bakhtin quando trata do problema dos parágrafos. “Dizer que o parágrafo deve conter uma ideia completa é o mesmo que não dizer absolutamente nada” (BAKHTIN, 2011, p.65), contudo, na relação de alteridade com o outro, o sujeito orienta sua escrita levando em consideração seu destinatário, gestos de linguagem que se refletem na paragrafação de um texto. Esse gesto, segundo Bakhtin, “é o voltar-se e predispor-se para o ouvinte e o leitor, prevendo suas possíveis reações”. (Idem) Menor atenção ao ouvinte significa menos parágrafos. A maior atenção se traduz em tipos clássicos de parágrafos: “pergunta-resposta [...]; acréscimo; antecipação de possíveis objeções; identificação no próprio discurso de aparentes contradições e incoerências, e assim por diante” (BAKHTIN, 2011, p. 65) Observe-se que, na superfície do texto, há marcas mais explícitas da excedência de visão. Para exemplificar uma ocorrência mais marcada de excedente de visão, no caso do parágrafo, quando Bakhtin, em *Formas de tempo e do cronotopo no romance* diz “[...] **Não é importante para nós esse sentido** específico que ele [Einstein] tem na teoria da relatividade [...]” (2014, p. 211) (Grifos meus), identifica-se, de imediato, a réplica em tom de ressalva, antecipando-se a uma possível dúvida, prestando um esclarecimento antecipado. Há um *eu* que faz uma ressalva orientado por seus possíveis destinatários.

Há casos, porém, que a excedência de visão ocorre de forma bem menos marcada. Ainda me apoiando no exemplo dos parágrafos, cito a estrutura prototípica da dissertação do vestibular: introdução, desenvolvimento e conclusão. No último parágrafo, é comum o pré-universitário utilizar-se de recursos linguísticos que indiciam a finalização do texto (em negrito) ou ainda

apresentar uma proposta de intervenção (sublinhado). O exemplo a seguir foi extraído de uma PE do Fórum 02, categorizada como GD *dissertação de vestibular*.

Assim, vemos que o ENEM, além de tudo, vem valorizar o conhecimento e manejo com a linguagem e todos esses fatos são encontrados em documentos oficiais que orientam o ensino brasileiro... Logo, na lei está, temos que nos mover como educadores e profissionais da língua para colocar isso em prática. Afinal, as transformações do ENEM, do começo até onde está, mostram que, aos poucos, tudo pode ir se aprimorando. (F.05.F, FÓRUM 02, texto constituído de 06 parágrafos, sendo este o último deles) (Reticências no original)

O uso de *Assim*, *Logo* e *Afinal* decorre da relação de alteridade do escrevente com seus destinatários imediatos (professor e participantes do curso). É na excedência de visão que o sujeito, no último parágrafo, na alteridade, orienta sua escrita, inserindo tais recursos em função de sua história de letramentos (aulas de redação no Ensino Médio, por exemplo). Esse olhar exotópico para o texto não está na superfície material do texto. Está no gesto de linguagem do escrevente na sua relação com a escrita, que possivelmente pergunta a si mesmo: “*como mostro para o meu leitor que estou **concluindo**?*”.

Procedimento semelhante ocorre em “*temos que nos mover como educadores e profissionais da língua para colocar isso em prática*”. Trata-se de um excerto extraído do Fórum 03. Era de se presumir que, no último parágrafo, ocorresse “Então, o que vocês pensam sobre isso?” O fato de haver indício de uma proposta de intervenção, na qual o escrevente se posiciona como coparticipante, indicia que, na alteridade, assumindo uma posição exotópica, o escrevente – egresso do Ensino Médio, em diálogo com uma memória do passado, projeta uma memória de futuro. Mais uma vez, o gesto do escrevente na sua relação com o excedente de visão se mostra na necessidade de inserir uma proposta de intervenção no último, e não no penúltimo parágrafo.

Retomando o conceito de *cronotopo da escrita* que propus na introdução desta pesquisa, qual seja, “eixo organizador que o escrevente se utiliza para, inserindo cronotopo menores, dialogar com seus destinatários, assumindo diferentes posições enunciativas, dialogar com outros gêneros do discurso, discursos e esferas discursivas no cruzamento de suas histórias de letramentos”, pretendo mostrar que pensar o ensino de escrita por meio de gêneros partindo do sujeito é valorizar a relevância dos gestos de linguagem do sujeito com os *outros* (outro(s) sujeito(s), gêneros do discurso, discurso e esferas discursivas) consideradas as temporalidades e espacialidades que atravessam esses gestos, gêneros, discursos e esferas. A partir das análises,

porém, o cronotopo da escrita foi renomeado como *cronotopo do endereçamento*. Pretendo mostrar ainda a produtividade de se tomar como ponto de observação, no ensino de escrita, a noção de *excedência de visão* e as relações de alteridade do sujeito com seus *outros* no cruzamento de suas histórias de letramentos.

3.2 O discurso oficial sobre os letramentos

Como disse na primeira seção deste Capítulo, a discussão do termo *letramento* no Brasil existe desde os anos de 1980, tendo sido inserido nos PCN, no final da década de 1990. Nesta seção, retomo o termo, olhando para gêneros do discurso oficiais e legais para discutir qual é o discurso oficial sobre os letramentos na Educação Básica e em cursos de formação docente inicial, no Ensino Superior. Para tanto, direciono meu olhar para dois pontos de observação: (1) gêneros do discurso que regulamentam⁵⁸ a educação brasileira e (2) gêneros do discurso que orientam didaticamente processos formativos de professores (inicial e em serviço) e de alunos da Educação Básica. A discussão é necessária, pois se trata de uma pesquisa que aborda a questão da formação docente – a formação de professores para o ensino de escrita.

3.2.1 Gêneros do discurso legais na constituição do discurso oficial sobre os letramentos

Sendo necessário um recorte temporal para discutir, selecionei quatro gêneros do discurso legais: **(1)** Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/96, incluindo o Projeto de Lei nº 7180/14 em tramitação que trata da Escola sem Partido e propõe a alteração

⁵⁸ Adiante, cito os gêneros do discurso legais. Para melhor entendimento, Diretrizes Nacionais para a Educação Básica ou outras modalidades de ensino (especial, educação de jovens e adultos, etc) ou para Cursos de nível superior ou técnicos são regulamentadas por meio do gênero do discurso legal *resolução*. Resoluções são subsidiadas pelo gênero do discurso legal *parecer*, gênero de caráter opinativo que fornece elementos técnicos sobre um ou mais artigos de uma lei para subsidiar uma resolução. Decretos, outro gênero do discurso legal, determinam o cumprimento de uma Resolução. Portarias são atos internos ao serviço público, que definem procedimentos para a execução de serviços ou procedimentos regulamentados ou não por uma Resolução, dentre outras funções. Para mais informações sobre gêneros do discurso legais, consultar: <http://legislacao.ufsc.br/glossario/>, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/manual.htm e o Dicionário parlamentar e político: o processo político e legislativo no Brasil, de Saïd Farhat (1996). Links acessados em 15 jun. 2017.

da LDB; (2) o Decreto nº 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero na administração pública; (3) a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e (4) a recente Resolução CNE nº 02/2015, em processo de implantação, que define as (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Sempre que necessário, outros gêneros legais são retomados para fins de exemplificação ou contextualização. Penso que o recorte atende aos objetivos da seção.

A LDB nº 9394/96 alinha-se, evidentemente, aos princípios da Constituição Federal Brasileira de 1998. Inexiste referência explícita aos termos *alfabetização* e *letramento* nos dois gêneros. Em 2006, a Lei nº 11.274 alterou o *caput* do Art. 32 da LDB, estabelecendo o ingresso da criança aos 06 anos de idade e a duração do Ensino Fundamental para nove anos em vez de oito. No Art. 32, inciso I, consta como um dos objetivos da formação básica do cidadão, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o *pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*”. (BRASIL, 1996) (Destaques meus) Os Pareceres CNE/CEB nº 06/2005, 18/2005, 07/2007 e a Resolução CNE/CEB nº 03/2005, ao definirem o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso do aluno com seis anos, compulsoriamente, encaminharam para a discussão dos processos de alfabetização e letramento nesse nível de ensino. O Parecer CNE/CEB nº 04/2008 orienta que os três anos iniciais devem ser dedicados à *alfabetização* e ao *letramento*, assegurando, nesse período “o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas na Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (CNE/CEB, 2008, p. 02). (Grifos no original) É a primeira ocorrência explícita do termo em um gênero do discurso legal, desde a LDB.⁵⁹

A sua inclusão, porém, deveu-se à Nota Técnica nº 172/2007/MEC/SEB/DPE/COEF encaminhada ao CNE/CEB cujo teor centrou-se em dois aspectos: 1) qualificação do processo de ensino e aprendizagem nos três anos iniciais do EF e 2) preocupação com princípios de aprendizagem *inadequados* associados a procedimentos de avaliação que desconhecem o trabalho pedagógico de alunos nesse período. Dois fatores motivaram, a meu ver, a nota técnica solicitando um posicionamento do CNE/CEB, tendo como fonte o Inep sobre índices de retenção constantes no Censo Escolar e resultados dos níveis de proficiência de escolas de EF – anos iniciais – na Prova Brasil. Note-se que esses gêneros do discurso legais orientam para a

⁵⁹ A ressalva decorre do marco legal e temporal selecionado para discussão: a LDB, publicada em 1996.

noção de letramentos, associada à noção de alfabetização, mas não preconizam qualquer concepção de letramentos ou método/abordagem para alfabetização.

O Parecer CNE/CEB nº 07/2010 subsidiou a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. As diretrizes retomam os pareceres que tratam dos anos iniciais de escolarização e se tornam a base de articulação e de princípios para as outras modalidades,⁶⁰ ainda que considerando suas particularidades. Tem-se, por essa via, a inclusão das necessárias práticas de letramentos no currículo escolar. Sendo a educação direito de todos, os letramentos de grupos minoritários requerem, a meu ver, a noção de letramento ideológico para orientar teoricamente práticas docentes. Contudo, penso que a noção de letramento autônomo ganha corpo em função dos resultados de avaliações sistêmicas.

É verdadeiro que as avaliações sistêmicas não se centram no letramento autônomo. O efeito retroativo (negativo) delas, porém, é a retomada de uma concepção de ensino de gêneros voltada para a própria escola. Em outras palavras, a escola acaba priorizando a preparação do aluno para essas avaliações para não figurar entre aquelas com pior desempenho. Com esse gesto, o letramento autônomo atravessa muitas práticas de leitura e escrita na Educação Básica e o contorno de um letramento dominante se delineia, em especial o que orienta a preparação do aluno para o mundo produtivo. Nas diretrizes, se o “**desenvolvimento das diversas expressões**” abre mais possibilidades para práticas de leitura e escrita orientadas pelo letramento ideológico, “o **aprendizado das áreas de conhecimento**” orienta mais para o letramento autônomo tendo em vista as avaliações externas, dentre elas o Enem e o vestibular. Em relação à LDB, excluindo os artigos que tratam das competências de cada ente federativo para definir um currículo de base nacional comum indiciando o letramento dominante, os artigos 1º e 2º, de forma bastante ampla, sinalizam a diversidade de letramentos que podem contribuir para a formação do aluno para a cidadania e o mundo do trabalho.

Vejamos, inicialmente, o Art. 1º e seu 2º parágrafo, com destaques meus:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem **na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.**

[...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se **ao mundo do trabalho** e à prática social.⁶¹

⁶⁰ São modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação nos estabelecimentos penais e Educação Quilombola.

⁶¹ Retomo adiante o termo *prática social*.

Compreendendo as instâncias em destaque como esferas discursivas e que gêneros do discurso e discursos se realizam na interação com *outros* (no sentido bakhtiniano), a legislação valoriza a amplitude de práticas sociais de leitura e escrita na formação do estudante brasileiro, não havendo, a rigor, a definição de uma noção de letramento a orientar o trabalho docente. No 2º parágrafo, ao preconizar a obrigatoriedade do vínculo da educação escolar **ao mundo do trabalho e à prática social**, começa-se a delinear pilares para distintas noções de letramento. Sob a forma de princípios, objetivos e perfil do aluno em cada nível e modalidade de ensino, esses pilares são retomados no gênero do discurso legal *resoluções* e nos gêneros do discurso oficiais orientadores do trabalho docente (PCN, indiretamente o Guia do Participante do Enem, dentre outros).

No Art. 2º, a lei determina que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos *princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (Grifos meus)

Apesar de ser dever de ambos, em dever da família e do Estado, compreende-se que o Poder Público exerce a tutela da família e define os contornos de uma escolarização para a qualificação do estudante para o mundo laboral. O *preparo para o exercício da cidadania*, uma das finalidades da educação, pressupõe práticas de leitura e escrita para a formação cidadã do ser humano, nos limites de sua liberdade.

Importante ressaltar que os princípios de liberdade constantes na LDB e na CF indiciam uma concepção de liberdade relativa para o cidadão e pessoas jurídicas. Relativa também para a prática docente, ainda que constem nessas leis princípios como: *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e respeito à liberdade e apreço à tolerância*. A LDB põe em relevo o papel do professor/da instituição escolar, mas ainda sob a sua tutela. É compulsória a elaboração e divulgação de projetos pedagógicos, regimentos escolares e outros documentos legais no âmbito escolar. Aparentemente, a escola tem *liberdade* para selecionar conteúdos. As avaliações sistêmicas na educação básica e no ensino superior, porém, definem *os limites dessa liberdade* e acabam determinando o currículo, como sinalizei anteriormente. Outro exemplo de *liberdade relativa* está no fato de que a escola pode definir seu currículo e perfil de aluno egresso *desde que* atenda aos currículos mínimos definidos genericamente em resoluções e outros atos administrativos (ofícios-circulares, portarias, participação compulsória em Planos

de Desenvolvimento da Educação para escola com baixo desempenho, dentre outros). Considerando os resultados que precisa obter, a escola pública, em especial, encontra espaço e farto material para o letramento autônomo por meio do currículo oculto. Segundo Apple (1982), o currículo oculto é orientado por normas, tradições e conhecimentos escolares, antes presentes em um currículo explícito. Esse currículo, a meu ver, prioriza o letramento autônomo, ainda que haja iniciativas de professores alinhadas à noção de letramento ideológico.

Pensando nos *princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*, depreende-se que o pluralismo de ideias, o respeito às diferenças e a liberdade possibilitam a inserção de práticas sociais de leitura e escrita que atendam ao objetivo definido pela escola e comunidade no projeto pedagógico. Entretanto, nem toda prática social de letramento pode ser trabalhada. O recente embate entre defensores da *ideologia de gênero* e os da *escola sem partido*⁶² constitui-se um exemplo da liberdade relativa. Adeptos da *Escola sem Partido* buscam fixar os limites do trabalho do professor, impedindo certas práticas de letramentos para a abordagem de temas como *ideologia de gênero*. O projeto de lei (PL 7180/2014)⁶³ da *Escola sem Partido*, se aprovado, altera o Art. 3º da LDB, acrescentando o inciso:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os **valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar** nos aspectos relacionados à **educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares** no ensino desses temas. (AC) (Grifos meus)

Os termos em negrito se distanciam sobremaneira de uma noção de letramentos que leve em conta o sujeito e os usos sociais da escrita, bem como as relações de poder entre grupos sociais e os processos naturalizados de discriminação e de controle do ser humano. Um exemplo comum de prática social de letramentos para a formação cidadã na escola são atividades de leitura e escrita com o Registro Geral do cidadão – a carteira de identidade, o RG. O Decreto nº 8.727/2016 dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

⁶² Exemplos desse embate, noticiados na mídia, podem ser encontrados em: <http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2016/07/20/interna_politica,785563/projeto-no-senado-que-cria-escola-sem-partido-provoca-polemica.shtml>, <<http://exame.abril.com.br/brasil/pais-reclamam-de-ideologia-de-genero-nas-escolas-do-rj/>>, <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/06/25/por-que-a-educacao-deve-discutir-genero-e-sexualidade-listamos-7-razoes/>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

⁶³ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> Acesso em: 28 jun. 2017.

Na concepção do letramento autônomo, supõe-se que a prática docente ater-se-ia a ensinar ao aluno como informar ou identificar dados no RG. Se aprovado o fundamento básico do movimento *Escola sem Partido*, o professor deverá se limitar a ensinar o aluno a transcrever de outros documentos o nome civil e demais dados pessoais, discutindo, talvez, situações cotidianas de uso do RG. Na concepção de letramento ideológico e pressupondo a não aprovação da *Escola sem Partido*, bem como a permanência de dispositivos legais garantindo a dignidade da pessoa humana, a liberdade, a pluralidade, a diversidade e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, o professor pode trabalhar, não apenas com os dados pessoais exigidos no RG, mas também com o direito de o cidadão transexual ou travesti, amparado pelo Decreto nº 8.727/2016, usar o nome social em documentos pessoais, em vez do nome civil. Pode ainda trabalhar com práticas de leitura de variados gêneros do discurso que abordem esse tema. Embora ficcionais, os exemplos cumprem o intento: gêneros do discurso legais são constitutivos do discurso oficial sobre os letramentos e definem, em certa medida, práticas sociais de letramentos na educação formal, refratando-as.

A (3) Resolução CNE/CEB nº 4/2010 trata da Educação Básica. Propõe, dentre outros objetivos, orientar cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação (não apenas o professor), sistemas de ensino e escolas públicas e privadas. Chama a atenção, no Parecer CNE/CEB nº 07/2010, a concepção de educação como “**processo e prática** que se concretizam nas **relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares**, tendo em vista os **diferentes sujeitos** que a demandam” (p. 16) (Grifos meus)

A ênfase no sujeito, em processos, práticas e relações sociais extraescolares parece encaminhar para uma noção de letramento ideológico. Contudo, analisando gêneros do discurso legais, o discurso oficial, nesses gêneros, é subsidiado pelo letramento autônomo e pela valorização dos letramentos dominantes. Não é necessariamente o aluno o principal sujeito da educação formal, mas a sua preparação para o **mundo do trabalho e práticas sociais**. Um encadeamento reverso, porém circular, do percurso para esse objetivo, pode ser assim descrito:

Figura 05 - Circularidade em documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa

Um exemplo dessa circularidade e da forte influência do setor produtivo na educação brasileira é a recente Reforma do Ensino Médio, implantada por Medida Provisória.⁶⁴ Assim, a Lei nº 13.415/2017,⁶⁵ alterou a LDB, incluindo itinerários formativos, dentre eles, o de **formação técnica e profissional**, para atender aos interesses do mercado. No caso, as escolas possivelmente irão priorizar os letramentos para o mundo do trabalho.

Em 2013, o MEC e o CNE publicaram, em um único volume, todas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e modalidades de ensino, incluindo os pareceres que subsidiaram as resoluções que as instituíram. Há duas ocorrências do termo *letramento* no Parecer nº 07/2010. Na primeira, o legislador incentiva “novas formas de organização dos componentes curriculares” a partir de eixos temáticos a fim de que o projeto pedagógico contemple “o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte”. Para tanto, orienta que a escola valorize “a leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a

⁶⁴ Medida Provisória é um “instrumento com força de lei, adotado pela Presidência da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.” Verbete disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>> . Acesso em: 02 jul. 2017.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1> Acesso em: 02 jul. 2017.

capacidade de **letramento** dos estudantes”. (BRASIL, 2013, p. 50). (Grifos meus) Na segunda ocorrência, trata da articulação e organização da “base comum nacional e a parte diversificada de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular” (BRASIL, 2013, p. 33) da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tendo “compromisso com saberes de dimensão planetária”, (idem) a escola deve “adotar estratégias para [...] desenvolver o **letramento emocional, social e ecológico**; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer” (idem). (Grifos meus)

Além dessas ocorrências, os termos leitura e escrita, ora em dupla, ora isolados, aparecem com maior frequência nas diretrizes da Educação Infantil, etapa em que deve ocorrer o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (p. 70) Retoma-se a ideia de letramento como produto, cujo aprendizado ocorre por etapas. No Ensino Fundamental, o 1º Ciclo finda no 3º ano de escolaridade.

Recomenda-se que “a aquisição da leitura e da escrita [...], **fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem** (sic) as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre alunos da mesma faixa etária” (p.110) (Grifos meus). Penso que a orientação pode levar o professor a entender equivocadamente que práticas de leitura e escrita da escola devem ser valorizadas em oposição àquelas com as quais o aluno tem contato. Parece-me que as noções de letramento autônomo e dominante prevalecem nesse trecho e que a escola “pode” promover um certo apagamento da história de letramentos do aluno. Essa orientação, além de preconceituosa, opõe-se ao discurso inicial do documento: como a criança tem contato com a leitura e a escrita antes do ingresso na escola, a escrita não é desprovida de sentido nem um simples processo de decodificação.

As diretrizes recomendam a formação crítica do aluno por meio da leitura e da escrita. Estas, porém, concentram-se na aquisição de conhecimentos escolares e, na maioria das vezes, o aluno é avaliado por sua capacidade de reprodução de conteúdos. O aluno, dotado de uma competência individual, deve compreender o funcionamento do código escrito para se apropriar de práticas de leitura e escrita, em especial as escolares e as prestigiadas pela sociedade, vinculadas, no Ensino Médio, ao setor produtivo.

No tocante à formação docente inicial, a (4) Resolução nº 02/2015 definiu as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A resolução retoma outros pareceres e resoluções, além dos citados nesta seção. Pode-se dizer que

o trânsito entre o letramento autônomo e o ideológico permanece, com primazia para o primeiro, uma vez que o objetivo central da resolução é garantir “a base comum nacional das orientações curriculares”.

Em seu Art. 12, determina que os cursos de formação inicial sejam organizados em três núcleos. O primeiro trata da formação geral, específica e pedagógica; o segundo insere “o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional [...] “em sintonia com os sistemas de ensino [...] atendendo às demandas sociais” e o terceiro abre espaço para o enriquecimento curricular por meio de seminários, intercâmbios, projetos de extensão e de iniciação científica, dentre outras possibilidades. Supõe-se que, observando a identidade e os objetos de estudo de cada curso, os letramentos de diferentes domínios discursivos serão priorizados. Ou ainda, considerando os gêneros discursivos legais que orientam processos formativos de professores (inicial e continuada) para a docência na Educação Básica, como a Resolução CNE/CEB nº 02/2015, é de se supor que esses gêneros e algum outro gênero do discurso legal sejam objeto de reflexão num curso de formação docente.

Emerge, nesse contexto, um ponto nodal: o discurso oficial sobre os letramentos e as histórias de letramentos do professor em formação inicial em cursos de licenciaturas e pedagogia se engendram, se aproximam, se afastam, se atualizam retomando tanto uma memória de passado quanto uma memória de futuro. Especificamente no caso do professor em formação inicial da área de Letras, esse ponto de tensão entre o discurso de formação de professor na universidade, o discurso oficial para o ensino na Educação Básica e suas experiências sociais como egresso da Educação Básica reflete, na prática, o trânsito do professor em formação entre diferentes noções de letramentos, posições enunciativas, discursos, gêneros do discurso e concepções de escrita, aspecto retomado no Capítulo 3 de análise e discussão dos dados.

3.2.2 Gêneros do discurso legais que orientam didaticamente processos formativos de professores (inicial e em serviço) para a constituição do discurso oficial sobre os letramentos

Os gêneros selecionados para delinear o discurso oficial sobre os letramentos foram os PCN (1998) e as OCEM (2006) concebidos com o fim de orientar a escola e entes federados na proposição de um currículo, tentando garantir o desenvolvimento de competências e habilidades mínimas em cada etapa da Educação Básica. Orientações para o trabalho docente, observando

legislações vigentes, foram construídas pelo Poder Público em colaboração com pesquisadores de diferentes universidades, de diferentes áreas do conhecimento e linhas teóricas.

De saída, observa-se que diferentes sujeitos, discursos e esferas discursivas atuam na composição dos documentos oficiais. Atenho-me, porém, ao discurso oficial sobre os letramentos nos dois textos. Penso que a conjunção de vozes nesses documentos ultrapassa a díade: discurso oficial *para* o ensino de Língua Portuguesa e discurso acadêmico *sobre* o ensino de Língua Portuguesa. *Para*, no discurso oficial, porque objetiva atender a uma necessidade imediata. *Sobre*, no discurso acadêmico, porque o ensino de qualquer área do conhecimento é objeto de estudo com vistas à pesquisa e à teorização, gerando reflexões sobre as atividades ensinar e aprender. Desse imbricamento resultam tensões com as quais o professor de Língua Portuguesa terá que lidar.

Matos (2004, p. 143), ao analisar as três cartas de apresentação dos PCN, encontra “um discurso político que induz os professores à crença de que o documento é garantia de sucesso para o trabalho pedagógico”. A primeira tem como destinatário o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, a segunda, o professor das séries finais e a terceira, o professor do Ensino Médio. Na análise de Matos (2004, p. 142), na primeira carta, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (1995-2002), se dirige ao professor dizendo: “*nosso objetivo é auxiliá-lo...*”, em função da pressuposta formação precária do professor das séries iniciais; na segunda, diz “*É com imensa satisfação que entregamos [...] com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional*”, admitindo que o professor dos anos finais tem uma formação mínima que poderá contribuir para o debate educacional e na terceira, aponta o objetivo dos PCN: “*servirão de estímulo e apoio à reflexão de sua prática [...] contribuindo ainda para sua atualização profissional*”. Distingue-se das anteriores a terceira: sugere-se ao professor do Ensino Médio rever suas práticas com base nos PCN, documento em consonância com a contemporaneidade, no dizer do ministro. A pesquisa de Matos torna evidente o acabamento dado pelo Poder Público ao enunciado tendo em vista seus destinatários.

A pesquisa de Matos dialoga com a de Borges da Silva (2006) que fez um estudo sobre como os conceitos teóricos de *letramento*, *texto*, *discurso* e *gêneros do discurso* foram transpostos para os PCN considerando seu público-alvo, os professores. Para tanto, a autora apoia-se no conceito de retextualização⁶⁶ e faz a comparação entre o texto-fonte e a

⁶⁶ Apoiando-se em Marcuschi (2001) e Travaglia (1992), Borges da Silva define retextualização como “um processo de transformação de um texto em outro em virtude da alteração de algum elemento que o compõe: a língua, no caso da tradução, a modalidade, no caso da fala para a escrita e vice-versa ou o próprio gênero do texto, no caso da retextualização da escrita para outra escrita”.

textualização correspondente nos PCN. Destaco do trabalho de Borges da Silva a análise da retextualização do conceito de letramento que teve como texto-fonte Kleiman (1995).

ENUN- CIADOS	TEXTO FONTE	PCN – TEXTO ALVO
1	Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas	Letramento, aqui, é entendido como o produto da participação em práticas sociais
2	que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia , em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19)	que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia
3	o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo	São práticas discursivas
4	que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral,	que precisam da escrita para torná-las significativas
5	Mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever (p. 18)	ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever

Quadro 06 – Retextualização nos PCN

Fonte: Borges da Silva (2006, p. 229) (Grifos no original)

Na análise do **enunciado 1**, a autora pondera que: a) “letramento como um **conjunto de práticas** não equivale a dizer o **produto da participação**” b) **produto** é resultado de uma atividade ou processo e c) “conjunto (reunião das partes que formam um todo) traz a ideia de totalidade, uma vez que “num evento de letramento, o **produto** poderia ser uma série de textos ([...] orais [ou] escritos) e atitudes, já o letramento se refere a própria prática em si”. Em Kleiman, letramento “está associado a práticas discursivas e pende mais a *processo* que a *produto*”. (apud BORGES DA SILVA, 2006, p. 229) A noção de letramento como produto (**enunciado 1**), a meu ver, reforça, **no enunciado 4**, a ideia de escrita como tecnologia e também como produto, dialogando com a noção de letramento autônomo.

Ainda conforme Borges da Silva, **no enunciado 3**, a retextualização de “o letramento significa **uma prática discursiva** de determinado grupo” se torna “**São práticas discursivas**, na forma mais genérica.” (p. 229) Na retextualização, **no enunciado 5**, omite-se “essa interação social”. Também são eliminadas “as referências aos contextos sociais específicos das práticas” de leitura e escrita. A exclusão de partes do texto que são essenciais para compreender que a noção de letramento “pode promover certa proximidade do termo à noção de letramento autônomo, obscurecendo, por conseguinte, a noção de letramento ideológico”. (p. 230)

No tocante ao conceito de Bakhtin de *gêneros do discurso*, segundo Borges da Silva, na retextualização se tornaram: “os vários gêneros [...] constituem formas relativamente estáveis de enunciado, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BORGES DA SILVA, 2006, p. 235). Além de serem omitidas as explicações de cada elemento, numa explicação em nota de rodapé, gênero do discurso é definido nos PCN como “todo se organiza [que] dentro de um determinado fenômeno”, retextualizado de Bronckart, que explica que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”. (1999, p. 75 apud BORGES DA SILVA, 2006, p. 236)

Ainda que essa e outras exclusões sejam significativas para se refletir quais são seus efeitos na prática docente, do trabalho das autoras, interessam-me dois pontos: 1) o Poder Público, voz representada no documento oficial, elabora um texto pressupondo que o professor desconhece teorias linguísticas e pedagógicas nas quais os PCN se fundamentam; 2) os PCN indiciam uma maior proximidade com a noção de letramento autônomo, não necessariamente por ser essa a noção defendida explicitamente no discurso oficial, mas por ser a noção provavelmente inferida pelo professor pela forma como o texto oficial foi escrito.

Além da simplificação no limite de conceitos teóricos basilares para o ensino de língua, os PCN, talvez objetivando congregar diferentes correntes em busca de uma pretensa harmonia, não define, explicitamente, qual conceito de letramentos orienta os documentos. O posicionamento do Poder Público pode estar na opção de não optar claramente por uma concepção. Com esse gesto, promove um certo consenso entre pesquisadores e educadores e, ao mesmo tempo, legitima um discurso hegemônico, que, segundo Fernandes (1989, p. 47), é “a demonstração clara do exercício do controle social, e é tão mais hegemônico quanto mais promover consenso e legitimidade”.

Analisando comparativamente a ocorrência (direta ou indireta) do termo *letramentos* nos PCN de cada segmento de ensino, confirma-se a ausência de posicionamento no discurso oficial. Nos PCN-EF I, (1) “[a] responsabilidade [da escola] é tanto maior quanto menor for o grau de letramento⁵ das comunidades” e a nota de rodapé (2)

⁵“Letramento, aqui, é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (p. 21)

Em (1), *grau de letramento* associa-se ao letramento autônomo e à distinção em oralidade primária e secundária (a escrita). Em (2), reafirma-se a noção de letramento autônomo com *produto de participação em práticas sociais*” e *“escrita como sistema simbólico e tecnologia”*. Observe-se que em (1) *tanto maior quanto menor for o grau de letramento*⁵ das comunidades dialoga com o modelo de letramento autônomo e em (2) *não existe grau zero de letramento* dialoga com a noção de letramento ideológico. Ainda que a retextualização do conceito, segundo Borges da Silva (2006) tenha sido infeliz, o trecho *práticas discursivas [...] que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever* inclui outras práticas letradas, tais como as orais, o que já seria um avanço.

Nos PCN-EF II, não há uma ocorrência explícita do termo. Porém, em *“a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio”* (p. 19), percebe-se um distanciamento da noção de letramento autônomo, ao marcar que ler não é apenas decodificar, e uma aproximação desse conceito ao retomar *material escrito*, em “[...] conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (p. 60), trecho extraído dos PCN-EM. No conjunto, encontram-se gestos didáticos que indiciam ora a aproximação, ora o distanciamento de uma ou de outra noção de letramento.

Concordando com Matos e Borges da Silva, penso que, ao fazer a transposição didática para que o professor compreendesse os principais conceitos que subsidiam os PCN, o discurso da inovação e da ruptura com o passado, a exposição pouco clara dos conceitos e outros efeitos de sentido podem ter contribuído para o pouco sucesso dos PNC na primeira década. A entrada dos gêneros do discurso como objeto de ensino na educação básica foi compreendida, a meu ver, pela noção de transparência da linguagem: a) o aluno deve ter contato com gêneros variados do cotidiano e b) o aluno deve distinguir tipo textual de gênero textual. Processo semelhante pode ter ocorrido com a noção de letramentos. Não havendo clareza quanto ao conceito e a como trabalhar, o professor pode ter interpretado práticas de letramentos como as práticas já trabalhadas na escola: a leitura e a produção de textos escritos, observando a sua função social e as noções de adequação e inadequação quanto ao uso da língua e de um gênero do discurso conforme o contexto.

Em 2006, o MEC publica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). O documento se distancia dos PCN em vários aspectos. Em função dos objetivos da seção, retomo as noções de concepção de linguagem e de letramentos. Nesse documento, a noção de prática de linguagem é compreendida como “processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações, tendo em vista os propósitos em jogo” (BRASIL, 2006, p.29-30) e “as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos

espaços sociais (públicos ou privados) em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados” (BRASIL, 2006, p. 30)

Dando maior relevo ao letramento ideológico, as OCEM (2006) recomendam considerar:

- a) “a história de interações e de letramento do aluno [...] – construída em diferentes esferas sociais de uso da linguagem (pública e privada), inclusive nas experiências sistemáticas de aprendizagem de escrita (produção e compreensão textuais) do ensino fundamental.” (p. 31-32)
- b) “as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos [...] em contextos escolares [ou não], prevendo[...] diferentes níveis e tipos de habilidades, [...] formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes.” (p. 29)

Além disso, esses documentos propõem a produção e leitura de textos “em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc” a fim de que o aluno “conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico [...] nas (e pelas] diferentes esferas das atividades sociais”. (idem, p. 32) Observa-se uma maior preocupação com a transposição didática dos conceitos. Nos gêneros do discurso legais, o discurso oficial tende a valorizar o letramento autônomo, talvez por influência da mídia e do Setor Produtivo. Nos PCN do Ensino Fundamental, há um trânsito entre os dois modelos de letramento. Nos PCN do Ensino Médio, o trânsito permanece, mas há uma maior tendência para o modelo ideológico. Nas OCEM, o discurso oficial sobre os letramentos ancora-se no modelo de letramento ideológico .

No que se refere à formação docente (inicial ou em serviço), essa instabilidade no discurso oficial é problemática uma vez que gera diversas interpretações e práticas docentes. Fiad (2012), ao analisar quatro documentos curriculares do Estado de São Paulo sobre o ensino de língua portuguesa de 1970 até a atualidade, observa um trânsito entre textos acadêmicos e os documentos analisados que deixam “transparecer [o] processo multifacetado de elaboração” (p. 119) decorrente das suas condições de produção: o contexto institucional, os múltiplos atores, a diversidade de aportes teóricos na área do conhecimento”. (idem) Na pesquisa de Fiad, texto e aspectos gramaticais são privilegiados num mesmo documento, indiciando o “papel ainda conflituoso dos estudos de gramática na relação com a escrita” (idem)

Os PCN foram produzidos em condições semelhantes. Além do caráter multifacetado na retextualização de conceitos que ancoram as orientações para o ensino de língua(agem), dois modelos de letramentos que se opõem são privilegiados no mesmo documento, quais sejam: o

autônomo e o ideológico. Apenas nas OCEM – dirigida tão-somente a professores do Ensino Médio – o professor encontra o letramento ideológico defendido pelo Poder Público.

Ainda que as OCEM defendam o letramento ideológico e a noção de gêneros do discurso, considerando a sua dinamicidade e ressaltando a distinção entre gênero e tipo textual, no caso do Ensino Médio, o próprio Poder Público promove a tensão ao manter a produção de um texto dissertativo-argumentativo na proposta de redação do exame e anualmente publicar o Guia do Participante do Enem para orientar o examinando com dicas pontuais sobre como obter uma boa pontuação na Redação. É na ordem da transparência da linguagem que o Guia do Participante do Enem, cursinhos preparatórios e o professor de ensino de redação orientam o aluno. Incluindo a mídia.

3.3 O problema da tipificação dos letramentos

Nesta seção, exponho perspectivas de letramentos, buscando apontar a aproximação ou o distanciamento delas das noções de letramento autônomo e ideológico. Procuro explicitar a pouca produtividade de uma tipologia de letramentos numa pesquisa que **elencar o sujeito [de linguagem] como ponto de partida**, refletindo sobre o ensino de escrita.

3.3.1 Os modelos seminais de letramentos

Apesar de inicialmente Street trabalhar com a noção de letramentos múltiplos, o autor (2003, p. 01)⁶⁷ “faz a distinção entre os modelos de letramento autônomo e ideológico” e “desenvolve a distinção entre eventos e práticas de letramento”. A **noção de letramento autônomo** decorre da distinção entre escrita e oralidade, com valorização da primeira, que pode ser universalizada, padronizada. Segundo Street (1984, p. 19-20), a visão forte desse tipo de letramento valoriza a escrita e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ao mesmo tempo em que privilegia apenas práticas letradas consideradas de prestígio. Nesse modelo, “letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). No letramento autônomo, tal como a língua padrão ficcionalmente homogênea, inexistem variedades de letramentos. Assim, um único material didático para alfabetização pode ser usado indistintamente para qualquer grupo social, de qualquer região do país e de qualquer cultura.

Kleiman (1995, p. 22) delinea três características do modelo de letramento autônomo: 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. A autora ainda aponta que esse tipo de letramento leva a práticas de letramento focalizadas na produção de textos, centrados nas tipologias exposição e argumentação. Análise que está em consonância com o discurso oficial sobre os letramentos, que se aproxima mais da noção de letramento autônomo e encontra solo fértil na escola em que ensinar a escrever é ensinar gramática, é ensinar dissertação para o aluno passar no vestibular. Penso que um outro aspecto a considerar no modelo autônomo está no fato de que, voltando-se para o interior da própria instituição de ensino e valorizando um certo tipo de escrita, o preconceito linguístico e social acaba por encontrar terreno fecundo. Por essas vias e outras, como a mídia, por exemplo, práticas discursivas se cristalizam na sociedade: a reificação da escrita se dá em função da crença de que: (1) a escrita, sendo produto e um modelo a ser seguido, possibilita o controle dos sentidos; (2) a escrita é planejada e ordenada, mas a oralidade não seria; e (3) indivíduos e comunidades que não dominam a escrita são primitivos.

⁶⁷ Tradução livre do texto de Street (2003) com adaptações. Trecho original: “My own work, for instance, begins with the notion of multiple literacies, makes a distinction between ‘autonomous’ and ‘ideological’ models of literacy (Street, 1984) and develops a distinction between literacy events and literacy practices.”

No **modelo ideológico**, segundo Street (2010), há variedades de letramentos. Não há neutralidade no(s) letramento(s). Pessoas se utilizam dos letramentos para categorizar a si mesmas e aos outros. Assim “selecionar só uma variedade de letramento [para ensinar] pode não ter os efeitos que se espera”. (STREET, 2010, p. 37) No modelo autônomo, impõe-se uma cultura, um letramento (STREET, 1984). O modelo ideológico, por sua vez, “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de alfabetização que variam de um contexto para outro”.⁶⁸ (STREET, 2003, p. 02)

Partindo das relações entre língua, letramento e sociedade, Street (1984) defende que práticas de letramentos (no plural) “mudam conforme o contexto” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Entram em jogo aspectos da cultura e das relações de poder que se relacionam aos “correlatos cognitivos da aquisição da escrita” (Idem). Contrapondo-se ao modelo de letramento (dominante) da escola, o letramento ideológico possibilita o questionamento de práticas letradas e põe em evidência o *sujeito* na relação que estabelece com essas práticas, contextos e outros sujeitos envolvidos.

Essa perspectiva amplia os estudos dos letramentos na medida em que pluralidade, diferença, grupos escolarizados e não-escolarizados, práticas orais, dentre outros aspectos, passam a ser considerados nesse modelo. A concepção de ensino da escrita centrada no desenvolvimento de habilidades cognitivas, a escrita vista como tecnologia, a seleção de práticas letradas consideradas de prestígio são alguns dos aspectos valorizados no modelo autônomo de letramento. Ocorre que pensar processos de letramento é pensar que a escolha por um determinado modelo teórico leva, conseqüente e evidentemente, a diferentes percursos/resultados. Nesse sentido a adoção do modelo autônomo de letramento pela escola pode ser um exemplo de como os pressupostos teóricos do modelo ideológico de letramento poderiam ser estudados, ou seja, a escolha do modelo autônomo pela escola reflete relações de poder e de identidade numa sociedade em que grupos majoritários valorizam certas práticas de escrita.

Assumindo, com Street (1984, 2003, 2010), que letramento envolve relações culturais e de poder, o próprio letramento autônomo já seria uma versão de letramento ideológico. Com esse posicionamento, o autor salienta que: a) letramento envolve conhecer o contexto e o próprio sujeito (e suas necessidades) que participa do processo e b) as escolhas feitas por quem “letra” se relacionam com a concepção de letramento com a qual se coadunam.

⁶⁸ Tradução livre. Texto original: “It offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another”.

Street (2005) argumenta que a questão do letramento tem a ver com os objetivos/interesses de quem aprende e com os objetivos e interesses de quem ensina ou implanta determinado programa. Esses objetivos e interesses deveriam ser levados em conta ao se propor um modelo ou prática de letramento para o ensino de leitura e escrita. O autor defende a questão do letramento para além da aquisição de uma tecnologia, o que parece ser contrário ao que preconizam programas de alfabetização e letramento de instituições governamentais e financiadoras de programas. Para esses agentes, letrar envolve, primeiro, definir o que as pessoas devem aprender, quanto custa essa ação, qual o resultado e como reduzir o custo dela. (STREET, 2005, 2010) A crítica do autor emerge da noção de que relações de poder necessariamente “atravessam” o processo de letramento. Este que sempre é, a meu ver, contínuo.

No letramento autônomo, valoriza-se a padronização, desconsiderando quem é o outro, sujeito de linguagem. Tratando os sujeitos como empíricos, promove o apagamento de questões culturais que são essenciais para a construção e reivindicação de identidade do sujeito. (HALL, 2005) Processo semelhante ocorre com as práticas de letramento em contexto digital, na perspectiva do estudo da tecnologia visto como meio para o ensino, em que as tecnologias são tratadas como a grande virada na educação, conforme preconizado na parte introdutória dos PCN- EM. A recorrência do termo tecnologia (e do ensino) é associada ao discurso da inovação, da *nova* sociedade, da *nova* forma de lidar com o conhecimento (agora acessível para todos devido à internet), dentre outros fatores, sempre *novos*. À época do lançamento dos PCN, o Poder Público justificava a implantação de um *novo* Médio que pudesse atender aos *novos* rumos da sociedade, cada dia mais tecnológica.

Pensar o ensino de práticas de letramentos que envolvam o uso de tecnologia desconsiderando os sujeitos e por que (ou se) querem aprender pode ser uma *variedade de letramento autônomo*. Distanciando-se do letramento via escolarização, o modelo ideológico abriu espaço para que, considerada a existência de *práticas* de letramentos distintas conforme o contexto em que se realizam, outros letramentos fossem estudados. Com efeito, o surgimento de categorias distintas de diferentes práticas de letramentos ocorre, a meu ver, numa tentativa de associar: (1) práticas de letramentos conforme o contexto; (2) práticas de letramentos de grupos sociais; e (3) práticas de letramentos conforme o suporte ou a tecnologia/linguagem utilizada.

Em relação à distinção entre *eventos* e *práticas* de letramento, Street (1984, 2010) critica a noção de evento de letramentos considerando que existem vários outros eventos de letramento dentro de um único evento. Como exemplo, cita um Colóquio em eventos acadêmicos. Nesse ocorrem diferentes *práticas* (não eventos) de letramento. Se o Colóquio for considerado um

evento de letramento, dentro dele há outro evento, que, por sua vez, tem também um outro evento em seu interior. Por questão metodológica, o termo *práticas de letramento* pode oferecer ao pesquisador um padrão que lhe permitirá dizer “agora podemos comparar diferentes conjuntos de práticas”. (STREET, 2010, p. 38) A distinção pode contribuir, a meu ver, para pensar no problema da tipificação dos letramentos em contextos de ensino e aprendizagem que pode contribuir ainda mais para a discriminação de sujeitos e grupos sociais.

3.3.2 A relativa produtividade da tipificação dos letramentos

Não é meu propósito categorizar todas as tipificações existentes. O critério para proposição das três categorias foi a relação que os estudos poderiam ter com os temas desta investigação (escrita, ensino de escrita, tecnologias, formação docente). Na seleção, optei por um recorte de estudos de pesquisadores estrangeiros e brasileiros que integram a pauta de discussões em linhas de pesquisa de programas de pós-graduação do Brasil.

Nas últimas décadas, nomenclaturas variadas vinculadas a diferentes letramentos circularam em pesquisas nacionais e internacionais. Modificadores associados ao termo nuclear *letramento*, em sintagmas nominais, são usados como forma de restringir o *tipo* de letramento, tais como: letramento autônomo, digital, ideológico, multiletramentos, metamediático, literário, informacional, multi-hipermidiáticos, dentre outros. Essa variedade de conceitos pode ser simplificadora para os que estudam os letramentos do ponto de vista das Ciências da Linguagem e que tomam o sujeito e seu trabalho com a linguagem como ponto de partida. Simplificadora porque põe em relevo a necessidade de trabalhar com o sujeito **para** determinado tipo de letramento, apagando, de certa forma, os diferentes gêneros do discurso que se atualizam nas mais diferentes esferas, enfatizando a estabilidade desses gêneros e tratando a língua como homogênea. Ou ainda, põe em relevo a ficção de que o sujeito aprende e usa um gênero do discurso de forma compartimentalizada, sendo fortemente delimitadas as fronteiras entre um e outro gênero ou entre uma e outra esfera. Assumir a noção de relações intergenéricas e o trabalho do sujeito com a linguagem, na alteridade, pressupõe assumir que são muito tênues essas fronteiras e que o sujeito, em variados gestos de linguagem, nunca é o mesmo, visto que diferentes experiências sociais e presumidos sociais, a cada enunciação, compelem esse sujeito a refratar a si mesmo e ao outro, em um processo dinâmico e contínuo, em variadas práticas de letramentos

Expondo perspectivas de estudo dos letramentos, pretendo demonstrar que, a partir dos dois modelos seminais de letramento (autônomo e ideológico), pesquisadores se aproximam ou se distanciam de um ou outro modelo, ainda que proponham um qualificador anteposto ou posposto ao termo *letramento*. Para marcar a variedade de letramentos em relação ao letramento ideológico, em especial, a tipificação é proposta por pesquisadores da área da Educação, Etnografia, Antropologia, Linguística, Comunicação, etc.

Dessa forma, **(1) estudos sobre práticas de letramentos conforme o contexto** seriam aqueles em que o meio, a esfera discursiva e o discurso de um certo grupo social são aspectos a serem considerados. Como exemplo, cito os letramentos acadêmicos que singularizam os gêneros institucionais que circulam no meio universitário. Lillis (1999), Street (2010), Fiad e Silva (2014) e Fischer (2012) são representativos dessa vertente.

(2) Estudos sobre os letramentos de grupos sociais, por sua vez, levam em conta os aspectos que encaminham, de uma forma ou de outra, os indivíduos a fazerem (ou não) uso de práticas de leitura e escrita. Seriam representativos dessa vertente Heath (1983), Rojo (1995), Signorini (1992) e Souza (2009) que estudam os embates e as relações dos sujeitos com práticas escolarizadas de letramentos e os letramentos sociais que fazem parte do seu dia a dia.

Komesu e Gambarato (2013), Xavier, 2012, Lemke (2010) tratam dos letramentos em contextos digitais e/ou em sociedades tecnológicas que se inserem nos **(3) estudos sobre práticas de letramentos conforme o suporte ou a tecnologia utilizada**. Nessa última vertente, são objetos de pesquisa: a interação sujeito e sujeito e/ou sujeito e suporte, a linguagem, os gêneros do discurso (digitais), recursos (*hiperlinks*, edição de vídeos, etc), a multimodalidade, dentre outros.

Ressaltam-se dois casos: 1) há pesquisadores, como Buzato (2001, 2006, 2010) e Rojo (2001, 2006, 2010, 2012), citando apenas dois exemplos, que transitam em mais de uma categoria; 2) um imbricamento de diferentes vertentes ocorre com os multiletramentos do Grupo de Nova Londres (1996) que insere as três perspectivas apontadas anteriormente. Apesar de associar as pesquisas citadas em correntes distintas, uma categorização é sempre estanque e sujeita à incompletude. A associação visa somente a demonstrar que a ênfase dada a um ou a outro aspecto contribui para que o pesquisador tipifique o letramento a fim de enfatizar o contexto, o grupo social, o meio/o instrumento, a tecnologia, etc.

Defendo que, por considerarem os sujeitos, os contextos, aspectos culturais, sociais, tecnológicos e identitários, essas perspectivas dialogam mais fortemente com o modelo ideológico de letramento. Assim, poderíamos pensar, com Street (2010), nas *práticas* de letramentos que *sujeitos* realizam e não nos letramentos *x* ou *y* de que esses sujeitos participam.

Poderíamos, ainda, pensar em variedades de letramentos, a exemplo do que ocorre com a língua – variedade padrão e outras variedades –, concordando com Street quando diz que “letramentos já instauram pressuposições ideológicas e políticas que dificultam fazer estudos etnográficos da variedade de letramentos em contextos diferentes.”⁶⁹ (2003, p. 04) Nomear um letramento como “multiletramento” ou “digital” ou “literário” já pressupõe uma ideologia: a qualificação não objetiva necessariamente restringir o escopo do letramento.

Letramentos envolvem o uso da linguagem que está na ordem do sujeito e não do suporte ou do contexto ou do grupo social ou do uso da linguagem ou, no limite, da própria linguagem. É nessa linha de investigação que defendo a perspectiva de que as tecnologias são constitutivas **da** linguagem, ou seja, há um *sujeito que dialoga, na relação de alteridade, com a tecnologia*, que a refrata e a atualiza.

É evidente que o sujeito não é “uma fonte indepentende e a-histórica”. (MARCUSCHI, 2008, p. 127) Penso que, como há “um cruzamento de práticas sociais [...] a se considerar nos estudos do letramento e no ensino por meio de gêneros do discurso” (CORRÊA, no prelo), essas práticas, na alteridade, são constitutivas do sujeito.

Nesse sentido, minha recusa em tipificar os letramentos dialoga com os resultados da pesquisa de pós-doutoramento de Komesu (2013, p. 305), que analisou a(s) “concepção(ões) de texto em contexto digital, por meio do estudo de recursos semióticos atualizados na produção do universitário que utiliza computador com acesso à internet no processo de Educação a Distância (EaD) semipresencial”. A pesquisadora situa como central o trabalho do sujeito com as linguagens presentes em contextos digitais. É, portanto, um sujeito que se constitui, na alteridade, pela linguagem, é um sujeito que, diante de diferentes recursos multissemióticos, diante de um novo contexto, tem que aprender a lidar com a “emergência desses enunciados concretos”.

⁶⁹ Tradução livre. Texto original: Literacy comes already loaded with ideological and policy pre-suppositions that make it hard to do ethnographic studies of the variety of literacies across contexts.

Na conclusão de seu artigo, a autora (2013, p. 328) pondera que:

o trabalho do sujeito de **marcar(-se)**, no (seu) texto, **relação sócio-histórica com** outros textos e múltiplas semioses, descentralizadas, dispersas, não-lineares, abertas a um exercício da ordem do coletivo, como atribuído, por autores como Lankshear e Knobel (2011: 51-55), ao paradigma de uma sociedade pós-moderna. Esse **diálogo incessante com práticas sociais outras**, num diálogo incessante com enunciados alheios, parece colocar em evidência, no processo de textualização de acadêmicos, **relação entre lugar/meio e modo de ser, ocupar o espaço na enunciação** (do texto) na contemporaneidade, na apropriação e mobilização de recursos semióticos que não sejam restritos nem apenas reconhecidos a/como os de ordem gráfica. (Em itálico, grifos da autora. Em negrito, grifos meus.)

Percebe-se, pois, que o ponto de apoio teórico da pesquisadora é que lhe permite discutir práticas de leitura e de escrita em novos contextos, no caso, o digital. Entendo que o ponto de partida para a análise do *corpus* por ela selecionado foi situar o sujeito sócio-histórico na sua relação com a linguagem. Situar o sujeito com a vida, portanto, sendo esta a perspectiva que se delineia como mais próxima do lugar em que me ponho para realizar esta investigação.

Pensando que a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, defendendo que, de um lado, a tipificação dos letramentos encaminha para uma certa compartimentalização de práticas de letramentos, dividindo os letramentos e separando-os, como se fossem categorias estanques e padronizadas. Análoga e contraditoriamente, os usos da linguagem também teriam que ser pensados como estanques e padronizados como se os gêneros do discurso fossem estáveis por natureza e as esferas discursivas também. O sujeito, nesse caso, seria constituído pela linguagem, mas como um elemento exterior a ela. De certa forma e dependendo de como a escola se apropria desses estudos, essa perspectiva, numa versão fraca, poderia se alinhar a modelos de aprendizagem de base comportamentalista e a uma concepção de ensino e de língua que vise à apropriação de modelos de gêneros do discurso e ao ajustamento do indivíduo, tomado como sujeito empírico, a uma determinada situação num processo de adequação ao contexto.

Apoiando-me na noção de relações intergenéricas, de instabilidade do gênero e da interveniência de uma esfera em outra(s) esfera(s), essa categorização equivaleria a tipificar também o sujeito e suas práticas de linguagem. Dito de outro modo, o sujeito, as esferas e as formas de comunicação humana por meio dos gêneros do discurso seriam, até certo ponto, tão estáveis, que seria possível treinar/instrumentalizar o aluno para produzir gêneros do discurso específicos para participar de uma dada esfera. Essa instrumentalização só seria possível na perspectiva de sujeito como indivíduo empírico e na noção de língua(gem) como homogênea e estável.

Entendo que a tipificação desconsidera o trânsito que o sujeito faz, por meio da linguagem e em função das experiências sociais que constrói ao longo de sua vida, em diferentes práticas de letramentos. Assumir a compartimentalização implicaria pensar que o ensino das práticas sociais constitutivas de cada tipo de letramento se daria igualmente de forma padronizada e gradual, o que poderia encaminhar para

o ensino centrado na hierarquização do conhecimento, no controle do aprendizado e do resultado desse aprendizado, na seleção e observação de fatos, quanto [para] o modelo de ensino fragmentado em que o aluno, para aprender, deve passar por fases evolutivas”. (CORRÊA, 2015)⁷⁰

Na sequência, apresentando estudos relacionados às três categorias postas nesta seção, procuro mostrar se esses estudos se aproximam ou se distanciam de um ou outro modelo seminal para propor a noção de sujeito como ponto de observação a ser fortemente considerado em estudos sobre os letramentos ancorados na área de Ciências da Linguagem, sobre gêneros do discurso e tecnologia e ensino (de escrita).

3.3.3 Distanciamentos e aproximações de estudos sobre os letramentos dos modelos seminais

Embora a distinção entre os modelos de letramento e ideológico tenha sido proposta por Street (1984), o autor retoma a distinção para esclarecer, uma vez mais, que não se trata de uma “dicotomia de campo” e que “todos os modelos de letramento podem ser entendidos como um arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos chamados ‘autônomos’ parecem ser neutros e imparciais”. (STREET, 2014, p. 161) Apesar de concordar com Street, mantenho os dois termos apenas para situar que estudos se aproximam mais fortemente de um ou de outro modelo, entendendo que essa discussão pode contribuir para a defesa de que é relativa e pouco produtiva a tipificação dos letramentos.

⁷⁰ Comentário constante na revisão do Capítulo teórico, pós-exame de qualificação, numa reunião de orientação da escrita da tese, em dezembro de 2015.

Para mostrar a aproximação ou o distanciamento dos **(1) estudos sobre práticas de letramentos conforme o contexto**, selecionei o trabalho de Lea e Street (2010).

Adentrando numa reflexão dos letramentos em contextos escolares, Lea e Street (2010) apresentam **três modelos de letramentos**. Condizente com o discurso oficial para o letramento, a visão de escrita como produto dialoga com **(1) o modelo das habilidades cognitivas**, que busca, como o próprio nome diz, desenvolver habilidades cognitivas para o exercício de práticas de leitura e de escrita (ibidem). A promoção do contato com diferentes gêneros do discurso ao longo dos anos de escolaridade como forma de aprender uma prática letrada/escrita também dialoga com **(2) o modelo da socialização acadêmica**. Assim, o aprendente, ao tomar contato com diferentes gêneros do discurso de determinada esfera discursiva, tornar-se-ia capaz de produzir novos gêneros do discurso que essa esfera dele exige. Esse processo de apropriação/produção de novos gêneros, nessa nova esfera, seria possível dado o contato do escrevente com outros gêneros em outros eventos de letramentos (idem).

Os modelos 1 e 2 são representativos do letramento autônomo. Em ambos, encontram-se: a) a noção de escrita como produto e b) a proposição de práticas de leitura e escrita que, a rigor, ocorrem apenas no interior da escola. O modelo 2, apesar de se pautar na socialização – que poderia remeter ao ideológico –, pressupõe que uma etapa anterior foi concluída e que aprender a produzir um novo gênero que circula na nova esfera discursiva é possível desde que o aluno tenha contato com ele.

Nos estudos dos Novos Letramentos, Lea e Street (idem), a partir da análise desses dois modelos, propõem **(3) o modelo dos letramentos acadêmicos**, que seria uma espécie de junção e sobreposição dos dois anteriores. Essa sobreposição, no dizer dos autores, pode contribuir para que o professor, no ensino de produção de textos, considere não apenas aspectos linguísticos da superfície do texto, mas também uma análise da trajetória de aproximação do escrevente com novos gêneros em novos e situados contextos.

Considerando a universidade e a escola da Educação Básica como agências de letramento,⁷¹ esses autores defendem o modelo de letramentos acadêmicos como uma proposta de reflexão sobre o letramento acadêmico, extensivo à educação básica. Por um lado, é relevante o posicionamento dos autores quanto à necessidade de discutir com os estudantes universitários o processo de escrita e de o professor oferecer o *feedback*. De outro, porém,

⁷¹ Conforme Kleiman (1995, p. 20), diferentes agências de letramento contribuem para os letramentos do indivíduo na sociedade. Opto pela noção de esfera discursiva e não pela de agência de letramento por entender que o conceito permite discutir as relações entre os sujeitos que dela participam. As esferas escola e família promovem o contato do sujeito com práticas orais/faladas e letradas/escritas de variadas esferas.

entendo que a proposta, ao retornar para o interior da própria instituição de ensino, filia-se ao modelo autônomo de letramento e, em consequência, aos letramentos dominantes. Note-se que esse modelo procura situar a produção de texto a partir da análise de textos produzidos pelos escreventes no contexto universitário, mas buscando torná-los escreventes competentes dentro de parâmetros indicados, explícita ou implicitamente, pela (e para a) instituição de ensino em que estão estudando ou em que pretendem estudar. Mesmo explicitando os parâmetros, a opacidade da linguagem e a enunciação, processo nunca repetível, conforme Bakhtin (2011), fazem com que uma prática de letramento seja sempre outra, não sendo possível repetir, com as mesmas nuances, o processo de produção da escrita de um gênero. A produção de um (novo) gênero ocorreria em um novo momento, em que outras condições estariam presentes, incluindo, outro sujeito e outro(s) destinatário(s).

Lea e Street (2010) defendem a novidade do terceiro modelo por inserir questões de poder e de identidade e a agência de letramento, a instituição escolar no caso, como fatores que influenciam práticas de escrita do escrevente, conscientizando-o de variáveis e conflitos que possam advir de tais práticas. Ainda que o terceiro modelo seja um avanço em relação aos dois primeiros modelos, ele se aproxima da concepção de letramento ideológico, não se constituindo, necessariamente, em um novo conceito/modelo. A questão a ser discutida, a meu ver, não seria o grau de novidade do modelo como propõem os autores, mas se a proposta não estaria mais relacionada a um possível imbricamento dos dois modelos seminais.

A proposição desse terceiro modelo parece delinear o reconhecimento desses autores quanto ao processo por que passa o aprendiz na escola, ou seja, o código escrito precisa ser aprendido, e o indivíduo precisa ter contato com diferentes práticas de letramentos. Satisfeitas essas duas condições, caberia à escola organizar seu trabalho com base no terceiro modelo. Dessa forma, o modelo de letramento acadêmico, proposto por Lea e Street (*idem*), contaria com uma visão pragmática pontual envolvendo os participantes das práticas escolares. Para tanto, o professor deveria explicitar tudo quanto fosse exigido numa determinada prática de escrita de que o aluno fosse participar. Contudo, um problema se delineia: ao propor uma técnica, um procedimento, não estaria este novo modelo tentando tratar de forma transparente um processo opaco por sua natureza? E mais: em se tratando de ensino de práticas de leitura e de escrita, que papéis estão sendo atribuídos ao professor e ao aluno e que posições enunciativas esses sujeitos assumem nesse processo?

Para a análise dos **(2) Estudos sobre os letramentos de grupos sociais** em relação ao distanciamento ou aproximação dos modelos seminais, optei pela pesquisa de Souza (2009) que trata dos letramentos na e da cultura *hip-hop*.

Bakhtin, Estudos Culturais e os Novos Estudos de Letramentos fundamentam a investigação de Souza que busca compreender quais (e como) práticas de leitura e escrita, inclusive as escolares, são significadas pelos movimentos sociais negros. Letramentos de reexistência são definidos pela autora como práticas de leitura e escrita no universo *hip hop* de que “os sujeitos participam e [...] desenvolvem práticas culturais específicas de leitura e de escrita, de acordo com as orientações, objetivos e necessidades de suas ações comunitárias”. (SOUZA, 2009, p. 25)

As experiências educativas dos sujeitos na escola e nos movimentos são engendradas e tornam-se próprias do universo *hip hop*. Segundo a autora, as práticas orais e escrita do cotidiano dos movimentos sociais negros são multimodais, heterogêneas, críticas e não-lineares e configuram os letramentos múltiplos relacionados à identidade dos jovens negros que ora refutam, ora se utilizam dos letramentos dominantes no tenso jogo entre escola e universo *hip hop*, entendidos em sua pesquisa como agências de letramentos. Ainda que aparentemente próximos, defende que *letramentos de resistência* estão para práticas de leitura e escrita no campo da conservação, da preservação e não sucumbência a um outro – opressor e que *Letramentos de reexistência* estão para a presença, para o *ser* (e não o *estar*) na vida.

A análise de Souza indicia como sujeitos constroem suas identidades pelo uso da linguagem transitando entre as esferas discursivas escola e universo *hip hop*. Apesar de não se constituir objetivo da pesquisadora analisar os gêneros do discurso *fanzine*, batalhas, *rap*, grafite e a capa de um CD para uma reflexão sobre *como ensinar* esses gêneros, penso que compreender os gestos do escrevente em cada gênero pode contribuir para a inclusão de práticas de leitura e escrita que não sejam tão-somente as dos letramentos dominantes. No âmbito da formação docente (inicial e em serviço), uma reflexão sobre o modo como a escola refrata e trabalha (ou não) as práticas orais e escritas do universo *hip hop* pode suscitar uma resignificação de práticas docentes cristalizadas, não apenas em escolas com a presença da população negra, mas em toda escola que, na responsividade – conceito bakhtiniano, valoriza pessoas e culturas múltiplas.

A opção de Souza pelo termo letramentos de reexistência em vez de letramentos de resistência indicia o sujeito sócio e historicamente constituído a se reinventar, sem contudo, pôr ao largo toda a história da existência do negro na sociedade. Esse movimento da pesquisadora se aproxima do modelo de letramento ideológico, que “reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13) (Aspas no original)

A pesquisa de Souza é representativa para mostrar as forças centrífugas e centrípetas em práticas de letramento na escola e o trânsito do discurso oficial entre os dois modelos seminais. Gêneros da cultura *hip hop* dificilmente são trabalhados na escola. Um dos motivos é o ensino de gêneros escritos na variedade padrão como função primeira da educação formal. Outro é a dificuldade de a escola inserir práticas de leitura e escrita de grupos sociais minoritários em função dos letramentos dominantes visto que o Poder Público engendra discursos vários, mas põe relevo no letramento autônomo.

O discurso oficial sobre os letramentos e o discurso dos letramentos dominantes são representativos do movimento, no fio do discurso, do Poder Público entre os dois modelos. Os dois discursos ora se alinham, ora se distanciam conforme os sujeitos e instituições que representam nas relações de poder que atravessam práticas de letramento dentro e fora da escola e a atividade *ser professor*. Um exemplo relativamente recente seriam políticas públicas na Educação Básica objetivando a valorização de identidades locais, sociais e multiculturais. A polêmica do “Kit gay”,⁷² em 2011, é ilustrativa dessa questão: de um lado, o poder público ensaia gestos para a inclusão do tema nos espaços escolares procurando combater o preconceito contra homossexuais. Em direções diversas, segmentos da sociedade assumem discursos de recusa (total ou parcial) à proposta do governo. Ainda que o gesto do Poder Público encaminhasse para o modelo de letramento ideológico, esses segmentos, atuando como forças centrípetas, acabam fixando que práticas orais/faladas e letradas/escritas podem circular no espaço escolar, quais sejam, as representativas dos letramentos dominantes.

No tocante aos **(3) estudos sobre práticas de letramentos conforme o suporte ou a tecnologia utilizada**, selecionei a pesquisa de Bomfim e Gonçalves (2014) que discutem “a produção hipertextual construída colaborativamente [...] utilizando como ferramenta a tecnologia *wiki*”. (2014, p. 824) Os autores analisam a produção colaborativa do gênero do discurso *artigo de opinião* por alunos do Ensino Médio. Além das funcionalidades da ferramenta digital *wiki*, os autores apresentam “possibilidades de reescrita na web mapeadas na literatura da área”. (p. 824) Dentre elas, destacam: “apagamento da informação apresentada; expansão da informação solicitada; correções linguístico-discursivas; utilização de mecanismos supratextuais; além de inserção de imagens e hiperlinks.” (Idem, p. 830) A partir dessas possibilidades são analisadas as intervenções e contribuições dos alunos nas diferentes versões do texto colaborativo. Os sujeitos da pesquisa apagam partes do texto, fazem supressões e

⁷² Conferir: “Projeto de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate”, disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contr-a-homofobia-provoca-debate.html>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

acréscimos, criam páginas e *hyperlinks*. A intervenção no texto do outro praticamente inexistente. A produção (hiper)textual colaborativa na *wiki*, segundo os autores, permite avaliar a *wiki* como uma ferramenta com aplicação pedagógica além de permitir o trabalho com diferentes linguagens (verbal, imagética, gráfica, etc.).

A pesquisa dialoga com o modelo de letramento ideológico. Entendo, ainda, que, focalizando os gestos de linguagem dos escreventes na produção de um texto colaborativo num ambiente virtual, a concepção de escrita (e para os autores, a reescrita também) é vista como processo, perspectiva que põe o sujeito no centro das atividades de linguagem, ainda que não seja dono do seu dizer. A relação dos sujeitos com os recursos disponíveis na *wiki* e o trabalho na diagramação do texto, com a inserção de imagens e criação de novas páginas com o recurso hiperlink, sugerem uma aproximação do letramento ideológico. É interessante ressaltar, porém, vestígios das práticas escolares de letramentos, uma vez que “a maior parte das contribuições realizadas [...] era normalmente iniciada pela linguagem verbal”. (BOMFIM, 2013, p. 122) A inserção de imagens ocorria posteriormente à escrita para tentar complementar o texto escrito.

A experiência pregressa dos sujeitos da pesquisa em ambientes digitais e não digitais integra a prática de letramento proposta pelos pesquisadores. Nesse sentido, parece-me que pospor *digital* ao termo *letramento*, no caso da pesquisa de Bomfim e Gonçalves, relaciona-se ao domínio (ou à esfera) no qual práticas de letramento acontecem e ao sujeito que aprende ou que sabe usar ferramentas desse domínio.

Os adjetivos autônomo e ideológico estão na ordem do sujeito com interações distintas. No primeiro, escrita é produto e letrar é levar *o sujeito* a adquirir a suposta autonomia da escrita. Transpondo o conceito para outros contextos, letrar é incluir o sujeito na operacionalização de recursos digitais (equipamentos ou aplicativos). No segundo, letrar é construir *com os sujeitos* a compreensão das relações culturais, ideológicas e de poder que se realizam em diferentes esferas discursivas e de variados modos *pelos sujeitos* e grupos sociais que dialogam com essas esferas, por meio de gêneros do discurso que se atualizam e se inter-relacionam, dialogicamente e na alteridade. No letramento ideológico, a alteridade, *o outro* é basilar, pois a sócio-historicidade dos sujeitos, tempos e espaços é constitutiva das variadas práticas de letramentos. No autônomo, o sujeito é levado a ser *um outro*, abandonando, muitas vezes, sua própria identidade ou, no discurso, assumindo posições enunciativas com o objetivo de atender ao comando do outro, como ocorre em muitas práticas escolares de leitura e escrita.

No discurso pedagógico para os letramentos, a adoção de uma visão generalizante dos modos de funcionamento das práticas sociais de letramentos pode contribuir para abordagens

didáticas que tratam as práticas de leitura e escrita de grupos minoritários como *diferentes, pitorescas, excêntricas, singulares*.

Retomando a questão da tipificação, entendo que se esta for considerada no ensino e na vida, primeiro o sujeito deve aprender o letramento digital para ser inserido num contexto digital, o literário para ser inserido no universo da leitura de obras literárias, os multiletramentos para ser inserido em contextos multiculturais e multissemióticos e assim por diante. Haveria, então, níveis (ou graus) de letramento e, de certa forma, a relação *língua como tecnologia* teria como correlato *letramento como tecnologia*. Mesmo quando se fala em letramento literário, em que não há uma tecnologia particular ou um único suporte, perde-se de vista a questão da leitura que, não sendo uma prática aplicável apenas ao texto literário, é *particularizada para* o literário.

Recusando a noção de letramento autônomo e optando pela não utilização de um qualificador para o termo letramento, a adoção de letramentos, no plural, parece-me suficiente para situar que, a exemplo dos gêneros do discurso e esferas da comunicação humana que constantemente se atualizam, mesmo mantendo um ponto de contato com o passado, as práticas orais/faladas e letradas/escritas de letramentos também se atualizam. Por trazer em seu bojo questões culturais, de poder e de ideologia que envolvem práticas orais/faladas e letradas/escritas de quem aprende, de quem ensina e de quem define as diretrizes oficiais para o letramento, de quem as discute no âmbito da pesquisa e de quem produz livros e materiais didáticos, a noção de letramento ideológico parece ser a mais próxima do ponto de vista que assumo se pensada como letramento numa perspectiva mais ampla, na qual o sujeito, na sua relação com a língua(gem), é o ponto de partida para o ensino.

Na mesma direção, penso que a tipificação dos letramentos é pouco produtiva em contextos de ensino e aprendizagem em especial, pois o que está em jogo é a relação que os sujeitos têm, na alteridade, com variadas práticas de letramento. É nas práticas que a enunciação se realiza, que os gêneros se atualizam, que sujeitos se constituem. A relação do sujeito com as práticas só pode se dar no campo da linguagem, não dos instrumentos, das ferramentas, dos suportes ou dos contextos ou das instâncias públicas ou privadas.

Nesta seção, ao discutir o problema da tipificação dos letramentos e a aproximação ou o distanciamento de estudos em relação aos modelos seminais, espero também ter suscitado questões sobre os processos de formação de professor inicial nos cursos de licenciaturas e de ensino e aprendizagem em instâncias formais (escolas) e não formais de ensino (igrejas, associações de bairro, etc).

3.4 Noções de letramentos e pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin: diálogos possíveis

Nesta seção, busco demonstrar possíveis aproximações entre noções de letramentos e os pressupostos do Círculo de Bakhtin partindo da noção de sujeito e das categorias de tempo e espaço.

3.4.1 Pontos de tensão no fazer docente: o lugar do sujeito na alteridade

Na seção *Ensino de escrita por meio de gêneros do discurso*, discuti possíveis implicações metodológicas para o ensino de escrita estabelecendo dois pontos de partida para o fazer docente: 1) partir do gênero do discurso para o ensino de escrita ou 2) partir do sujeito para o ensino de escrita por meio dos gêneros. A distinção, assim definida, relaciona-se ao modo de conceber processos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa em especial.

Em (1), a escrita e os gêneros são vistos como produtos, o que leva o fazer docente a se aproximar fortemente do modelo de letramento autônomo. Se o fazer docente isola a escrita (ensino de aspectos gramaticais e textuais) e o gênero do discurso das esferas discursivas em que estes se realizam e se atualizam, depreende-se, com Cerutti-Rizzatti (2012), que ambos os objetos de ensino adquirem, no interior da instituição escolar, o *status* de **objetos em si** e não de **meio**.

Cerutti-Rizzatti defende, baseando-se em Geraldi (1991), que a aula de Língua Portuguesa seja vista como um gênero do discurso. A autora apoia-se em Street (2003a, 2007) para defender também a necessidade de o ensino de gêneros do discurso e de práticas de letramentos assumirem papel central no contexto escolar e atuarem como meios para que práticas escolares, locais e globais sejam apropriadas pelos alunos no trânsito em distintas esferas. Nessa direção, o fazer docente se aproxima do modelo de letramento ideológico, e os objetos de ensino tornam-se meios para que ambos os sujeitos – aluno e professor – tenham um lugar no processo de ensino e aprendizagem.

Concordando com os três autores, entendo que práticas de ensino de gênero do discurso, equivocadamente centradas nelas mesmas, retomam a noção de aula como local de transmissão de conhecimentos escolares com pouca reflexão do e sobre o sujeito e da relação dele com a

sociedade. Com esses gestos, a escola naturaliza e mantém os letramentos dominantes. Apoiando-se no discurso oficial sobre os letramentos, o ensino de Língua Portuguesa converge para a instrumentalização do sujeito e privilegia a prática, ao se apropriar, apenas no discurso, da teoria que fundamenta esses conceitos, conferindo nova roupagem a práticas cristalizadas de ensino de língua. Pensar o lugar dos sujeitos em práticas de linguagem implica pôr em destaque o caráter fundante da linguagem – o diálogo. Entra em jogo, na constituição do sujeito, a alteridade, o constituir-se dialogicamente com o *outro*. A aula de Língua Portuguesa, tomada como gênero do discurso, como propõe Geraldi (2010a, 2010b), dialoga com outras práticas de letramentos e discursos, com diferentes destinatários.

Procurando atar as duas pontas, ensino de escrita por meio de gêneros e o ensino de práticas de letramentos, retomo a discussão iniciada, na seção *O discurso oficial sobre os letramentos*, começando pelo sujeito – professor.

Direcionando o olhar para gêneros do discurso legais e gêneros do discurso que orientam processos formativos de professores (inicial e em serviço) e de alunos da Educação Básica, concluí que o discurso oficial sobre os letramentos aponta como diretriz o letramento autônomo, mas deixa lacunas para o professor trabalhar com o modelo ideológico. Ocorre que o lugar ocupado pelo professor no discurso oficial está representado na imagem de sujeito-executor e não na de sujeito-ensinante e aprendente ao mesmo tempo. De modo semelhante, o professor, muitas vezes, replica essa imagem para o aluno, vendo-o como aquele que reproduz para demonstrar que aprendeu. Para compreender esse diálogo na constituição da imagem do outro participante do processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessário apontar outros documentos representativos⁷³ do discurso oficial em publicações do MEC, tais como as do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) - Língua Portuguesa, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), etc. No contexto do Ensino Médio, o Guia do Participante do Enem, publicação do MEC/Inep, orienta a escrita da Redação do Enem centrando-se nas tipologias textuais dissertar e argumentar, além de apresentar dicas para a obtenção de uma boa nota. O Guia adentra o espaço escolar que passa a utilizar-se dele para o ensino de redação – a dissertação, a redação do vestibular, a redação do Enem. Vincula-se fortemente aos letramentos dominantes e trata a linguagem como transparente.

⁷³ Conferir: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes>> Acesso em: 18 jun. 2017.

A transposição didática das teorias que fundamentam os gêneros do discurso, letramentos, dêiticos, textualização e retextualização, por exemplo, leva em consideração, evidentemente, o público-alvo. Concordando com Matos (2004), penso ser problemática a representação construída para o sujeito – professor de ensino de línguas – executor, reproduzidor. Sendo replicador de práticas, em que medida o professor compreende o alcance das teorias que fundamentam esses e outros conceitos e quais são as implicações para o fazer docente? Sendo replicador de práticas, muitas vezes transpostas didaticamente de forma equivocada em documentos oficiais, em cursos de formação docente e em vários gêneros de divulgação científica, de que forma o professor responde às orientações? Sendo o aluno participante do processo, de que forma responde a práticas replicadas com diferentes matizes de reflexão teórica?

É verdadeiro que o silêncio é também uma resposta. Tratando das formas do silêncio, Orlandi faz uma reflexão interessante que transponho para o contexto de ensino e aprendizagem. A autora põe “a relação com o Outro como uma relação contraditória” (2007, p. 48) e afirma que “pensar o silêncio como um limite ao dialogismo é fazer a crítica a uma concepção behaviorista, dominada pela função de *informação* e de turnos de fala, assim como à *esquematisação* da relação de significação entre os diferentes sujeitos e suas posições”. (Idem) (Grifos no original) É possível pensar, ainda com Orlandi, que o silêncio dos sujeitos – professor ou aluno – indicia que “a intervenção do silêncio faz aparecer a falta de simetria entre os interlocutores”. (ORLANDI, 2007, p. 49) A falta de simetria no contexto de ensino e aprendizagem estende-se a outras relações entre os sujeitos 1) professor e aluno e 2) professor e figurativamente “Poder Público”, como também se estende ao 3) professor formador de professor e o professor em formação inicial e 4) professor formador de professor (ou ministrante de cursos de formação docente em instâncias públicas e privadas) e o professor em formação em serviço.

É partir dessa reflexão que passo à discussão dos possíveis diálogos entre pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e noções de letramentos.

3.4.2 Dialogismo e Letramentos no fazer docente

Partir da noção de sujeito implica ver letramentos como gestos do sujeito na produção de leitura e escrita de gêneros do discurso sobre temas diversos e em diferentes esferas

discursivas. Os letramentos se iniciam antes do ingresso do sujeito no universo escolar e se aplicam aos gestos do sujeito não escolarizado e mesmo o não alfabetizado. Analogamente é o que ocorre com os gêneros do discurso.

Os estudos dos letramentos se ancoram na tríade Antropologia, Linguagem e Educação. O termo letramentos na escola, a exemplo dos gêneros do discurso, foi transposto didaticamente como práticas de leitura e de escrita que se realizam por meio de gêneros do discurso escritos. A ênfase na escrita decorre do processo histórico de valorização da escrita como objeto primeiro da educação. Pesquisas como a de Tfouni (2010) esclarecem que o foco de estudiosos do tema não é apenas a escrita. Para a autora, os pesquisadores “não se restringem [...] às pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita [em] nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo”. (TFOUNI, 2010, p. 22) A reflexão de Tfouni dialoga com a defesa de Street (2014, p. 24) de que “o estudo das práticas de letramento [...] conceitualiza e investiga de modo diferente as relações entre língua, letramento e sociedade”. O autor critica a ênfase dada à distinção entre fala e escrita em estudos de linguagem defendendo que a visão social da linguagem remete à reanálise de práticas de letramentos.

Na introdução desta tese, apoiei-me em Street (2014), quanto à opção pela terminologia *práticas de letramentos* e à recusa pela tipificação dos letramentos, considerando, com Street, a existência de uma *variedade de letramentos*, tema retomado na seção *O problema da tipificação dos letramentos*. Fazendo a intersecção com as discussões anteriores, mas já apontando para a questão da Tecnologias – concepções e perspectivas didáticas – tema da seção subsequente, proponho a análise dos letramentos partindo da Linguagem (do sujeito e sua relação com o outro na alteridade) e não da área da Educação ou da Antropologia. Da Linguagem porque é constitutiva do sujeito. Distancio-me da Educação porque, muitas vezes, na pedagogização dos gêneros do discurso e dos letramentos, acaba apagando a alteridade necessária para o sujeito se constituir dando a gêneros e a letramentos acabamentos diversos. E da Antropologia porque, muitas vezes, a discussão sobre os letramentos acaba por perpetuar a crença da noção de linguagem como transparente, ainda que faça emergir questões de poder, ideológicas e culturais, no letramento ideológico. Cumpre ressaltar que a noção de linguagem com que trabalho ultrapassa as modalidades língua oral e escrita. Busco uma aproximação de diferentes sistemas de linguagem por meio dos quais o sujeito se constitui ao relacionar com eles, na alteridade, pondo-os como modos de enunciação e não como modalidades.

A primeira aproximação entre letramentos e pressupostos do Círculo está na noção de linguagem. Considerando o caráter de responsividade e de responsabilidade, qualquer prática

de letramento, se pensada como enunciado concreto, é “um elo na cadeia de comunicação” sempre inconclusa. A exemplo dos gêneros do discurso, uma prática de letramento é também orientada pelos sujeitos: há um enunciador que, orientado por seus destinatários, escolhe um determinado gênero do discurso. Gestos de linguagem do sujeito buscam o engendramento do estilo, da construção composicional e do conteúdo temático do gênero do discurso, não necessariamente em função do contexto em que se encontra – o que remeteria à equivocada orientação de professores para que o aluno busque *adequar o uso da linguagem ao contexto* –, mas em função do “horizonte social comum dos interlocutores [...], [do] conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e [de] sua avaliação comum dessa situação.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929, p. 05)

Poder-se-ia pensar que há diferentes práticas de letramentos para cada contexto. Defendo que essa seria uma visão muito restrita da relação que o sujeito tem com a linguagem, que é cronotópica por natureza para Bakhtin (2011, 2014). No caso, como disse na introdução desta tese, a prática é que atualizaria o gênero e não gênero e práticas se realizariam e se atualizariam porque ambos se constituem pela relação de alteridade do sujeito *com a* linguagem. Essa visão restrita aplicar-se-ia à concepção de que práticas de letramento são somente as do modo de enunciação escrito ou oral, perspectiva que parece embasar práticas docentes para a pedagogização dos letramentos, tais como: trabalhar leitura e escrita de diferentes gêneros do discurso (orais e escritos, priorizando os escritos), definidos de acordo com o ano de escolarização, a fim de que, tomando contato com variados gêneros, o aluno saiba se utilizar desse conhecimento ao participar de uma dada esfera discursiva. A depender da perspectiva do fazer docente, esse trabalho tanto pode encaminhar para o letramento autônomo quanto para o ideológico.

Com efeito, o fazer docente com gêneros do discurso deve levar em conta a sócio-historicidade do sujeito e dos gêneros, aspecto desconsiderado no modelo de letramento autônomo em que o professor apenas situa que *e-mail* (mensagem eletrônica) é o gênero do discurso *carta* em outro suporte, remetendo apenas às categorias de tempo cronológico e espaço físico. Essa noção restrita de letramento e de gênero do discurso contribui para a crença de que linguagem é instrumento e de que ler e escrever são habilidades a serem desenvolvidas para a formação do sujeito para o setor produtivo conforme a sociedade evolui tecnologicamente.

Defendo que um dos problemas desse fazer docente, em qualquer modelo de letramento, está no isolamento do gênero do discurso, apagando, em certa medida, o caráter fundante da linguagem – o diálogo. Ensina-se a produzir um texto por socialização ou por imitação de um

modelo, desconsiderando o caráter responsivo do gênero, os destinatários que orientam a sua produção, o presumido social que não estão, evidentemente, na superfície do texto.

Esse isolamento subestima os gestos de linguagem do aluno (e mesmo os do professor) nos processos de refração do gênero. Estilo, construção composicional e conteúdo temático, destinatários, discursos e esferas discursivas são refratados pelo aluno de um modo ou de outro, o que remete uma vez mais à desconsideração do diálogo como caráter fundante da linguagem e das relações de alteridade do aluno com o *outro*. Em processo análogo, práticas de letramentos são refratadas pelo sujeito. Adotar o modelo autônomo ou o ideológico significa refratar práticas de linguagem e o modo de circulação dessas práticas em diferentes esferas discursivas – para o Círculo – e em diferentes contextos, grupos sociais e suportes – para os estudos dos letramentos.

Decorre do processo de refração, como afirmei anteriormente, a *tipificação de letramentos*. Assim, está na ordem do sujeito, a meu ver, dizer *letramento acadêmico* para marcar o lugar de *práticas acadêmicas de letramento*; dizer *multiletramentos* para marcar a conjunção de *diferentes práticas* (orais, escritas, digitais, multimodais, visuais, de resistência, de leitura literária, etc) *de letramentos* em diferentes contextos (multiculturais ou não), suportes e linguagens, como também por diferentes sujeitos e grupos sociais, para citar alguns exemplos.

Na tipificação dos letramentos, as categorias de tempo e espaço também se apresentam. Como disse, é na ordem do sujeito que ocorre a tipificação, cujo processo decorre de forças centrípetas, ligadas principalmente às espacialidades, e centrífugas, às temporalidades. Bakhtin afirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (2011, p. 268) Assim, compreendo, com o autor ao tratar da noção de estilo do gênero, que cada época tem seus gêneros do discurso primários e secundários e que ocorrem “em maior ou menor grau, [...] novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte, etc”. (p. 268) No gênero literário de ficção, o sujeito conta com certa liberdade na sua produção, no seu estilo. É na temporalidade que, como sujeito, pode atuar com forças centrífugas atualizando e modificando o gênero. Em determinadas esferas, porém, há gêneros do discurso mais padronizados como documentos oficiais, leis, dentre outros, nos quais forças centrípetas orientam o sujeito, na espacialidade, a preservar minimamente a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático do gênero. Ainda que, apenas para fins de exemplificação, optei por tratar as categorias de tempo e espaço atuando de forma independente, cumpre ressaltar que sujeito, tempo e espaço estão sempre inter-relacionados e não atuam de forma independente.

Com o exemplo a seguir, procuro refletir sobre o fazer docente que privilegia o sujeito no ensino de gêneros do discurso e letramentos. Temporalidades e espacialidades sublinham o discurso da inovação e inserção de *novos* gêneros do discurso e *novas* práticas de letramentos. Não se trata do caráter de novidade, mas da atualização do gênero do discurso e, conseqüentemente, das práticas de letramentos. O gênero do discurso formulário *online* da Seção “Trabalhe conosco”, na *homepage* de uma empresa, tem como correlato o gênero do discurso *curriculum vitae*. Compreende-se que o formulário *online* (Figura 08) contém estrutura semelhante à de um currículo impresso (dados pessoais, objetivos, formação e experiência profissional) (Figura 07), mas foi atualizado porque mudou o suporte, o meio e a relação do sujeito com a linguagem, com o gênero do discurso, com as práticas profissionais de letramentos na área de Recursos Humanos. Nas Figuras 09, 10 e 11, o gênero do discurso currículo contém construção composicional semelhante à dos anteriores e praticamente o mesmo conteúdo temático, mas o sujeito confere um estilo distinto orientado por seus destinatários e esferas discursivas, numa relação de alteridade. O modo como o sujeito refrata o gênero currículo (Figuras 09, 10 e 11) relaciona-se a temporalidades, em especial, ainda que espacialidades também o orientem no processo de escrita. A multimodalidade reflete o tempo e o espaço do sujeito em função de suas experiências sociais e de sua história de letramentos. Usar o mapa virtual das linhas de metrô da Capital de São Paulo para ilustrar aspectos importantes de seu currículo está ordem do sujeito, no modo como se põe como estrategista e, ilusoriamente, como aquele que controla o seu dizer. Assim, orientado pelo tempo e pelo espaço, e em função de seus possíveis destinatários, o escrevente atua com forças centrífugas (ainda que estas não se apresentem materialmente a ele) e atualiza o gênero do discurso conforme a esfera discursiva também se atualiza.

Na figura 07, a seguir, encontra-se um exemplo de currículo, normalmente impresso em papel A4, gênero que tem por função apresentar informações essenciais de um candidato a um emprego em uma dada empresa.

Figura 07⁷⁴ – Currículo convencional

CURRICULUM VITAE	
<p>Valdirene do Espírito Santo São Paulo – SP Tel: não possuo / e-mail: val_direne@piradinha.com.vc</p>	
<p>DADOS PESSOAIS</p> <hr/> <p>Natural de: São Paulo – SP Mãe: Márcia do Espírito Santo Pai: Não possuo Estado Civil: Solteira</p>	
<p>FORMAÇÃO ACADÊMICA</p> <hr/> <p>Pós Graduação: Não possuo Graduação: Não possuo 2º Grau: Também não possuo Ensino Fundamental: Incompleto</p>	
<p>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</p> <hr/> <p>Auxiliar de vendedor de hot dog Auxiliar de vendedor de espetinho</p>	
<p>INFORMAÇÕES ADICIONAIS</p> <hr/> <p>Cursos e seminários: Curso de preparação para o matrimônio com milionário Português: Fluente Noções de informática: Lan house do bairro Hobby: Comer Qualidade: Inteligência pura</p>	
<p style="text-align: right;"><i>Valdirene do Espírito Santo :)</i> VALDIRENE DO ESPÍRITO SANTO</p>	

Na figura 08, encontra-se outro exemplo de currículo, que obrigatoriamente será preenchido na *homepage* de uma empresa.

⁷⁴ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/768567492628713468/>> Acesso em: 30 jun. 2017.

Figura 08⁷⁵ – Currículo - Formulário eletrônico

Note-se que ambos os currículos apresentam os mesmos dados e que apenas o suporte foi mudado. Os exemplos 1 e 2 (Figuras 09 e 10), a seguir, que nomeei como *currículos não convencionais* apenas para fins didáticos, ora se distanciam, ora se aproximam dos dois currículos anteriores, não apenas pela multimodalidade, mas também pelo estilo de um e outro. A elaboração desses currículos está na ordem do sujeito no sentido de que, numa relação de alteridade e em posição exotópica, com o *eu-para-mim*, *eu-para-outro* e o *outro-para-mim* refrata a si e ao outro. Para tanto, o sujeito retoma suas experiências sociais e sua história de letramentos e tenta antecipar as possíveis réplicas ao seu dizer. A ocorrência de diferentes currículos pode ser explicitada pelos gestos de linguagem do escrevente em função do(s) destinatário(s) do gênero do discurso que está produzindo, está no embate entre o gênero do discurso instituído e o gênero a ser constituído.

No exemplo 01, formação e experiência profissional são apresentadas com o gênero linha do tempo. Em 02, mantém-se a estrutura de tópicos, comum no currículo convencional. Dentre vários outros elementos, parece-me interessante o modo como o sujeito apresenta aos seus possíveis destinatários o seu objetivo profissional. No exemplo 01, o objetivo está no balão de diálogo, típico de histórias em quadrinhos, tirinhas, etc. O produtor do gênero currículo inicia o texto com uma saudação, na sequência apresenta o objetivo e no fechamento convida seu destinatário a conhecer seus trabalhos acessando um *site* e um *blog*. Esses elementos normalmente compõem o gênero do discurso *Carta de Apresentação* que acompanha um

⁷⁵ Disponível em: < <http://www.baixaki.com.br/download/meucurriculum.htm> > Acesso em: 30 jun. 2017.

currículo. No exemplo 02, o objetivo profissional não está presente na superfície do texto. É apenas pelo presumido social, pelo acabamento que o interlocutor depreende qual o objetivo profissional do candidato: atuar como atendente de *Telemarketing*, profissão destacada abaixo do nome da candidata. O objetivo é reforçado pelas experiências profissionais constantes no currículo, todas como atendente de *Telemarketing*.

Figura 09⁷⁶ – Currículo não convencional - Exemplo 01

⁷⁶ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/573364596293725836/>> Acesso em: 15 jun. 2017.

Figura 10⁷⁷ – Currículo não convencional - Exemplo 02

O exemplo 03 (Figura 11), a seguir, é ilustrativo de como o sujeito, nas temporalidades e espacialidades, atua com forças centrífugas, explorando outras linguagens e atualizando o gênero do discurso currículo, orientado por suas experiências e histórias de letramentos e, evidentemente, pela relação de alteridade que estabelece com seus possíveis destinatários. O candidato é da área de *design*. Utiliza-se do Mapa da Rede do Metrô de São Paulo para elaborar seu currículo. Em São Paulo, a linha Azul liga a Zona Norte à Zona Sul. As outras linhas passam por ela ou se ligam a outras que passam por ela otimizando trajetos para que o usuário do metrô possa se deslocar de um ponto a outro da cidade, em menor tempo, utilizando principalmente o metrô como meio de transporte.

⁷⁷ Disponível em: < <http://www.curriculocriativorh.com/curriculo-criativo?lightbox=dataItem-iuys5ls7> > Acesso em: 30 jun. 2017.

No currículo, na linha Azul, o sujeito indicou sua formação acadêmica, na vermelha sua experiência profissional, na verde os *softwares* com que trabalha e na amarela, indicou seus *hobbies*, que podem ser vistos como experiências pessoais importantes para a profissão. As estações do metrô foram nomeadas como *skills* (habilidades): na vermelha apresenta serviços de *design* que fez e, na verde, os programas usados e que conhece para realizar esses e outros serviços. O gráfico na parte inferior, à esquerda, mostra a evolução de cada área, ficando evidente que a linha vermelha (serviços realizados) e a verde (*softwares* que domina) são as que mais cresceram nos últimos anos, tentando mostrar que é realmente um bom profissional na área.

A produção do currículo não convencional (exemplos 01, 02 e 03) reflete o modo como o sujeito refrata, não apenas a si mesmo e ao(s) destinatário(s) de seu texto, mas também o próprio gênero, num processo de atualização desse gênero. Assim, a produção de um gênero está na ordem do sujeito, ainda que este não tenha total controle de seu dizer e do acabamento a ser dado por seus destinatários ao gênero produzido por ele, num processo sempre tenso.

Partir do sujeito no ensino de escrita por meio de gêneros e de práticas de letramentos implica considerar o gênero do discurso como um elo na cadeia discursiva. Responsabilidade e responsividade estão presentes no gênero e nas práticas de letramentos. Trata-se da linguagem e da relação de alteridade que o sujeito tem com o outro (sujeitos, gêneros do discurso, discursos e esferas discursivas). Implica considerar a experiência social do sujeito e sua história de letramentos na produção de um gênero. Ainda que o gênero do discurso tenha uma estrutura prototípica, o sujeito, na alteridade, na excedência de visão, busca ilusoriamente elaborar seu texto controlando seu dizer, mas se marcando no texto. Para tanto, lança mão de estratégias, que também julga suas, nesse processo. No jogo entre sujeito e destinatário, sujeito e gêneros do discurso/ esferas discursivas, sujeito e textos (escritos, orais, visuais, etc)/práticas de letramentos, a instabilidade do gênero, as relações intergenéricas e a interveniência de esferas discursivas se revelam.⁷⁸

Na página a seguir, encontra-se o Currículo não convencional – Exemplo 03.

⁷⁸ Retomo esses conceitos no Capítulo 4.

Figura 11⁷⁹ – Currículo não convencional - Exemplo 03

⁷⁹ Disponível em: < <http://blog.luz.vc/tendencias/10-curriculos-mais-criativos-do-mundo/> > Acesso em: 01 jul. 2017.

O fazer docente com diferentes tipos de currículos retomaria, pois, diferentes práticas de letramentos. O currículo elaborado por meio de um formulário *online* (figura 08) pode ser pensado como uma prática de escrita, em ambiente digital, sendo necessário que o sujeito saiba utilizar um computador e navegar na *internet*. Pouco difere do currículo impresso em que outro suporte e meio foram utilizados. Trabalhar os dois tipos tendo em vista apenas a construção composicional e o conteúdo temático implica desconsiderar os possíveis destinatários e os possíveis acabamentos que o enunciado poderá ter. É na excedência de visão que o enunciador, na alteridade com o *eu-para-mim*, *eu-para-outro* e *outro-para-mim*, elabora seu enunciado. Há empresas que contratam serviços de profissionais da área de recursos humanos, normalmente da área de Psicologia ou Pedagogia Empresarial. Há empresas que o próprio dono faz a seleção, independentemente de ter ou não formação escolarizada para tal. São destinatários distintos que precisam ser considerados na produção de um currículo. Desse modo, pensando nos gêneros do discurso como possíveis correlatos de práticas sociais de letramentos, torna-se necessário refletir a sócio-historicidade do gênero e as relações de poder, ideológicas e culturais que atravessam as relações entre empregador e candidato/empregado, entre empregador, recrutador e candidato/empregado, considerando a situação citada.

A exemplo da análise de Bakhtin no tocante ao método de contemplação e na “estrutura cronotópica da visão de região, de paisagem em Goethe” (2011, p. 238), a produção do gênero do discurso currículo precisa ser pensada “como um palco de um acontecimento histórico”, como “fronteira solidamente traçada do curso espacial por onde correrá o fluxo do tempo histórico”. (Idem) Necessário se torna pensar que o gênero do discurso currículo *inexiste* se for isolado da cadeia de comunicação discursiva. Pesquisa de vagas em classificados de jornais ou *sites* especializados, envio ou entrega do currículo, revista, consulta a referências pessoais informadas no currículo, preenchimento de formulários, realização de exames admissionais, dentre outros, são práticas de letramentos que dialogam com o gênero currículo por meio de variados gêneros do discurso (orais e escritos) que compõem *com* o gênero currículo o elo na cadeia discursiva.

Pensando na noção de sujeito e nas categorias de tempo e espaço, entendo que a noção de enunciado concreto é essencial para o fazer docente em práticas de letramentos. Considerar as relações de poder, ideológicas e culturais que atravessam o gênero do discurso, distanciando-se da noção de escrita como tecnologia e do ensino do gênero centrado nele mesmo, implica trabalhar com a noção de acabamento do enunciado concreto que está na ordem dos sujeitos (leitor ou escrevente) e, portanto, na alteridade com outros.

Retomo Bakhtin para relacionar a noção de enunciado concreto a práticas sociais de leitura e escrita e contextos – termo usado nos estudos dos letramentos – e esferas discursivas – conceito do Círculo. O filósofo russo afirma que “os gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. (BAKHTIN, 2011, p. 282) Não se aprende a língua materna (na infância) por meio de dicionários e gramáticas, diz Bakhtin, mas por meio “de enunciações concretas que [...] ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. (idem) Desse modo, compreendo, com o autor, que quando a mãe diz ao filho que informe ao telefone que ela não está, “não estar” significa “não poder ou não querer atender alguém ao telefone”. A criança aprende o todo, a unidade de sentido aí expressa, o referente que aí se apresenta. Compreende, então, que a mentira é permitida em determinadas situações ainda que a mãe lhe ensine que não se deve mentir.

Pensar a tipificação dos letramentos é pensar que se aprende de forma compartimentalizada. Ainda que, segundo Cerutti-Rizzatti (2012, p. 258), “as listagens de gêneros por séries em documentos institucionais de ensino” tenham como objetivo “contribuir para a qualificação docente”, essas listagens desconsideram o objetivo da educação em língua materna: “potencializar ao máximo as habilidades de uso da linguagem em interações sociais significativas, [que] se consubstanciam por meio de gêneros discursivos que são ou não recorrentes e cuja diversificação é consequência das interações e não propulsora delas”. (idem)

A autora faz pelo menos duas críticas quanto ao fazer docente: 1) os gêneros do discurso acabam se tornando fins e não instrumentos para a interação quando se privilegia o ensino do gênero centrado nele mesmo e 2) “quem são os sujeitos, onde estão, o que fazem e de que forma a escola pode ressignificar suas relações interacionais” (idem) são desconsiderados quando a escola centra seus esforços em exaurir a listagem proposta no manual ou livro didático. Concordando com Cerutti-Rizzatti, entendo que as interações não se dão no gênero em si, mas nos sujeitos que deles se utilizam em variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Relacionando enunciado concreto e gêneros do discurso a práticas de letramentos conforme os contextos e esferas discursivas, defendo que se aprendem práticas de letramentos a partir da própria experiência social ou a partir das experiências dos outros não sendo significativamente importante se são práticas (de letramentos) orais, escritas, multissemióticas, multiculturais, digitais, locais, dentre outras. Se aprender práticas de letramentos é compreender o processo, ou seja, o “contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor”, inclusive, (LUKE; FREBODY, s/d., citados por STREET, 2014, p. 154), então podemos pensar, observadas as

particulares do gênero do discurso e da esfera discursiva, que aprendemos práticas variadas de letramentos similarmente ao modo como a criança aprende em que situações é permitido mentir. Faço uma pequena digressão para uma ressalva: no modelo de socialização acadêmica, proposto por Lea e Street (2010): o escrevente aprende pelo contato com o gênero naquela esfera, porém o caráter de responsividade e de acabamento na alternância dos sujeitos é relegado a um segundo plano ou é desconsiderado porque a ênfase está no gênero em si mesmo.

Ao propor o conceito de gêneros do discurso, Bakhtin⁸⁰ os definiu como “tipos relativamente estáveis de **(1) enunciados**” (2011, p. 262), afirmando ainda que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da **(2) esfera discursiva**”. (idem, p. 297) Para o autor, cada “campo da multiforme atividade humana [tem um] **repertório de gêneros do discurso**, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (idem, p. 262). Conceitos proximamente correlatos nos estudos dos letramentos estariam em **(1) textos** (orais, escritos, multimodais, etc), **(2) contexto social** em que os **(3) textos circulam e novas práticas** sociais de letramentos podem ser incorporadas (ou mesmo impostas) em um dado contexto ou por grupos sociais.

A correlação tem como ponto em comum o sujeito e sua relação com a linguagem se considerado o modelo de letramento ideológico. A heterogeneidade temporal (BAKHTIN, 2011) é constitutiva dos gêneros do discurso. Nos estudos dos letramentos, a heterogeneidade temporal das práticas sociais de letramento relaciona-se às instâncias públicas ou privadas, ou seja, ao contexto, porém nem sempre os discursos que engendram as relações de poder, ideológicas e culturais são discutidos no fazer docente. Por que ensinar o gênero Redação do Enem, por exemplo, a alunos que sabidamente não têm interesse em ingressar num curso superior? Por que trabalhar apenas com gêneros literários representativos de uma esfera discursiva, excluindo os de outras esferas? Essas e outras questões adentram (e permanecem) na zona de silêncio do fazer docente e em muitos cursos de formação docente.

Penso que a noção de sujeito e as categorias de tempo e espaço atravessam os gêneros do discurso – práticas de leitura e escrita usando a terminologia das teorias dos letramentos –, as esferas discursivas (contextos), os discursos (vozes materializadas nos textos) e, conseqüentemente, as posições enunciativas assumidas pelo sujeito e os diferentes destinatários com quem dialoga. Nesse atravessamento, para o Círculo, está a opacidade da língua. Para os letramentos, o ensino de práticas de leitura e escrita está mais para a crença na transparência da

⁸⁰ Grifos e inserções numéricas minhas nas três citações.

linguagem ao tratar das relações ideológicas, culturais e de poder, muitas vezes, por meio de polarizações entre grupos sociais ou mesmo entre “identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas”. (STREET, 2014, p. 112) Especificamente nesse caso, a linguagem parecer ser exterior ao sujeito objetificado no processo de ensino e aprendizagem.

Para esclarecer minha reflexão, tomo duas citações de Street (2014): **1)** “ensinar a conscientização [de] conflitos e os modos como as práticas letradas são lugares de disputa ideológica já é em si um desafio ao modelo de letramento autônomo que mascara esses processos” (p. 150) e **2)** “uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que [os] modelos de letramentos se fundam”. (p. 155)

Em relação à **primeira citação**, entendo que a noção de transparência da linguagem se apresenta. Nassool (1999, p. 18), ao tratar dos discursos do letramento na sociedade e buscando discutir paradigmas de letramento, salienta que a prevalência de argumentos sobre a necessidade do desenvolvimento de determinadas habilidades e conhecimentos encontra respaldo e poder no discurso científico amplamente legitimado pelo positivismo da psicologia comportamental que, ainda hoje, define o “o que é o letramento” na educação. Esses discursos definem quais práticas de letramentos devem ser incluídas no currículo escolar ou excluídas dele. Prevalecem nesse contexto os letramentos dominantes.

Hamilton, Macrae e Tett (2009), em estudo sobre as políticas para os letramentos de jovens e adultos na Escócia, Inglaterra, Irlanda do Norte e no País de Gales, relatam que o professor é visto como técnico e que o conhecimento proposto focaliza práticas de leitura e de escrita relacionadas, em especial, à economia, ao mundo do trabalho e à formação do cidadão que saiba lidar com informações. Para Ricardo (2010), os PCN parecem seguir essa diretriz ao elencarem as habilidades e competências necessárias para tornar o aluno apto para o mundo do trabalho porque sabe lidar com informações disponíveis. Nessa dinâmica, os letramentos de grupos economicamente mais favorecidos, ou seja, os letramentos dominantes, compõem majoritariamente o currículo escolar. Dessa forma, uma obra literária deve ser trabalhada em função do *status* social a ela atribuído e uma outra deve ser excluída por ser considerada representativa de um grupo com menor prestígio social. Processo semelhante ocorre com o ensino de língua (a de prestígio social) e as demais variedades (menor ou nenhum prestígio social).

Em relação à **segunda citação**, Lillis (1999) define “prática institucional de mistério” como o conjunto possível de orientações tidas como dadas pelo professor de uma disciplina sobre escrita acadêmica, na esfera discursiva universidade. Essas orientações não são

formalmente explícitas para o aluno, mas subsidiam a avaliação da escrita do aluno pelo professor, num processo que envolve questões de poder. Tratando da predominância da voz do professor nesse processo, postula que o escrevente se apaga nesse espaço sócio-discursivo ao orientar sua escrita objetivando atender às expectativas do seu destinatário imediato - o professor.

Se pensarmos nas produções escritas como enunciados concretos (o que implica considerar o presumido social, por exemplo), ainda que o sujeito privilegie o diálogo com seu interlocutor imediato (o professor) e considere a atividade como uma tarefa escolar, esse sujeito, na alteridade, pode atuar responsável e responsivamente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a dinamicidade do enunciado concreto pode contribuir para que o professor reflita sobre práticas de letramentos das quais participa, voluntária ou compulsoriamente. Reflita também sobre como vozes sociais (o terceiro, o sobredestinatário para Bakhtin) sustentam, orientam e justificam políticas para os letramentos autônomo e dominante, nos quais, segundo Nassool (2009) e Hamilton, Macrae e TETT (2009), o sujeito é exterior à linguagem, que, por sua vez, é tida como instrumento a ser adquirido e manuseado em favor de certos grupos sociais.

Para Street (2010, p. 543), as dimensões “escondidas”, “investidas de poder no âmbito acadêmico”, configuram-se uma amostra de um conjunto de critérios/indicativos os quais, em situações de produção escrita, denotariam a influência de fatores como poder, ideologia e práticas institucionais na produção do escrevente e na sua relação com o professor da disciplina. Segundo o autor, as dimensões e critérios, assim entendidos, relacionam-se com a definição de Lillis (1999) acerca da prática institucional de mistério.

De nosso ponto de vista, como um enunciado/texto está sempre em processo de “acabamento”, em função do(s) sentido(s) e valoração atribuída(os) tanto pelo produtor do texto quanto por seus interlocutores (BAKHTIN, 2011), as propostas de Lillis e Street indiciam, na verdade, a opacidade da linguagem e a dificuldade de se propor uma pedagogização dos letramentos⁸¹ (STREET, 2014), sendo este segundo aspecto menos trabalhado em Lillis (1999), mas posto em evidência por Street (2010, 2014). Ater-se, pois, à proposição de uma pedagogização, com a indicação de técnicas e esquemas “passo a passo”, significa distinguir língua e sujeitos, tratando-os como receptores “passivos”, e conforme Street (2014) critica, significa dar relevância à voz pedagógica — a escolar. No caso, a ficção da homogeneidade da escrita é que orientaria os processos de ensino e aprendizagem.

⁸¹ Street (2014) faz uma crítica à pedagogização dos letramentos considerando que, dado o contexto e as relações de poder que envolvem diferentes práticas de letramento, seria problemático tratar os letramentos em simples processos de pedagogização.

Para concluir, retomo a noção de esfera e de discurso na teoria bakhtiniana. Grillo (2010, p. 147), com base no autor, afirma que “[o] campo /esfera é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, /enunciado/co-enunciadores”. Para Bakhtin (2011), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. (p. 274) Ocorre que os gêneros do discurso e práticas de letramentos se atualizam em função das esferas e de discursos, sempre moventes e em processo de atualização pelos sujeitos no trabalho com a linguagem. As noções de esfera e de gêneros do discurso encontram como correlatos contextos e textos. As noções de sujeito (de linguagem), de discurso e dialogismo não encontram correlatos nos estudos de letramentos.

A alternância de interlocutores, a alteridade, o presumido social, o acabamento, os diferentes destinatários e o caráter de responsividade, constitutivos do enunciado concreto, só podem ser analisados e trabalhados, no interior de uma pesquisa ou de uma prática de ensino de letramentos, em que o sujeito seja o ponto de partida e o gênero do discurso seja visto como um elo na cadeia de comunicação infinita. As categorias de tempo e espaço, dependendo do modo como o professor ou o pesquisador vê os letramentos, podem ser relegadas a um segundo plano, contribuindo para um certo apagamento da sócio-historicidade que constitui sujeitos, gêneros do discurso, discursos e esferas discursivas. Assim, defendo que é na e pela linguagem que

A noção de letramento pode ser encarada[...] como um horizonte ético-político para a escola. **Formar pessoas** letradas no sentido de abrir as possibilidades de **entrada de outras vozes em suas vidas, histórias e discursos**, outros modos de conhecer, ver e viver no mundo, do interior de uma perspectiva crítica. Essas outras vozes estariam em permanente tensão, compondo **as orientações de letramento dos sujeitos**, como espectros fragmentários de conhecimentos, coesamente organizados e parcialmente partilhados dependendo das **interações** de que se participa. (GOULART, 2001, p. 19) (Grifos meus)

Penso que olhar para os diferentes tipos de letramentos para, então, voltar-se para a noção de sujeito, num movimento reverso, é considerar que as práticas é que atualizam o gênero do discurso e, conseqüentemente, o sujeito. Contudo, nas relações humanas e sociais, essa via de mão única inexistente. Defendo que partir da noção de sujeito que se constitui na linguagem significa considerar uma interlocução *ad infinitum*: práticas sociais de letramento se atualizam por meio dos gêneros do discurso que se atualizam pelas práticas sociais de diferentes sujeitos, grupos sociais, discursos e esferas discursivas numa relação de alteridade contínua e sempre “nova”.

3.5 Tecnologias: concepção e perspectivas didáticas

Nesta seção, retomo as quatro perspectivas apontadas na parte inicial da Introdução, defendendo a quarta, para, na sequência, discutir perspectivas didáticas em que se considere o sujeito de linguagem como ponto de partida em práticas de ensino de escrita. Defendo que dar um lugar ao sujeito na alteridade é necessário em estudos da tecnologia na área das Ciências da Linguagem.

Para considerar a tecnologia como parte da linguagem, como afirmei na Introdução desta tese, parti de dois destaques de Bakhtin acerca da linguagem: **1) historicidade; 2) excedência de visão**. Ambos têm como ponto de partida o sujeito e seu trabalho com a linguagem.

Com a primeira, reconheço que sujeito e linguagem são historicizados em diferentes tempos e espaços. Olhando apenas para o suporte, correio e *internet* são apenas meios para que uma possível alternância entre os sujeitos numa dada situação de comunicação ocorra. Em cada um deles, o modo como o sujeito lida com a linguagem é distinta. Há, além da temporalidade, a espacialidade. Espaço que se refere não apenas ao meio físico, mas também ao espaço historicizado pelas refrações *ad infinitum* do homem nas interações sociais. A historicidade de um espaço tem a ver com o modo como os sujeitos dele se utilizam ou se propõem a utilizar. Tempo e espaço são, pois, categorias distintas, mas que se significam coexistindo na linguagem humana, cronotópica por natureza, segundo Bakhtin (2011).

A escrita e a leitura de um telegrama na década de 1980 requeriam a compreensão de uma mensagem com um número reduzido de caracteres a exemplo do que hoje ocorre com a rede social *Twitter*, com seus 140 caracteres. No telegrama e no *Twitter*, tecnologias e uso da linguagem próximos, mas distintos coexistem. Se excluirmos o papel impresso do telegrama usado na década de 80⁸² e o aplicativo *Twitter*, temos apenas um conjunto de palavras.

Antes mesmo de abrir o telegrama, o sujeito antecipava o conteúdo: felicitações pela passagem do aniversário, comunicado formal de uma empresa de consórcio informando que o destinatário foi contemplado numa assembleia, solicitação de comparecimento à empresa para assinatura do termo de dispensa ou de contratação e início imediato no trabalho, dentre outros.

⁸² Reflexão feita a partir de minha vivência nesse período com o gênero telegrama.

A escolha do GD telegrama decorria (e ainda decorre) do seu endereçamento: o destinatário imediato. No *Twitter*, o endereçamento a um destinatário específico nem sempre ocorre, uma vez que a rede social é usada para diferentes fins (divulgação de produtos e serviços, produção de minicontos, publicação de notícias, etc) e não para a comunicação entre duas pessoas. No *Twitter*, o destinatário é presumido, na maioria das vezes. No telegrama, é imediato.

No entanto, torna-se problemático, a meu ver, distinguir ambos os meios ou gêneros (telegrama e tuíte) pela função social ou usos que o sujeito faz deles. Um exemplo relativamente recente pode ilustrar que o sujeito na sua relação com o destinatário, e não necessariamente a esfera discursiva ou o suporte ou gênero típico de uma esfera, define a escolha do gênero. A escolha, a meu ver, está relacionada também à excedência de visão, segundo aspecto destacado, uma vez que, por meio dela, o sujeito se põe em posição exotópica tentando “ser” o *outro-para-mim*.

Um caso relativamente recente pode contribuir para esclarecer porque defendo a tecnologia como parte da linguagem. Em 2009, o Supremo Tribunal Federal (STF) da Inglaterra emitiu uma ordem judicial para notificar um usuário anônimo do *Twitter* que fingia ser um blogueiro, proprietário de um escritório de advocacia.⁸³ Pode-se dizer que o destinatário influenciou no modo de notificação/intimação, que a esfera discursiva foi levada em conta nessa escolha. Vejo, porém, que a tecnologia, nesse caso, foi vista como constitutiva da linguagem e não como exterior à linguagem. Pela excedência de visão, na relação de alteridade com o outro, o STF escolheu a rede social e redimensionou a intimação. Assim suporte, aplicativo e 140 caracteres constituíram o GD *tuíte intimação judicial* na relação entre enunciador-excedente de visão (*eu-para-outro*) e o destinatário com imagem antecipada pelo excedente de visão do enunciador (*o outro-para-mim*). Manter a intimação pelo GD telegrama implicaria fortalecer a estratégia do blogueiro (enunciador), ou seja, manter-se no anonimato impossibilitava o STF (destinatário) de intimá-lo. Quando o STF (enunciador) revê a imagem do blogueiro – de destinatário imediato, indivíduo empírico – para destinatário imediato, sujeito virtual, mas detentor de uma conta no *Twitter*, a escolha do GD passa a ser também virtual porque sócio e historicamente o gênero telegrama para um blogueiro que vive virtualmente o anonimato não atende mais ao propósito do enunciador.

A escolha por um ou outro meio, uma ou outra linguagem, um **ou** outro gênero do discurso está na ordem do sujeito e da sua relação com o outro, com a linguagem. Considerar a

⁸³ Notícia disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2009-out-01/twitter-usado-enviar-intimacao-judicial-inglesa>>. Acesso em 16 abr. 2017

tecnologia como exterior à linguagem significa entender a primeira como meio e suporte. Se a *internet*, por exemplo, pode ser tomada como esfera discursiva, há de se compreender com esse gesto que linguagens múltiplas e situações diversas a caracterizam como tal. No caso das TDIC que abarcam não apenas a *internet*, temos vários outros exemplos que fazem parte de diferentes esferas discursivas. *Games* com ou sem acesso à *internet* introduzem heterotópica e virtualmente o sujeito no interior do jogo. O comando físico é instantaneamente replicado na virtualidade. Som, movimento, imagem e cor, além da linguagem escrita, formam uma só linguagem, a dos *games*, cuja existência se materializa na conjunção de linguagens e tecnologia, sendo esta parte daquela.

Feitas essas considerações, passo à exposição das quatro perspectivas, para, na sequência, discutir perspectivas didáticas para o ensino de escrita e tecnologia.

Na **primeira perspectiva**, posição assumida no discurso oficial, o estudo da tecnologia é visto como meio para o ensino, mas atrelado à necessidade de o aluno conhecer e usar as NTIC. Tratadas como instrumentos para o trabalho pedagógico, as tecnologias assumem papel de destaque e são, muitas vezes, consideradas, equivocadamente, a panaceia para os problemas relativos à leitura e à escrita precárias de muitos estudantes. Essa acepção conduz à capacitação do educando quanto ao uso de tecnologias no mundo do trabalho.

Para Ricardo (2010), os PCN, orientados para o ensino por competências, filiam-se a uma visão de ensino centrada na instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho e seus processos produtivos, um dos objetivos basilares do Ensino Médio. Uma análise dos objetivos listados para o Ensino Médio na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias permite observar a preocupação em preparar o aluno por esse sentido. Ainda que os PCN não orientem apenas para o mundo do trabalho, a inserção das tecnologias de cada área do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências da Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias) remete à ideia do ensino aplicado a uma boa desenvoltura na vida prática, em particular, quanto aos modos produtivos do mundo do trabalho.

Segundo essa orientação, o aluno da EB precisaria conhecer e usar variados gêneros, incluindo os que circulam na *internet*, para participar do mundo. O foco do ensino, porém, está no uso das NTIC e, como pano de fundo, o estudo do gênero do discurso. Ou seja, ensina-se a elaborar uma mensagem eletrônica, mas com o objetivo de o aluno conhecer como usar essa ferramenta digital (correio eletrônico). A concepção de linguagem que parece orientar essa perspectiva é a de instrumento de comunicação, em que os aspectos tecnológico e verbal do gênero são vistos, ambos, como livremente manipuláveis por um sujeito que não ultrapassa a

condição de “usuário”,⁸⁴ entendido apenas como aquele que tem o domínio técnico sobre as linguagens. O suporte do gênero é também um aspecto fortemente considerado, recaindo para um plano secundário a dinamicidade da esfera discursiva e do próprio gênero.

Uma **segunda perspectiva** refere-se ao estudo da linguagem da tecnologia. Possibilita que o pesquisador analise as linguagens comumente usadas pelos sujeitos em variados gêneros do discurso. A ênfase recai nos estudos de gêneros emergentes (gêneros digitais) ou ainda no estudo das formas de linguagem utilizadas em um determinado gênero, tais como a linguagem em redes sociais, como o *Twitter*, que admite, num tuíte, apenas 140 caracteres. Essa perspectiva também se alinha às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) sobre o reconhecimento e a escrita de um gênero do discurso e sobre as linguagens, nas dimensões verbal escrita, não verbal e verbal oral, que dão suporte às Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC), incluindo, no caso, as TDIC. Gênero, suporte, esfera e sujeito são fortemente considerados nessa perspectiva. O aspecto central, porém, é o gênero, seja para defini-lo como um gênero emergente, seja para estudar como e que linguagens nas dimensões citadas são usadas no gênero. Note-se que, dessa perspectiva, fica enfatizada a novidade de gêneros emergentes — posição que frequentemente desconsidera as relações intergenéricas de onde os gêneros sempre provêm — e, deles, a *construção composicional* do gênero (como e que linguagens são usadas), o que leva, do ponto de vista da linguagem verbal, a um retorno a uma tradição anterior à Linguística Textual, reduzindo o ensino por meio de gêneros ao estudo dos aspectos formais (verbais e não verbais) do texto, sabidamente apenas um dos aspectos da própria textualidade.

A **terceira perspectiva** estuda a relação do usuário de NTIC com outro(s) usuário(s) e com gêneros do discurso (digitais) em função dos contextos multi-hipermidiáticos.⁸⁵ Refere-se, por um lado, à relação professor/aluno, em que se enfatiza, uma vez mais, a condição de usuário das TDIC em detrimento do estatuto de sujeito da linguagem e, por outro, à relação entre diferentes esferas discursivas, mas de tal modo entendida que o sentido parece enclausurar-se

⁸⁴ Apesar de me referir ao professor em formação inicial e ao aluno da Educação Básica como “usuários das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, não direciono o olhar para a relação desses sujeitos com o suporte. Interessa-me a relação do professor em formação inicial com as diferentes posições enunciativas assumidas no discurso.

⁸⁵ Signorini (2012, p. 262-263) define “letramentos multi-hipermidiáticos como conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais”. Na pesquisa, a referência a contextos multi-hipermidiáticos, expressão emprestada de Signorini (2011), relaciona-se a espaços físico-virtuais nos quais recursos multi e hipermidiáticos estão disponíveis para o leitor e o produtor de textos. Retomo essa noção mais adiante ao expor a relação das TDIC com os estudos dos letramentos na circunstância específica desta pesquisa que se volta para o ensino de escrita em contextos multi-hipermidiáticos.

nas TDIC e nos contextos multi-hipermidiáticos em detrimento do caráter discursivo (ao mesmo tempo, linguístico, social e histórico) dos gêneros. Nessa vertente, o olhar do pesquisador se direciona para o modo como o professor e/ou o aluno se relaciona(m) com o gênero do discurso (gênero digital) e/ou com as Tecnologias Digitais. A ênfase recai no usuário de TDIC em relação ao domínio técnico da tecnologia que lhe permitiria o acesso ao conteúdo programático e do gênero do discurso em contextos multi-hipermidiáticos. A ideia dominante é a do aparelhamento dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem.

A tríade usuário, tecnologia e contexto norteia pesquisas sobre o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e educação a distância, por exemplo, mas penso, particularmente, no domínio exigido dos instrumentos tecnológicos (*Moodle*,⁸⁶ para citar um deles), como condutores do ensino e aprendizagem, de modo que esse domínio é suposto como requisito para o acesso ao “conteúdo programático”. Estuda-se a relação professor-aluno com o objetivo de analisar se e de que forma esses sujeitos (usuários) se apropriam das TDIC para o aprendizado de um conteúdo ou para a produção de um gênero do discurso. Portanto, em vez de valorizar o cruzamento das (a) histórias de letramentos do professor e do aluno; com (b) as práticas sociais que o conteúdo programático deveria pressupor; essa perspectiva pouco se distancia de um conteúdo formatado e fechado no domínio técnico, ao visar apenas a esse treinamento pontual, imaginado como desempenho suficiente do aluno. Também se inserem, nessa perspectiva, pesquisas que analisam a apropriação/o uso de um determinado gênero do discurso em que se exige do sujeito a utilização de uma tecnologia digital e de um suporte (*smartphone* seria um exemplo), tendo em vista o contexto⁸⁷ (multi-hipermidiático) no qual uma situação comunicativa acontece.

A perspectiva adotada, a **quarta**, é, portanto, uma variação da terceira e distingue-se dela e das demais em ao menos um ponto no tocante ao aspecto central da pesquisa. Defendendo que as TDIC se integram ao mundo da linguagem verbal e que esta é constitutiva do sujeito, o foco da pesquisa está: (a) no sujeito e não no usuário (o que marca a diferença entre nossa perspectiva e as perspectivas 1, 2 e 3); (b) no gênero como um complexo de linguagem verbal e base tecnológica digital, mas considerado não apenas em sua construção composicional (isto

⁸⁶ Plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. Acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (SABBATINI, 2007).

⁸⁷ Entendo que a noção de esfera, proposta por Bakhtin, ultrapassa a noção de contexto de uso. O contexto seria um dos aspectos da esfera discursiva. A noção de esfera abarca, além do contexto imediato (ligado ao uso de um dado aspecto de uma tecnologia), questões como a relação do sujeito com o outro, com o discurso daquela esfera, com os gêneros do discurso que comumente circulam nessa esfera, dentre outros aspectos. É da sociedade que se fala com a noção de esfera e não apenas do aspecto tecnológico dominante num dado contexto de uso.

é, não limitado às linguagens e a como são formalmente usadas) (o que marca a diferença entre nossa perspectiva e as perspectivas 1 e 3); e (c) na relação entre professor e aluno do ponto de vista das histórias de letramentos do professor e do aluno e das práticas sociais que os conteúdos programáticos deveriam fazer aflorar e não no simples aparelhamento tecnológico do aluno e do professor (o que marca a diferença entre nossa perspectiva e as perspectivas 1, 2 e 3). No caso do aluno e do professor, corre-se o risco de esse aparelhamento servir apenas como recurso para instrumentalizar o conteúdo programático como móvel do desempenho técnico, o que levaria a confundir, em ambos os casos, aparelhamento tecnológico com desempenho desejável.

A exemplo dos letramentos, entendo que o sujeito, a partir de suas experiências sociais e histórias de letramentos, é que atualiza a tecnologia e não o contrário. É sempre da ordem do sujeito que um gênero do discurso, uma esfera discursiva ou um letramento se atualizam porque espaços e tempos são historicizados e refratados a todo momento pelos sujeitos e de diferentes formas. A adesão a um ou outro tipo de linguagem depende, muitas vezes, da relação sócio-axiológica que o sujeito tem/mantém com ela, depende da refração que o sujeito faz dela.

Para discutir esse aspecto, retomo estudos de Prensky (2001, p. 01) que defende que a tecnologia digital nas últimas décadas do século passado mudou o modo como “os alunos [...] pensam e processam as informações”⁸⁸ em relação ao modo como as gerações anteriores faziam. É a partir dessa afirmação que o autor (2001) define *nativo digital* como aquele que, tendo nascido com a tecnologia, pensa e processa informações de modo distinto do *imigrante digital*, que seria aquele que, não tendo nascido com as tecnologias, em algum momento da vida teve contato e passou a utilizá-la. O modo de pensar e processar informações, porém, seria distinto.

Entendo que essa perspectiva dialoga com a teoria da grande divisa que pressupõe a distinção marcada entre uso oral e uso letrado da língua, estabelecendo características para um e outro. Street (1984, 2014) critica fortemente o trabalho de Walter Ong, uma vez que, ancorada na visão de escrita como tecnologia, a alfabetização seria, pois, demarcadora das diferenças entre os que leem e escrevem daqueles não leem e escrevem. Essa visão encontra respaldo em campanhas de alfabetização governamentais e se filia ao modelo de letramento autônomo. Conforme Marcuschi (2003, p. 15-16), a concepção de língua e de texto, como conjunto de práticas sociais, nos estudos sobre letramento, constitui reação aos estudos que consideravam “a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua”. Pensar as TDIC, a meu ver, como fator de inclusão ou exclusão

⁸⁸ Tradução livre. Texto original: Resulta claro ahora que como resultado de este entorno omnipresente y del enorme volumen de su interacción con él, los estudiantes de hoy *piensan e procesan la información de manera fundamentalmente diferente* a sus predecesores. (Destaque no original)

de sujeitos, caracterizando-os como letrados digitais ou iletrados/analfabetos digitais implica considerar, como critiquei anteriormente, que as práticas é que atualizam os sujeitos numa mão única e vertical. A exemplo da teoria da grande divisa (entre oralidade e escrita), essa categorização, transposta para a relação sujeito e TDIC, significaria atribuir às tecnologias o papel de definidora de comunidades digitais inferiores (primitivas) e superiores (avançadas, civilizadas) e, no âmbito do ensino e aprendizagem, significaria tratá-las igualmente como sistema ou como instrumento, vendo-as como um fim nelas mesmas. A teoria da grande divisa desconsidera o sujeito e valoriza a distinção entre oralidade e escrita conferindo a esta última posição privilegiada. De modo semelhante, as tecnologias, se refratadas como marco de inovação no ensino e aprendizagem, em especial – o antes e o depois das TDIC –, podem assumir um papel que, a rigor, não lhes cabe, qual seja, discriminar sujeitos, suas identidades e seus espaços sócio-historicizados.

Seguindo a linha de pensamento de Prensky, estaria implicada em seu conceito a noção de que o nativo digital lidaria com muito mais facilidade com as tecnologias digitais. No caso, o suporte – computador, *smartphone*, por exemplo – ou o meio – programa de processador de texto (*word*), um exemplo – não seriam um problema visto que o nativo digital estaria bastante familiarizado com outros suportes e meios, tais como: videogames, câmeras de vídeo, celulares, multiplataformas de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), ferramentas de edição de vídeos, etc.

Relacionando o letramento digital aos pressupostos de Prensky, tendo como ponto de observação o sujeito e não o suporte ou o meio, penso que os conceitos de nativo e imigrante digitais, bem como a tipificação dos letramentos são problemáticos. Meu argumento é que, no interior do letramento digital, mantendo a terminologia de Prensky, estão os dois sujeitos nomeados como nativo e imigrante. O fato de ser imigrante implica ser alguém letrado ou em processo de letramentos em contextos nos quais a tecnologia se faz presente. Emerge dessa situação hipotética a possibilidade de ver graus ou escalas de letramento e os sujeitos serem classificados conforme suas competências e habilidades em práticas de *letramento digital*. Nesse caso, são problemas: 1º) as experiências sociais do imigrante digital com outras práticas letradas são desconsideradas e 2º) as tecnologias são alçadas ao ineditismo e destituídas de sua historicidade.

No sentido estrito da palavra, ineditismo significa “Originalidade; qualidade do que nunca foi visto, publicado”.⁸⁹ Contudo, é possível pensar as tecnologias como algo a partir do que já existe, uma vez que a historicidade permanece nos espaços, nos sujeitos, na linguagem

⁸⁹ Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/ineditismo/> > Acesso em: 02 jul. 2017.

e nos objetos. Acresce-se que a linguagem verbal-escrita está presente nas tecnologias digitais (CORRÊA, no prelo) e que tecnologias retomam, a meu ver, outras tecnologias, paralelo que poderíamos fazer entre o livro e a tela do computador, a biblioteca com fontes diversas (livros, vídeos, jornais, etc) e o disco rígido de um computador com arquivos armazenados em sua memória ou mesmo a internet, que também “armazena”, “disponibiliza” fontes diversas (livros, artigos, músicas, vídeos, *blog*, etc.). Outro paralelo seria, em uma ponta, o telefone e a televisão e, na outra, *WhatsApp* (ou *Messenger*, *Skype*, *Hangout*, etc.) que oferecem a funcionalidade voz e vídeo.

No tocante ao 1º problema, torna-se necessário pensar que a relação entre sujeito, tempo e espaço faz emergir experiências sociais, presumidos sociais e histórias de letramentos, aspectos, a meu ver, desconsiderados por Prensky. Segundo esse autor, na atualidade, os nativos digitais estão familiarizados com a internet, as redes sociais, as multiplataformas de mensagens eletrônicas, por exemplo. Em todos esses suportes e ou aplicativos, a escrita está presente. É de se pressupor que, sendo nativo digital, utilizar o processador de textos *word* seria tarefa fácil uma vez que o sujeito usa redes sociais, *WhatsApp*, *e-mail* e outros. Contudo, ilustro dois casos em que, apesar de ser *nativo digital*, o uso do *word* tornou-se tarefa difícil. No primeiro,⁹⁰ um grupo de licenciandos propôs a elaboração de um jornal para alunos de uma escola pública. Apesar de os alunos usarem a *internet*, redes sociais e *e-mail*, havia aqueles que desconheciam o processador de texto, produto da *Microsoft*. Havia os que apenas digitavam, mas usando o mínimo de recursos do processador, o que equivaleria a afirmar que, para esses alunos, o texto na tela do computador se assemelhava à folha de papel em branco, ainda que houvesse, na tela, a presença de ícones que indiciavam ao usuário as funcionalidades do *word*, seja pela imagem (Figura 12), seja pela *pop-up* que aparece ao mover o curso (Figura 12).⁹¹

⁹⁰ Relato de uma aluna participante do PIBID-Espanhol da Unifal-MG, em 2015.

⁹¹ Com exceção da Figura 12, todas as outras foram elaboradas por mim.

Figura 12– Ícones no *word*Fonte: Silveira (2000)⁹² Figura 13 – Pop up no *word*

Ressalte-se que ícones e *pop-up* explicativas estão presentes nas redes sociais, por exemplo. No segundo caso, ao solicitar a elaboração de um projeto de pesquisa a professores em formação inicial, dois ou mais alunos reclamaram que “o mais chato era formatar referências”. Quando sugeri que havia gerenciadores de referência *online*⁹³ bastantes intuitivos, inclusive no *word*, os acadêmicos relataram desconhecê-los. Acessando o *word*, os universitários disseram que não conseguiam usar o Gerenciador Fontes Bibliográficas⁹⁴ (Figuras 14 e 15) desse processador, a exemplo do que ocorreu com os alunos da educação básica na produção do jornal. Posteriormente alguns afirmaram que não compreendiam como acessar e usar as referências do Gerenciador.

⁹² Disponível em: <<http://fm.usp.br/dim/word/index.php>> Acesso em: 16 jun. 2017.

⁹³ No SIBi USP, encontram-se informações sobre gerenciadores de referências para pesquisadores. Conferir: <<https://www.sibi.usp.br/apoio-pesquisador/gerenciadores-referencias-citacoes/>> Acesso em: 03 jul. 2017.

⁹⁴ O Gerenciador do *word* oferece mais estilos do que o *Google*, incluindo o estilo Chigaco.

Figura 14 - Gerenciador de referências – parte 01

Figura 15 - Gerenciador de referências – parte 02

Sugeri também que pesquisassem o texto teórico no *Google Acadêmico* (Figura 16 e 17) que disponibiliza a referência conforme a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), a APA (*American Psychological Association*) e MLA (*Modern Language Association*) sendo possível copiar e colar embora tenha que fazer alguns ajustes às vezes. Houve alunos que lograram sucesso na pesquisa, mas alguns deles não compreenderam como obter a citação.

Figura 16 – Google Acadêmico – pesquisa 01

Figura 17 – Google Acadêmico – pesquisa 02

Em todos esses exemplos, o nativo digital teve que lidar não apenas com a escrita, mas também com a leitura de elementos não-verbais, como os ícones do *word*, para citar um exemplo. A meu ver, o que distingue os sujeitos quanto ao êxito no uso do *word*, do Gerenciador de fontes bibliográficas do *word* e do recurso de citação do Google Acadêmico é o modo como cada um deles lida com a tecnologia. Para usar um ou outro, práticas anteriores de letramentos foram suscitadas. No quadro 07, indicio apenas alguns exemplos de práticas de letramentos que podem ter sido mobilizadas pelos sujeitos.

Processador de textos <i>word</i>	Gerenciador de fontes bibliográficas do <i>word</i>	Recurso de pesquisa e citação no <i>Google Acadêmico</i>
<p>Leitura de textos de sinalização de trânsito ou de localização de banheiros, saídas, em ambientes abertos e fechados (parques supermercados).</p> <p>Leitura e escrita em diferentes suportes: papel, quadro-negro, celular, etc.</p> <p>Leitura de ícones e textos instrucionais e escrita de informações básicas para a criação de uma conta em serviços de e-mail ou redes sociais.</p> <p>Busca e inserção de contatos no telefone, no <i>WhatsApp</i>, etc.</p>	<p>As atividades listadas na primeira coluna.</p> <p>Pesquisa na biblioteca ou mesmo num dicionário, práticas de leitura e escrita em caça-palavras, atividades escolares de preenchimento de lacunas.</p> <p>Pesquisa para localização de lugares e percursos em aplicativos como <i>waze</i>, <i>google maps</i>, etc.</p> <p>Pesquisa de normas da ABNT em <i>sites</i> ou em material impresso.</p> <p>Pesquisa <i>online</i> de acervo bibliográfico.</p>	<p>As atividades listadas na primeira e na segunda coluna.</p> <p>Práticas de leitura de texto em que se solicita a localização de informações explícitas e implícitas, identificação de temas em diferentes textos, práticas de leitura de manuais de produtos ou de embalagens e rótulos.</p> <p>Pesquisa no <i>Google</i> sobre assuntos diversos, socialização de arquivos e pastas em aplicativos como <i>Drive</i> do <i>Google</i>, <i>Dropbox</i>, etc.</p> <p>Pesquisa de arquivos em grupos de <i>facebook</i>.</p> <p>Realização de <i>download</i> e <i>upload</i> de arquivos em diferentes formatos.</p> <p>Realização de testes no <i>facebook</i>⁹⁵ (21 de Abril - Feliz Feriado de Tiradentes. Faça sua Moldura c/21 Amigos!)</p>

Quadro 07 - Gestos do escrevente em ambientes digitais ou não que contribuem para a produção de gêneros do discurso que circulam em “novas” esferas

Partindo dessa reflexão, penso que a noção de nativo e imigrante digital (como também a tipificação dos letramentos) não consegue dar conta das relações que envolvem o sujeito, o tempo e o espaço. O modo como o sujeito participa de (novas) esferas, aprende e atualiza gêneros tem a ver com a noção de acabamento, com o presumido social, com o horizonte comum de seu destinatário. As figuras exemplificam recursos que, refratados por um sujeito, tem um valor, mas refratados por outro, pode ter pouco ou nenhum valor. A relação com as TDIC está na ordem do sujeito, das experiências sociais e histórias de letramentos com as quais dialoga.

Assim como o nativo digital pode não conseguir lidar efetivamente com uma prática digital de letramento, o imigrante digital pode conseguir como mostro a seguir, contrariando a perspectiva de Prensky. Na década de 1990, havia uma infinidade de *imigrantes digitais* que,

⁹⁵ Há *sites* que disponibilizam testes para o *facebook*. Vários testes podem ser encontrados em: <<https://pt.scraper.net/testes-para-facebook.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

dispostos a aprender a usar as tecnologias, participavam de cursos sobre *Como navegar na internet*, *Como usar o word*, *Excel*, *Power Point*, *Como criar uma conta de e-mails*, etc. Para os imigrantes digitais, usar o processador *word* não é um problema, ainda que muitos usuários não usem todos os recursos disponíveis nele.

Era de supor também que usar redes sociais ou multiplataformas de mensagens também não apresentaria dificuldades para o imigrante digital da década de 1990 considerando que, nas redes sociais e multiplataformas de mensagens, há recursos semelhantes no *word*, no *power point* e em serviços de *e-mail*. A exemplo dos nativos digitais, imigrantes podem ou não lidar com os aplicativos das redes sociais e de comunicação digital móvel. Desse modo, o que se torna saliente é o sujeito na relação de alteridade com o outro, com o gênero, com a esfera discursiva e não os processos de aquisição de competência e habilidade do sujeito quanto às linguagens, aos suportes e às ferramentas digitais ou a qualquer outra tecnologia.

A concepção de tecnologias digitais no ensino de escrita em contextos multi-hipermidiáticos que defendo está ancorada nas noções de escrita como modo de enunciação, de heterogeneidade da escrita e de prática social, propostas por Corrêa (1997, 2004, 2013, 2016). Pensar a escrita como de enunciação significa compreendê-la como processo e não como produto no interior de uma cadeia de comunicação. Sendo processo, implica ver a heterogeneidade **da** escrita e não **na** escrita, percebendo, porém, na concepção de tecnologias no ensino de escrita que proponho, essa heterogeneidade mesmo em gêneros do discurso multissistemicamente constituídos.

Sendo a heterogeneidade constitutiva das interações dialógicas, na qual a escrita se constitui como uma das práticas possíveis, o outro não apenas participa dela (a escrita), mas também a constitui. Segundo Corrêa (2017, no prelo), o próprio uso da linguagem constitui-se uma prática social. Para além desse uso, práticas sociais são um “modo de institucionalização dos dizeres, ligado necessariamente a instituições estabilizadas ou a discursos por se estabilizarem” (idem), são formas linguísticas atualizadas “incessantemente [...] sempre marcadas pelas práticas sociais de que procedem; tanto pelas práticas em que essas formas linguísticas emergem, quanto por outras para as quais, eventualmente, elas migram e nas quais se mantêm vivas” (ibidem). Nesse sentido, ainda segundo Corrêa (no prelo), a linguagem em uso abarca não apenas a ação do sujeito, ou

[o] desejo e alvos imaginados na produção discursiva de um sujeito, mas [também] as determinações que advêm do seu caráter de prática social [que] pedem uma explicação que, além da consideração da luta pelo poder nas relações com o(s) outro(s), passa também pela inscrição das representações sociais – fixadas, mas sempre em mudança – nas práticas sociais. (no prelo)

Numa leitura particular, defender que há “letramento(s) sem alfabetização, de natureza variada” significa, **transpondo** para a discussão aqui proposta, pensar que o sujeito se vale de diferentes práticas orais/letradas e faladas/escritas para, de alguma forma, participar das esferas nas quais as TDIC são usadas. Embora voltada para a linguagem verbal fora de contextos multi-hipermidiáticos, utilizo-me da defesa de Tfouni de que “não existe, em termos de práticas discursivas, uma dicotomia oral x escrito” (2001, p. 92) procurando mostrar que esta também pode ser aplicada a práticas sociais em contextos multi-hipermidiáticos, considerando que, em certa medida, a presença da oralidade é constitutiva dos gêneros que circulam nesses contextos.

Mesmo com os avanços tecnológicos e com maior inserção de outros modos de comunicação - no caso os textos multissistemicamente constituídos - Corrêa sinaliza para essa possibilidade ao afirmar que as “mensagens que circulam na internet não deixam dúvidas quanto à composição entre a fala que há naquela escrita e essas novas tecnologias, exemplo, portanto, de novos modos também heterogêneos de constituição da escrita” (CORRÊA, 2004, p. 300). Em gêneros do discurso variados, entendo que, mesmo em textos multissistemicamente constituídos, a heterogeneidade da escrita se faz presente pela relação do sujeito com a linguagem, posição relacionada à defesa de Lemke (2010) quanto à impossibilidade de considerar que a língua significa de forma isolada. A narração de uma cena de assassinato em um romance escrito, por exemplo, requer do escritor a descrição de uma imagem que possa, posteriormente, ser “desenhada” pelo leitor de seu texto. Tanto na produção quanto na recepção do texto, a imagem construída evoca sons, movimentos, cores, os quais, tomados virtualmente pelo escritor e pelo leitor, constituem (e interagem com) o texto escrito.

Penso que a reflexão de Bakhtin (2014) sobre hibridização **das** linguagens **na** linguagem, ao tratar dos procedimentos de criação do modelo de linguagem no romance, pode ser aplicada à noção de tecnologia como parte da linguagem e considerada em perspectivas didáticas para o ensino de escrita em contextos multi-hipermidiáticos também. O autor define que hibridização “é a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou ambas) das línguas”. (BAKHTIN, 2014, p. 156) A hibridização pode ser voluntária, como ocorre na fusão ou mistura de “duas linguagens no interior de mesmo enunciado, no romance” ou “involuntária, inconsciente [tornando-se] uma das modalidades mais importantes da existência histórica e das transformações das linguagens” (idem), que são os dois aspectos desse processo que podem ser aplicados à noção de tecnologia como parte da

linguagem. É na ordem da mudança, do sujeito na sua relação com as linguagens que se pode dizer que

no fundo, **a linguagem e as línguas se transformam historicamente** por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem no seio de um mesmo dialeto, de uma mesma língua nacional, de uma mesma ramificação, de um mesmo grupo de ramificações ou de vários, tanto no passado histórico das línguas, como no seu passado paleontológico, e **é sempre o enunciado que serve de cratera para a mistura**. (BAKHTIN, 2014, p. 156-157) (Grifos meus)

Desse modo, a noção de hibridização pensada por Bakhtin para a escrita de um romance pode ser aplicada, **com** as noções a) de escrita como modo de enunciação, b) de heterogeneidade da escrita e c) prática social, à concepção de tecnologias como parte da linguagem no ensino de escrita em contextos multi-hipermidiáticos, uma vez que, em todas elas, a noção de excedente de visão não pode ser desconsiderada. Defendo que as TDIC se integram ao mundo da linguagem e que esta é constitutiva do sujeito retomando com Bakhtin os dois aspectos sobre a linguagem, quais sejam, (1) a **historicidade** (da linguagem, do sujeito e seus destinatários, dos gêneros do discurso, dos discursos, das esferas discursivas e, portanto, dos letramentos) e (2) a **excedência de visão** por meio da qual o sujeito, na alteridade, tenta controlar seu dizer, antecipar réplicas, responder, tenta se alçar a um domínio discursivo, busca se marcar no gênero do discurso e no discurso e assume variadas posições enunciativas em função das imagens de si e do outro que constrói, conforme seu(s) destinatário(s) e seu intento discursivo.

A partir dessas considerações, defendo que ver a tecnologia como parte da linguagem implica ver como o sujeito interage com ela, nela, por ela e em função dela, perspectiva que me parece mais produtiva em contextos de ensino e aprendizagem da escrita porque põe o sujeito como elemento central no processo e não a tecnologia. Penso que perspectivas didáticas para o ensino de escrita e tecnologias devem levar em conta o sujeito, suas experiências sociais e histórias de letramentos, mas considerar também os processos de refração do sujeito nessas perspectivas. Significa ponderar que os letramentos sempre envolvem relações ideológicas e de poder e de que, ao refratar, o sujeito que aprende (e que ensina) define pela excedência de visão com quais gestos de linguagem irá responder e de forma irá participar da infinita cadeia de comunicação.

Retomando as noções de *nativo e imigrante digital*, parece-me que a noção de excedente de visão pode contribuir para que o professor veja o aluno em sua singularidade, considerando suas experiências sociais e histórias de letramentos e evitando categorizações com a proposta por Prensky (2006). Pensar a aula de língua como gênero do discurso requer construí-la

considerando os seus destinatários, as relações intergenéricas, a instabilidade do gênero, bem como a interveniência de esferas discursivas na produção do gênero do discurso.

Bakhtin (2011, 2014) afirma que todo enunciado se insere na cadeia de comunicação humana, não sendo, possível, portanto, iniciar ou finalizar uma comunicação visto que todo enunciado constitui-se uma réplica. Partindo desse princípio, gestos de docência para o ensino precisam considerar que “o processo de escrita se desencadeia a partir da manifestação do diálogo em cada gênero do discurso” (CORRÊA, 2013) compreendendo que o ensino isolado de um gênero do discurso exclui a dialogicidade e a historicidade que são próprias dele.

Ocorre que considerar a dialogicidade e a historicidade no gênero e em seu ensino implicar ver as relações de alteridade com as quais, na excedência de visão, o escrevente trabalha em conjunto, ainda que pense ser dono de seu dizer, do modo como estrutura o gênero, por exemplo.

No tocante ao **endereçoamento**, Bakhtin (2011, p. 328-335) define três tipos de destinatários:

- 1) o *destinatário imediato*, aquele que divide o horizonte social comum com o enunciador, aquele mais próximo do enunciador, aquele a quem endereça o texto.
- 2) o *destinatário presumido*, aquele com o qual o enunciador precisa lidar, presumindo quem é ele, procurando antecipar suas réplicas, as suas possíveis refrações e o possível acabamento que pode ser dado ao seu enunciado, ainda que este destinatário não esteja fisicamente próximo, ou seja, o enunciador tenta procurar e antecipar a compreensão responsiva do seu destinatário presumido (idem, p. 329);
- 3) o *sobredestinatário (ou supradestinatário)*, aquele que representa a voz social de uma instituição, aquele que nunca está presente fisicamente, mas que ainda assim orienta (com os outros destinatários também) o enunciador quanto à escolha do gênero, quanto à construção composicional, ao estilo e ao conteúdo temático do gênero escolhido, aquele que o enunciador “propõe, com maior ou menor consciência, [...] cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico”. (idem, p. 333)

A proximidade ou o distanciamento, ou ainda, as apostas do escrevente no *cronotopo do endereçoamento* são questões a serem pensadas em sala de aula a partir da noção de excedente de visão, uma vez que “a escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306) Produzir um gênero para o professor (destinatário imediato) avaliar é distinto de produzir um currículo para se candidatar a uma vaga numa empresa (destinatário presumido), de um tutorial

para que as pessoas na comunidade (destinatário presumido) compreendam como evitar a infestação do mosquito da dengue, dentre outros. A distinção não está necessariamente na função social do gênero, mas nos destinatários que, de uma forma ou de outra, orientam a escolha e a escrita do gênero.

Tomando como exemplo o *cronotopo do endereçamento*,⁹⁶ o excedente de visão, como metodologia de ensino pode contribuir para a compreensão dos gestos de linguagem do escrevente no processo de construção de uma imagem de si em função da imagem que constrói para o outro. O destinatário imediato, o professor, que avalia a produção escrita é distinto do profissional de Recursos Humanos (destinatário imediato) de uma empresa de publicidade numa entrevista de emprego. Antes mesmo de produzir o gênero do discurso currículo, por exemplo, o escrevente precisa tentar ver o que o seu destinatário – agora presumido – pode ver para, então, tentar assumir uma posição enunciativa que pode ser mais produtiva.

O *cronotopo do endereçamento* configura-se um conceito teórico para se pensar o ensino de escrita em ambientes digitais. A criação e a organização de gêneros do discurso variados em um *blog* ou numa página no *facebook* requer do escrevente considerar seus destinatários, em especial o presumido e sobre destinatário. Requer, ainda, a mobilização de suas experiências sociais e histórias de letramentos.

Na produção de textos para um *blog* ou para uma página no *facebook*, a mobilização de gestos de linguagem na multimodalidade será necessária, esta que ocorre desde sempre em processos de comunicação humana. Um exemplo seriam os livros antigos com iluminuras que apresentam a linguagem verbal [escrita] e não verbal [visual]. Em se tratando de ensino de escrita, a heterogeneidade que constitui os sistemas semióticos, e não a sua multiplicidade, pode ser um aspecto interessante a se considerar. Dar relevo a essa heterogeneidade implica ampliar a zona de conflito em que o professor de língua(gem) se situa.

Assumindo uma posição exotópica, os gestos de docência podem ser voltar para a discussão de outros gêneros que compõem a página no *facebook* se o objeto de ensino for o gênero *convite para o lançamento do livro de poesias da escola* a ser postado na página. Torna-se necessária discussão de quais outros gêneros compõem a página e que de forma esses gêneros dialogam uns com os outros. O texto de apresentação da página no *facebook* (Quem somos), os comentários dos leitores, os gêneros do discurso multimodais como *banner* publicitário que vão fazer parte da página são alguns exemplos. O convite é um gênero que irá participar de uma página que já possui variados outros gêneros e, portanto, não pode ser pensado de forma isolada.

⁹⁶ Analiso e conceituo esse tipo de cronotopo no Capítulo 4.

Compreender a produção do gênero do discurso *convite para o lançamento do livro de poesias da escola* requer que, na excedência de visão, o produtor do texto considere seus destinatários e o modo como os destinatários irão dialogar com a postagem: criar a possibilidade (ou não) de os leitores responderem à postagem, avaliar se qualquer usuário da rede social poderá postar comentários, definir se vai usar o chat da página para dirimir dúvidas ou obter mais informações e de que forma a resposta a esse usuário ocorrerá, se o indicativo de interação entre o enunciador e destinatários será o número de curtidas, ou de comentários ou de compartilhamentos, etc.

Esses gestos encaminham para as **relações intergenéricas** que são constitutivas do gênero do discurso. O fazer docente centrado no modelo de gênero exclui essa possibilidade na medida em que desconsidera a historicidade do sujeito e do próprio gênero. Corrêa (2006a), ao tratar das relações intergenéricas, parte da definição de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis” (grifos meus) proposta por Bakhtin (2011), da distinção entre gêneros primários e secundários e do processo de atualização dos gêneros do discurso (idem) para enfatizar a relativa estabilidade dos gêneros. Apoiando-se no filósofo russo, Corrêa considera que os gêneros não são elementos estanques e imutáveis, pois, numa relação dialógica, um gênero sempre se constitui a partir de um outro gênero. A ênfase na palavra relativa possibilitaria, então, a presença de relações intergenéricas a constituir um gênero. Pauta-se, pois, pela noção de heterogeneidade do gênero do discurso (orais e escritos) na atividade humana e no fato de que, sendo “inesgotáveis as possibilidades dessa multiforme atividade humana [...] o repertório de gêneros do discurso [...] cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Admitida a possibilidade de um gênero se constituir não apenas a partir de um outro (ou outros), mas também com outro(s) ou ainda em função de um outro (ou outros), as relações intergenéricas se fazem presentes como constitutivas de qualquer gênero. Pensando no trabalho docente para o ensino da escrita, essas relações intergenéricas seriam um aspecto produtivo e dinâmico a ser considerado pelo professor e pelo aluno. Corrêa (2006) denomina vestígios de gênero em outro gênero como ruínas, mas numa acepção positiva, ao considerar que, nesse gesto do escrevente, há o reconhecimento do gênero em toda a sua dinamicidade.

A noção de excedente de visão se configura um gesto de docência que possibilita ao escrevente tentar reconhecer, não apenas as ruínas de um gênero em outro gênero, mas também a produtividade dessas ruínas na produção de um outro gênero. Dito de outro modo, trabalhar com a noção de relações intergenéricas constitui-se um gesto de docência que possibilita ao escrevente aprender por enunciados, a exemplo da criança que aprende que a mentira é

permitida em algumas circunstâncias. Além da noção de relações intergenéricas, a noção de instabilidade do gênero pode ser bastante produtiva.

Associo as duas noções para propor perspectivas didáticas para o ensino de escrita. Tendo ainda como suporte para circulação do gênero a ser ensinado a página do *facebook*, penso que a produção de um tutorial que objetive instruir a comunidade quanto aos cuidados a se tomar para evitar a proliferação da dengue envolve as duas noções, além, é claro, da questão do endereçamento. Um tutorial é gênero do discurso instrucional. Em sua produção, é possível identificar ruínas do gênero manual de instrução, da receita culinária, da bula de remédio, dentre outros. Trabalhando com a ruína “tipologia textual – injunção”, gestos de docência podem encaminhar para a reflexão da recorrência desse tipo textual em gêneros do cotidiano: a propaganda, o aviso, o e-mail ou a rede social (comandos para acessar um ou outro).

Compreender a produtividade das relações intergenéricas em diferentes gêneros pode contribuir para que o escrevente, na excedência de visão, busque se utilizar dessas ruínas como forma de dialogar com seus destinatários. Entra em jogo nesse processo a instabilidade do gênero uma vez que, para o aluno, tutorial, manual de instrução, cartaz de uma campanha de conscientização, ainda que possam ter funções sociais distintas dependendo do diálogo entre enunciador e destinatário, são gêneros com construção composicional e estilo muito próximos. Outro exemplo está no texto que antecede o acesso ao *e-mail* ou rede social. Há nesse texto ruínas de outros textos, incluindo, ruínas de um tutorial.

Cális (2015), analisando o gênero *memórias*, procurou indiciar que a instabilidade genérica é a propriedade definidora do gênero *memorial*. Concluiu que, no campo das vozes das memórias, a instabilidade genérica se manifesta por meio das relações intergenéricas ao passo que, no campo do tempo das vozes das memórias, a instabilidade se manifesta no diálogo com o passado e o futuro. Calís definiu a instabilidade a partir dos pontos de observação: as vozes das memórias e o tempo das vozes da memória.

Penso que abordar as categorias tempo e espaços no ensino do gênero tutorial é compreendê-lo na sua sócio-historicidade. Se, em outras esferas, o gênero tutorial pode ou não ser multimodal, na esfera discursiva internet, a multimodalidade é praticamente uma exigência. Desse modo, outros gêneros do discurso, outras experiências sociais e letramentos serão mobilizados na produção de um tutorial que irá compor a página da turma no *facebook*: vídeos, músicas, textos escritos, imagens, diagramação de textos escritos verbais e não verbais, dentre outros. Assim, um tutorial em que se oriente a população sobre os cuidados diários para evitar a Dengue poderá ter mais ruínas de um cartaz de uma campanha publicitária ou de um vídeo-

documentário, este pelo tom narrativo e conjunto de informações, do que de um manual instrucional com um passo a passo sobre como fazer uma caixinha de papelão para presente.

Esses gestos encaminham para o que compreendo como interveniência de esferas discursivas em um gênero do discurso. Gestos de docência deveriam levar em conta efeitos dessa interveniência de esferas num gênero. No capítulo 3, discuto que o gênero do discurso dissertação de vestibular (aqui pensado como ruínas em outro gênero, como em uma resenha, por exemplo), é sofre a interveniência de outra esfera, não apenas por causa das ruínas, mas porque o escrevente, na alteridade, atua com as ruínas de outro gênero para produzir um gênero que, para ele, é o entremeio, ou seja, é o gênero que lhe permite tentar se alçar a um domínio discurso em uma dada esfera discursiva.

A dissertação de vestibular é bastante criticada. Vejo, porém, que esse gênero não perde sua função com o ingresso do aluno na universidade. Ao contrário, dele se utiliza em variadas práticas de letramentos: a resposta à questão discursiva na prova, a elaboração de comentário crítico solicitado pelo professor sobre um texto ou situação, a elaboração do relatório de estágio supervisionado, para citar alguns. De forma mais ou menos marcada, o gênero dissertação de vestibular se presentifica na escrita do universitário. Refletir sobre esses gestos de linguagem que se dão quando o escrevente assume uma posição exotópica pode contribuir, no caso de curso de formação docente, pensar que os enunciados e as respostas que compõem uma avaliação com questões dissertativas são um exemplo de como a dissertação de vestibular está presente em práticas escolares desde o Ensino Fundamental.

A exemplo dos gestos de pesquisa delineados no Capítulo de Metodologia e o dedicado à análise e discussão dos dados, defendo que a noção de excedente de visão como metodologia de análise requer gestos de docência envolvendo a **(1) a instância do próprio olhar como docente para o objeto de ensino, (2) a instância do olhar do professor para a escrita do escrevente** relacionada à **(3) instância do olhar do escrevente para o gênero do discurso**.

Essas instâncias só podem ser definidas pelo professor de ensino de escrita em função dos destinatários com que irá dialogar. Pensar na noção de excedente de visão como metodologia de ensino, em ambientes digitais ou não, requer que professor assumindo uma posição exotópica, considere gestos de docência e os gestos de linguagem do escrevente a dialogar com as noções de tipos de destinatários, relações intergenéricas, instabilidade dos gêneros e interveniência de esferas discursivas.

Para finalizar esta seção, defendo que, sendo todo enunciado um elo na cadeia de comunicação discursiva, o professor de ensino de escrita e o professor formador de professor deveriam observar **a natureza cronotópica da linguagem** (BAKHTIN, 2011, 2014), uma vez

que a sócio-historicidade do gênero do discurso está também relacionada ao modo como o sujeito refrata o gênero do discurso, seus destinatários, discursos e esferas discursivas. Essa questão encaminha para a noção de *cronotopo do endereçamento*. Se o ensino de gêneros do discurso ocorre de forma isolada e são desconsiderados os gêneros, os destinatários, as posições enunciativas assumidas pelo sujeito e as esferas discursivas que constituem o gênero, então a noção de *cronotopo do endereçamento* é também desconsiderada, o que me parece problemático da perspectiva que proponho. Na alteridade e assumindo uma posição exotópica, a entrada de outros gêneros que dialogam com o gênero do discurso – objeto de ensino – em práticas de ensino de escrita faz com que o professor e o aluno mobilizem suas experiências sociais e histórias de letramentos para a escrita do gênero, quando buscam no processo de ensino e aprendizagem um papel que lhes cabe: sujeitos de linguagem que se constituem na alteridade.

4 PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL CONFRONTADOS COM A PRÓPRIA ESCRITA, O ENSINO DE ESCRITA E TECNOLOGIA E ENSINO (DE ESCRITA)

Neste capítulo, exponho a análise e a discussão dos dados, buscando pôr em relevo gestos de pesquisa para refletir sobre o uso da noção de excedente de visão como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e gestos de docência abordando o uso dessa noção como um modo de olhar do professor no processo de ensino. Abordo, ainda, a noção de excedente de visão como um modo de olhar do professor no processo de ensino de escrita e a noção de *cronotopo do endereçamento* que, no decorrer da pesquisa, configurou-se com o principal resultado desta pesquisa, como um modo de olhar para os gestos de linguagem do escrevente e para os gestos de docência do professor em formação inicial. Defendo, pois, a necessidade de o professor de ensino de escrita empreender gestos de pesquisa que podem ser bastante úteis no fazer docente. Ao final de cada seção, apresento os resultados da análise.

Antes de proceder às análises e discussões, três ressalvas são necessárias.

A primeira: partir dos gestos de linguagem do sujeito na escrita seja para fins de investigação científica, seja para fins teórico-metodológicos no campo de ensino e aprendizagem, requer, inicialmente, reconhecer a incompletude e a sempre inconclusividade da tarefa.

A segunda: inexistem nos estudos do Círculo de Bakhtin e nos estudos dos letramentos uma única prescrição quanto ao trabalho do sujeito com a linguagem, distanciando-se, portanto, do que comumente se encontra em alguns manuais e materiais didáticos ou em gramáticas normativas. Dito de outra forma, inexistem a noção de *certo* e *errado*, *adequado* e *inadequado* em ambas as correntes teóricas. Inexistem, ainda, nos estudos do Círculo, uma proposta de pedagogização do dialogismo. Nos estudos dos letramentos, uma linha de trabalho delineia propostas e desafios.⁹⁷ Em ambos, porém, a discussão se distancia de “Como elaborar um gênero do discurso?” ou ainda de “Quais práticas de leitura e escrita devem ser ensinadas?”. Parto dessa breve reflexão para assumir o distanciamento da noção de ensino prescritivo –

⁹⁷ Conferir a respeito em Street (2014, p. 117-145), no capítulo *O letramento na educação*.

aquele que determina o que é certo e errado para alguém ou algum grupo, porque determinadas normas devem ser seguidas à risca.

A terceira: ainda que o tema central da pesquisa envolva ensino de português como língua materna e proponha a noção de excedente de visão como um modo de olhar do professor no processo de ensino, nenhuma técnica se constitui como objetivo desta investigação, isto é, nenhum passo a passo ou mesmo um roteiro para o professor seguir em atividades de ensino de gêneros do discurso ou de práticas sociais de letramentos. Defendo que o professor, em ato responsável e responsivo, precisa delinear seu próprio caminho e definir como trilhar esse caminho.

Como pesquisadora, mas sem abandonar a posição enunciativa de *professora formadora de professor para o ensino de escrita*, penso que a proposição e o uso da noção de excedente de visão requerem a descrição de como essa noção pode ser aplicada à análise de um *corpus*. Foi este o gesto de pesquisa em que me concentrei: analisar e discutir os dados dialogando com meus *destinatários presumidos e sobredestinatários*. Essa preocupação torna-se ainda mais evidente pelo conjunto significativo de quadros explicativos, gráficos e figuras ilustrativas e pelas descrições, em especial, da instância do olhar do pesquisador para a identificação, seleção e análise de pistas relevantes, seguidas dos processos de interpretação das hipóteses provisórias a partir dos índices encontrados. É salutar a dificuldade de pesquisadores principiantes em compreender que gestos de pesquisa poderiam ser levados a efeito no trabalho de constituição, de organização e de análise de um *corpus*. Com efeito, muitas análises acabam se tornando interpretações feitas a partir de experiências sociais e das histórias de letramentos do pesquisador, sem o devido rigor metodológico que uma pesquisa exige.

Feitas as ressalvas e considerações iniciais, apresento o percurso seguido nas três instâncias de análise apontadas no Capítulo 2 - Metodologia: (1) a instância do olhar do pesquisador para o problema de pesquisa, (2) a instância do olhar do pesquisador na identificação, seleção e análise de pistas e (3) a instância do olhar do pesquisador no processo de teorização.⁹⁸

⁹⁸ Ginzburg, por tratar de fatos históricos, objetiva a teorização. Nesta pesquisa, o objetivo está na interpretação dos fatos discursivos, na **interpretação dos gestos de linguagem** do escrevente (o professor em formação inicial) que possam indiciar sua concepção de escrita, sua concepção de ensino de escrita e sua relação com tecnologia e ensino (de escrita).

4.1.1 O excedente de visão na instância do olhar do pesquisador: gestos de pesquisa

Em primeiro lugar, utilizei-me da noção de excedente de visão para mapear indícios de ruínas de gênero do discurso (doravante GD),⁹⁹ direcionando o olhar para a construção composicional, o estilo e, sempre que necessário, para o conteúdo temático de todas as produções escritas (doravante, PE). Da análise, a regularidade mais saliente foi o modo como os professores em formação inicial iniciavam e terminavam a PE. O passo seguinte foi olhar cada PE tentando me colocar na posição exotópica que o escrevente possivelmente ocupou. Por não estar visível, no texto, o excedente de visão, o caminho foi confrontar exaustivamente uma PE com outras PE, ou ainda com fontes externas, levantando novos indícios e hipóteses provisórias para começar a delinear a interpretação. Dito de outra forma: a noção de excedente de visão como um modo de olhar no processo de análise dos dados requer do pesquisador gestos de pesquisa¹⁰⁰ para: a) ocupar a instância de olhar de pesquisador, em posição exotópica; b) ocupar a instância do olhar do sujeito de pesquisa, confrontando com os indícios obtidos na instância do olhar do pesquisador; c) identificar, comparar e analisar os indícios encontrados, estabelecendo hipóteses provisórias e confrontando-os entre si.

Os gestos de pesquisa retomam os mesmos dados diversas vezes, mas o pesquisador procura, contínua e progressivamente, ocupar novas instâncias do olhar do sujeito em função dos agrupamentos e reagrupamentos para interpretação de hipóteses e de indícios. Dado o robusto conjunto de textos que compõem o *corpus*, os objetivos e hipóteses e, em especial, os três eixos propostos na análise (escrita, ensino de escrita e tecnologia e ensino (de escrita)), num primeiro momento o *corpus* foi organizado, observando a linha temporal. À medida que novos indícios e hipóteses provisórias emergiam, os dados eram reagrupados e analisados uma vez mais para definir a relevância dos índices e proceder à interpretação da hipótese, objetivando verificar se a hipótese tinha sido (ou não) respondida.

⁹⁹ Neste Capítulo, exponho os critérios em que me baseei para definir as ruínas de um gênero do discurso (*fórum*, *fórum acadêmico*, *dissertação de vestibular* e *artigo científico*) nas produções escritas dos professores em formação inicial nos Fóruns, Wikis, Chat. Fórum, Chat e Wiki: com inicial maiúscula se refere à atividade. Com inicial minúscula, refere-se às ruínas do gênero do discurso (*fórum*, *fórum acadêmico*, *dissertação de vestibular* e *artigo científico*)

¹⁰⁰ Os critérios para a utilização do excedente de visão na produção de índices e nos procedimentos de análise dos estão explicitados no Capítulo 2.

Como exemplo, cito o percurso parcial feito e refeito diversas vezes para analisar se e como o escrevente trabalhava com a noção de *cronotopo do endereçamento*, na Figura 18 mais adiante.

Figura 18 – Percurso inicial para análise e interpretação de índices do cronotopo do endereçamento nas produções escritas

Na sequência, passo à análise e discussão do *corpus*, apontando, ao final de cada seção, os resultados obtidos.

4.1 A escrita e o professor em formação inicial

4.1.1 Na escrita, a relação do sujeito com o excedente de visão

A escolha de qual gênero do discurso usar em diferentes situações está relacionada, em primeiro lugar, com os destinatários. São considerados também nessa escolha: o lugar de onde o sujeito fala, a situação comunicativa, o horizonte comum do sujeito e dos destinatários e o conteúdo temático. Ainda que considerados esses outros, desenvolvo a análise nesta seção, focalizando os gestos de linguagem do escrevente, em posição exotópica, no diálogo com os diferentes destinatários, no tocante à escolha do gênero, à construção composicional, ao estilo e ao conteúdo temático. Assim sendo, para chegar à noção de *cronotopo do endereçamento*, um conjunto significativo de PE e de gestos de pesquisa foi necessário. O excedente de visão, como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e do professor no processo de ensino, requer análises progressivas e, às vezes, retroativas a fim de interpretar as hipóteses e chegar aos resultados. Ressalte-se que, à medida que novos índices precisam ser confrontados para tentar responder à hipótese de partida e a seus dois desdobramentos, hipóteses explicativas levantadas em função das pistas que vão aparecendo, mas relacionadas à inicial e a seus desdobramentos, são indicadas uma vez que, no paradigma indiciário, novas pistas podem levar o pesquisador a outras pistas, sendo necessário apontar novas hipóteses – ainda que provisórias – para definir, inclusive, a relevância ou não das novas pistas.

A relativa extensão deste Capítulo se justifica: a ausência dos dados e análises a seguir impossibilitam a compreensão da noção de *cronotopo do endereçamento*, de como a noção de excedente de visão é usada numa pesquisa da área da linguagem, além de inviabilizarem também a compreensão de outros resultados relevantes nesta pesquisa. Pesquisar, na área de Linguística Aplicada, é compreender também o processo, uma vez que há gestos de pesquisa que podem dialogar com o fazer docente.

Segundo Bakhtin (2011, p. 301), “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como

gênero”. Como os escreventes participaram de um *Curso de Formação*, pareceria evidente que o *destinatário imediato* em suas PE seria a professora-pesquisadora e que a escolha do gênero decorreria do comando didático em cada atividade proposta. O caráter explicativo da análise permite afirmar que não.

O GD de *Plano de Aula*, ainda que fosse um esboço, foi expressamente solicitado no comando didático. Em relação às *Wikis*, o comando foi a elaboração de um texto colaborativo e o uso dos recursos disponíveis no *moodle*, tais como editar, comentar, ver histórico, criar *hiperlinks* e páginas novas, mas não foi nomeado o gênero do discurso. Nos Fóruns¹⁰¹ e no *Chat*, esperavam-se PE configuradas como enunciados típicos de um fórum (debate acadêmico) em sala de aula e, no desenrolar do Curso, enunciados típicos do GD *fórum acadêmico*. Diferentemente do esperado, na escrita dos professores em formação inicial, vestígios de outros GD foram identificados. Essa pista encaminhou para uma hipótese provisória:¹⁰² o escrevente escolhe o GD orientado pelos destinatários. De partida, afirmo que essa hipótese foi confirmada, como mostro mais adiante nas três seções deste capítulo, mas encaminhou para um resultado inesperado: a noção de *cronotopo do endereçamento*. Antes, porém, é necessário descrever os gestos de pesquisa que encaminharam para a interpretação dessa (nova) hipótese.

Numa acepção positiva, a presença de *ruínas* de GD em outro GD é indicativa da atividade do sujeito em tempos e espaços diversos (CORRÊA, 2006). Na pesquisa, essa busca possibilitou compreender os gestos de linguagem do escrevente na escolha do GD, da construção composicional, do estilo e do conteúdo temático. Para mostrar como diferentes destinatários orientam a escrita do escrevente, escolhi os Fóruns por apresentarem um maior número de PE, um tempo cronológico mais visível e por permitirem observar as PE, em retomadas e antecipações, no interior dos textos, confrontando hipóteses provisórias e levantando indícios por meio da observação dos gestos de linguagem dos escreventes em fontes diretas ou indiretas. Para identificar uma PE como artigo científico observei, por exemplo, as ruínas do GD artigo científico em diferentes PE de diferentes escreventes, conforme critérios

¹⁰¹ Fórum, *Chat* e *Wiki* com inicial maiúscula: referência à atividade, ao recurso do *moodle* e ao GD. Com minúscula e em itálico, *fórum*, *fórum acadêmico*, *dissertação de vestibular* e *artigo científico*: referência aos GD, identificados nas PE a partir de suas ruínas nos Fóruns, *Chat* e *Wiki*.

¹⁰² No paradigma indiciário, ao longo da pesquisa, são elaboradas hipóteses provisórias/explicativas à medida que novos dados e índices são levantados. É por meio da observação e interpretação de uma hipótese provisória que o pesquisador busca pistas para confirmar ou refutar uma hipótese provisória que, por sua vez, está relacionada à hipótese de partida. Esse gesto pode implicar a reformulação total ou parcial da hipótese inicial. Ressalto que a hipótese é o meio para se chegar a um dado e possibilitar ao pesquisador a teorização, no caso do paradigma indiciário em outras áreas. Na área das Ciências da Linguagem, porém, busca-se a interpretação dos dados, índices e hipóteses. Ressalte-se que em Ginzburg (2006) a hipótese não se configura um meio para se chegar a ela mesma. Cf. Ginzburg (2006, 2008, 2012), Truzzi (2008), Sebeok e Umiker-Sebeok (2008) e Capretini (2008). A mesma ressalva se aplica a esta pesquisa.

apresentados no Capítulo 2. Por meio do excedente de visão, procurei apreender o possível olhar exotópico do escrevente. Por comparação, identificação e observação de ruínas de um GD em outro, cada PE foi nomeada como: *fórum*, *fórum acadêmico*, *dissertação de vestibular*,¹⁰³ *resenha* e *artigo científico*. Nesse processo, levei em consideração também a utilização do espaço e a disposição do texto nos Fóruns, no *Chat* e *Wikis*.

Na figura 19, estão elencados os GD identificados nos Fóruns, *Chat* e *Wikis* a partir de suas ruínas.

Figura 19 - Gêneros do discurso identificados pelas ruínas nos Fóruns, *Chat* e *Wikis*

A análise desse primeiro mapeamento contribuiu para observar o conjunto de pistas que o escrevente deixa em cada PE, mais – ou menos – marcadas da posição exotópica em que o sujeito se põe numa relação de alteridade com seus outros (destinatários, gêneros do discurso ou discursos). Para Bakhtin (2011, p. 174), “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” e “minha unidade é uma unidade de sentidos [...] é a unidade espaço-temporal do outro” (Ibid., p. 100), não sendo possível ao sujeito estabelecer uma posição sem relacionar a sua com a de outro(s). Dessa forma, a relação do sujeito entre o *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e *eu-para-outro* orienta: a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático de cada GD, sendo este definido em função dos destinatários. É a partir dessa relação que o professor em formação inicial transita por diferentes

¹⁰³ No Fórum 01, foi objeto de análise e discussão a redação do Enem, postada por vários escreventes. Para distinguir a redação do Enem, postada no Fórum 01, do GD identificado a partir de ruínas, utilizo o termo *dissertação de vestibular*.

posições enunciativas, gêneros do discurso ou discursos. No caso do professor em formação inicial, o trânsito também se dá pela escola – Educação Básica e pela academia - Curso de Letras.

Para interpretar a hipótese e relevância dos indícios, analisei as ocorrências de ruínas de *fórum*, *fórum acadêmico*, *dissertação de vestibular* e *artigo científico*. O resultado dessa análise está nos gráficos 01, 02 e 03, cujos dados analiso em conjunto, após a apresentação deles. A partir desse gesto, em vez do termo *ruínas de GD*, deste ponto em diante, passo a utilizar apenas *GD fórum*, *GD dissertação de vestibular* e *GD artigo científico*.

Gráfico 01 – Porcentagem de ruínas de GD no Fórum 01

Gráfico 02 – Porcentagem de ruínas de GD no fórum 02

Gráfico 03 – Porcentagem de ruínas de GD no fórum 03

Como se observa, no gráfico 01, o GD *fórum* é o mais utilizado e o GD *artigo científico* tem pouca ocorrência. No gráfico 02, o GD *fórum*, o GD *fórum acadêmico* e o GD *dissertação de vestibular* tem menor ocorrência ao passo que o número de GD *artigo científico* começa a aumentar. No gráfico 03, ocorre uma redução significativa do GD *fórum* e amplia-se a ocorrência dos GD *fórum acadêmico* e *artigo científico*.

Um fato esperado e observado nos três Fóruns foi a progressiva redução da porcentagem de GD *fórum* (77,50%, 69,39% e 8,90% nos Fóruns 01, 02 e 03, respectivamente) e uma oscilação do número de GD *fórum acadêmico* (16,25%, 14,29% e 54,29% nos Fóruns 01, 02 e 03, respectivamente) por se tratar de um evento de formação docente inicial na graduação. O GD *artigo científico*, no Fórum 01, é de apenas 2,5%, e de 14% e 31,40% nos Fóruns 2 e 3, respectivamente. Entendo que a maior incidência de GD acadêmicos decorre do excedente de visão, ponto de observação do sujeito na exotopia, uma vez que, participando de um evento na esfera academia, o escrevente transita entre as posições enunciativas egresso do Ensino Médio e professor em formação inicial, que, dialogando com a voz social da academia principalmente, tenta se alçar ao domínio discursivo da área de Letras, conforme indiciam as análises na parte final desta seção e nas seções 4.2 e 4.3. O escrevente, na extraposição, tenta exceder à própria visão ou ocupar o lugar do outro, tenta antecipar o dizer do outro para elaborar o seu dizer. Por meio desses gestos de linguagem, o escrevente refrata o mundo, o tempo e o espaço de onde fala, os destinatários de seu texto, os GD e discursos das esferas discursivas – academia e escola – no caso desta pesquisa. Esse processo se inicia no instante em que o sujeito precisa imaginar

(e antecipar) quem são os seus possíveis destinatários, quando a situação não envolver um *destinatário imediato* e as possíveis réplicas ao seu dizer.

Este ponto merece destaque, porque possibilita compreender os gestos do escrevente para que professor e aluno levem em consideração a produtividade da noção de excedente de visão. Defendo que compreender princípios da dialogia e a noção de excedente de visão podem contribuir para uma reflexão sobre aspectos não materializados, mas constitutivos do texto: o presumido social, o acabamento do enunciado, certos destinatários e as sempre presentes réplicas. É evidente que não proponho a teorização e a apropriação de conceitos pelos estudantes, mas uma compreensão básica, elementar da relação do sujeito com o outro na dialogia e na exotopia.

Passo a seguir à análise de gestos de linguagem do escrevente na escrita no tocante às ruínas de GD e aos destinatários, fazendo a seguinte ressalva: as marcas linguísticas ou a disposição espacial do texto na Produção Escrita (PE) que possibilitaram definir uma PE como GD artigo científico ou fórum, por exemplo, são retomadas e apresentadas nas análises subsequentes. Nesse primeiro gesto de pesquisa, busquei realizar um mapeamento a fim de observar a ocorrência ou não de ruínas em todas as PE a fim de definir que gênero era mais ou menos recorrente uma vez que a escolha do gênero é orientada pela noção de endereçamento. Para tanto, essa análise inicial toma como referência a porcentagem de ruínas. No entanto, o mapeamento foi realizado a partir da noção de excedente de visão buscando marcas (mais ou menos explícitas) da posição exotópica do escrevente na escrita.

Escolhido o GD, o escrevente resgata a construção textual do GD a ser escrito. É na relação de alteridade com os destinatários, com os GD que lhe são familiares, com a memória do passado e do futuro e com as histórias de letramentos que os gestos de linguagem do escrevente na configuração do GD *fórum*, por exemplo, ora se aproximam do GD *dissertação de vestibular* – em função de sua experiência social e letramentos pregressos –, ora se aproximam dos GD *fórum acadêmico* e *artigo científico* – os da experiência social em curso, ou porvir, ou ainda em função do presumido social, dos destinatários, da esfera discursiva acadêmica e da posição enunciativa que assume. Ao enunciar, o escrevente busca uma compreensão responsiva ativa de seu interlocutor. Para tanto, a elaboração do enunciado requer dois sujeitos: um *eu* que enuncia se pondo no lugar do *outro* que se põe no lugar do *eu*. Por isso, as antecipações, as ressalvas, as modalizações, a escolha ou exclusão de determinadas palavras, de construções sintáticas, de temas e gêneros do discurso, dentre outras estratégias do escrevente.

Exponho, na sequência, dados relevantes para a interpretação de hipóteses e indícios, bem como para a discussão dos dados.

No gráfico 04, o agrupamento dos GD se deu com base nos critérios: a) *fórum* – mais próximo do diálogo, do bate-papo em sala de aula, constituído de um único bloco paragrafático; b) *dissertação de vestibular* – mais próxima da redação ensinada em escolas e cursinhos pré-vestibulares e c) *fórum acadêmico* e *artigo científico* – mais próximos da escrita acadêmica (citação, referência, itens lexicais típicos na área de Letras, exemplificação tentando relacionar teoria e prática, paragrafação, etc.).

Gráfico 04 – Porcentagem de ruínas de GD por similaridade

Separados pela similaridade, observa-se, no Gráfico 04, que o GD *fórum* ainda se mantém como o mais usado, porém a porcentagem de GD *fórum acadêmico* e *artigo científico* aumentou. Ainda buscando identificar regularidades nas PE, fiz novo agrupamento. Assim, no Quadro 08, os critérios foram: os GD *fórum* e *dissertação de vestibular* agrupados no Grupo 01 porque dialogam, principalmente, com a memória do passado, a experiência social e as histórias de letramentos do escrevente; os GD *fórum acadêmico* e *artigo científico* foram agrupados no Grupo 02 porque dialogam, principalmente, com a memória do presente e do futuro, os letramentos em processo, ainda que resgatem, pela memória, os letramentos e as experiências sociais com as quais o escrevente teve contato direto ou indireto.

Atividade	GD <i>fórum e dissertação de vestibular</i>	GD <i>fórum acadêmico e artigo científico</i>
Fórum 01	90,00%	10,00%
Fórum 02	58,26%	41,74%
Fórum 03	57,18%	42,82%
Total	68,48%	31,52

Quadro 08 - Porcentagem de ruínas de GD – grupos 01 e 02

Confrontando os dados do Gráfico 04 e do Quadro 08 com os Gráficos 01, 02, 03 e a Figura 05, observa-se que os escreventes transitam entre os GD. Observa-se, ainda, que progressivamente ruínas dos GD do Grupo 02 se tornaram mais recorrentes à medida que os GD do grupo 01 perderam espaço.

Duas hipóteses provisórias podem explicar a curva de crescimento de GD da esfera discursiva academia e a queda dos GD *fórum e dissertação de vestibular*: 1^a) os escreventes, à medida que foram lendo e discutindo GD acadêmicos (artigos científicos e capítulos de livro), se distanciaram da construção composicional e do estilo dos GD *fórum e dissertação de vestibular* e, conseqüentemente, as ruínas de GD acadêmicos aumentaram; 2^a) os escreventes endereçavam o GD não apenas ao destinatário imediato, recorrente nos GD *fóruns*, mas também ao *destinatário presumido* e ao *sobredestinatário*, recorrentes nos GD *fórum acadêmico e artigo científico*. Esses efeitos se tornam salientes quando a escrita é vista como processo, quando o sujeito se marca no texto ora se distanciando, ora se aproximando de outros sujeitos, gêneros do discurso ou discursos, refratando-os e, ao mesmo tempo, refratando a própria escrita e a si mesmo.

Penso que esses resultados dialogam com o modelo de socialização acadêmica, mas se distanciam dele uma vez que não são o GD e a *esfera de atividade humana* que estão em relevo, mas o modo como o sujeito, na e pela linguagem, dialoga com o GD, com a esfera e com os seus destinatários para construir o seu percurso no processo de escrita. Aproximam-se, por outro lado, do modelo de letramento ideológico, uma vez que o escrevente começa a entrar no jogo das relações dialógicas da esfera acadêmica ao empreender gestos de linguagem da escrita acadêmica.

As análises a seguir também confirmam as hipóteses provisórias. O escrevente, procurando antecipar o processo de refração de seus possíveis destinatários quanto ao seu projeto enunciativo, bem como qual pode ser o horizonte comum entre ele e eles, define “a

escolha do gênero [...], dos procedimentos composicionais e os meios linguísticos”. (BAKHTIN, 2011, p. 302). Na seção 3.1, ao tratar do ensino de escrita por meio de gêneros do discurso, busquei ilustrar que a frequência e a estruturação de parágrafos em um GD decorrem da posição exotópica do sujeito, na alteridade, por meio da excedência de visão. Um dos exemplos foi a organização espacial dos parágrafos na página em branco no GD *dissertação de vestibular*, cuja estrutura prototípica é a ocorrência de, no mínimo, três parágrafos com as seções *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Um menor número de parágrafos significa menor atenção do escrevente para com o destinatário (BAKHTIN, 2011, p. 62). O inverso também procede: quanto maior o número, mais marcante a “atitude do falante na sua “dupla orientação”: em relação àquilo de que se fala e àquele para quem se fala” (PONZIO, 2011, p. 16) – aspas no original.

Penso, ainda, que a disposição espacial do texto no suporte (papel ou tela digital) pode configurar-se também como indício da excedência de visão do sujeito, já que o escrevente procura marcar os contornos do texto porque fala para alguém de um lugar.

Buscando a confirmação dessa hipótese provisória, selecionei na linha do tempo *Cronologia dos gêneros do discurso* base (Fig. 20) uma sequência de quatro PE produzidas por F.45.M e F.05.F, considerando a 1ª PE a *redação do Enem* de F.45.M postada para análise e discussão.

Figura 20 – Recorte da linha do tempo *cronologia dos GD*

Na segunda e na terceira PE, observa-se a referência marcada do destinatário: o escrevente se dirige a outro participante – o colega, seu *destinatário imediato*, gesto de linguagem que pode explicar a ocorrência do GD *fórum*. As marcas linguísticas e a disposição

espacial do texto no Fórum, que possibilitaram essa análise, são retomadas na análise da produção escrita de F.05.F e F.45.M, a seguir.

2ª Produção escrita

Na 2ª PE, F.05.F faz uso de um *emoticon* *-*, de uma linguagem coloquial e elogia a redação do Enem de F.45.M para, em um tom mais formal, no 2º e no 3º parágrafo, fazer a análise e a indicação de desvios graves e leves observados na escrita dele, como “falta de crases, vírgula, onde não tem e faltando onde tem, acentos faltando, algumas conjugações equivocadas...”, em diálogo com o *sobredestinatário* – a voz social (a dos letramentos dominantes e a da academia). No último parágrafo, F.05.F retoma o tom coloquial e finaliza a PE (a 2ª) fazendo uma pergunta a F.45.M – “Você, lendo sua redação hoje, acha que a proposta de intervenção que deu é possível de ser executada” –, cuja resposta se encontra na 3ª PE a seguir.

3ª Produção escrita

Observa-se a presença linguisticamente marcada do destinatário: “*-* que gracinha, [redacted]!”, 2ª produção escrita, e “[redacted] querida”, na 3ª produção escrita, além do tom coloquial típico de um bate-papo durante uma discussão de um tema em sala de aula e o predomínio dos tipos textuais narrar e descrever. Na 2ª PE, nota-se o diálogo de F.05.F com o *destinatário presumido* – professores da academia, quando indica os desvios gramaticais graves e leves do colega de curso, tais como: “falta de crases, vírgula, onde não tem e faltando onde tem, acentos faltando, algumas conjugações equivocadas...”. Mesmo dialogando com esses dois outros destinatários e indiciando dialogar com o *sobredestinatário* (a voz social da academia), F.05.F mantém a construção composicional do GD *fórum*, ou seja, a indicação do interlocutor (“*-* que gracinha, [redacted]!” na primeira linha da PE e “Você” na penúltima linha). Comparando a 2ª PE (F.05.F) com a 3ª PE (F.45.M), que responde a F.05.F, “[redacted], querida, obrigado pelo comentário”, observam-se indícios do predomínio do tom coloquial, o bate-papo entre os dois escreventes. A análise das duas PE assinala que são prototípicas do GD *fórum* ao marcar linguisticamente o destinatário. A construção dessas PE indicia que o escrevente, na alteridade, se utiliza de seu excedente de visão para estruturar sua PE orientado por seus destinatários. Que GD usar e qual a estrutura desse GD são as perguntas que, possivelmente, o sujeito – *outro-para-mim*, *eu-para-mim* e *eu-para-outro* – se fez para, responsivamente, participar do Fórum. Linguisticamente, a excedência de visão está menos marcada, mas o ato de participar do Fórum

obriga o escrevente a se perguntar qual GD pode atender à expectativa do *outro*. Esses gestos de linguagem encaminham para a confirmação da ocorrência do *cronotopo do endereçamento*, conforme explico mais adiante.

Ao confrontar os indícios encontrados na 2ª e na 3ª PE e buscando interpretar a hipótese provisória (por meio do excedente de visão, o sujeito escolhe o GD e tenta organizá-lo observando sua construção composicional), identifiquei ruínas do GD *dissertação de vestibular* na 4ª PE. Ocorre, de início, uma ruptura na alternância entre os escreventes. F.45.M não marca linguisticamente o destinatário, ou seja, os vocativos “*-* que gracinha, [REDAÇÃO]!”, “Você,” e “[REDAÇÃO], querida,” inexistem e não ocorre nenhuma referência direta ao interlocutor, que esteja marcada linguisticamente, como ocorreu no caso do vocativo.

Como PE inserida num Fórum, ela (a PE) compõe o Fórum 01, porém F.45.M segue outra direção, encaminhando para a relação suporte, GD e esfera discursiva, para a memória do passado, assumindo a posição enunciativa *egresso do Ensino Médio* e deixando ruínas do GD *dissertação de vestibular* em sua PE. Na 4ª PE, o escrevente mobiliza fatos, opiniões, informações e argumentos tornando salientes as ruínas do GD *dissertação de vestibular*, ou seja, não se trata mais de um GD *fórum*. Sua escrita retoma a experiência social com a *redação do Enem/ a dissertação de vestibular* e com as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. O tema do enunciado “O ENEM objetiva avaliar as competências e habilidades dos alunos que concluíram seus estudos”, na primeira linha da PE, indicia que o escrevente se apoia na memória do passado, ou seja, nas proposições do professor de Ensino Médio ou de Cursinho que normalmente orienta pré-vestibulando a iniciar a redação com um tópico frasal, em tom afirmativo, dialogando imediatamente com o tema e com os textos motivadores e indicando à banca qual tese irá defender na dissertação/redação do Enem. São as histórias de letramentos que o movem. De um lado, os letramentos do Ensino Médio, como no exemplo do tema do enunciado constante na primeira linha da PE analisada; de outro, os letramentos em construção, os letramentos da academia em cursos de formação docente inicial, como se observa em: “O **trabalho com a produção de texto** não tem a finalidade de produzir escritores, mas sim de testar conhecimentos e **analisar se** o aluno consegue escrever um texto de **forma coerente, coesa** e eficaz” (Grifos meus). A 4ª PE revela ainda que o diálogo agora é também com o *destinatário imediato* (professora-pesquisadora) fazendo com que o escrevente mobilize a memória do presente, ou seja, é necessário posicionar-se sobre o Enem e a redação do Enem uma vez que este é o tópico em discussão no Fórum. Dialoga ainda com o *destinatário presumido* (a banca de correção do Enem cuja entrada no texto se deu pela memória do passado), pois lança mão de uma prática de escrita que vivenciou recentemente e com o *sobredestinatário*

(a voz social – a do discurso oficial sobre o Enem), quando busca se alçar ao domínio discursivo Letras quando diz: “O **trabalho com a produção de texto**”, “O tema da redação dá importância à reflexão...”. Há o trânsito da posição enunciativa *egresso do Ensino Médio* para as posições enunciativas *professor em formação inicial* e *professor que projeta ser* quando sinaliza gestos de docência ao dizer: “o **aluno** pode “puxar” na memória informações [...] **desenvolver** uma redação contendo todos os itens(competências) **exigidos pelos avaliadores**”. Nesse fragmento, a escolha do item lexical “aluno” e a indicação de ser necessário “desenvolver uma redação” para atender a critérios “exigidos pelos avaliadores” são indicativos de gestos da atividade ser professor em formação inicial ou em serviço.

Na sequência, apresento duas versões da 4ª PE, uma vez que a disposição espacial do texto no suporte pode ser um dos indícios da estrutura composicional de um gênero do discurso. Na primeira, mantive a disposição gráfica e espacial original. Na segunda, observando a orientação comumente dada por professores de redação e por diferentes mídias, qual seja: a dissertação deve ter, no mínimo, três parágrafos (introdução, sequência e conclusão) e, no último parágrafo, deve ser apresentada a **proposta de intervenção social**, modifiquei a disposição gráfica e espacial, mas mantive a mesma sequência de sentenças.

4ª Produção escrita – a original

Re: redação ENEM
por [REDACTED] (F.45.M)- sexta, 14 Mar 2014, 14:02

O ENEM objetiva avaliar as competências e habilidades dos alunos que concluíram seus estudos. O hábito da leitura visa, desenvolver a interpretação de textos, além de servir como ferramenta essencial para redação. O tema da redação dá importância à reflexão, ao raciocínio e à análise crítica da pessoa diante de assuntos de ordem política, social ou cultural. O trabalho com a produção de texto não tem a finalidade de produzir escritores, mas sim de testar conhecimentos e analisar se um aluno consegue escrever um texto de forma coerente, coesa e eficaz. Ler e interpretar significa refletir e retirar informações principais contidas em um texto. Significa ainda, reelaborar tais informações e perceber o que está contido nas linhas e entrelinhas do texto. Portanto, é lendo e interpretando que reconhecemos as principais ideias do texto e assim, construímos sentido e significado sobre o tema tratado. Esta leitura e interpretação não só pode como deve, ser uma grande aliada na hora de escrever a redação do ENEM, pois através da leitura dos textos motivacionais, o aluno pode “puxar” na memória informações sobre o assunto que será tratado, e assim desenvolver uma redação contendo todos os itens(competências) exigidos pelos avaliadores.

Destinatário não marcado linguisticamente

4ª Produção escrita – reorganizada gráfica e espacialmente

Re: redação ENEM
por [REDACTED] (F.45.M)- sexta, 14 Mar 2014, 14:02

introdução

O ENEM objetiva avaliar as competências e habilidades dos alunos que concluíram seus estudos. O hábito da leitura visa, desenvolver a interpretação de textos, além de servir como ferramenta essencial para redação.

O tema da redação dá importância à reflexão, ao raciocínio e à análise crítica da pessoa diante de assuntos de ordem política, social ou cultural. O trabalho com a produção de texto não tem a finalidade de produzir escritores, mas sim de testar conhecimentos e analisar se um aluno consegue escrever um texto de forma coerente, coesa e eficaz.

Ler e interpretar significa refletir e retirar informações principais contidas em um texto. Significa ainda, reelaborar tais informações e perceber o que está contido nas linhas e entrelinhas do texto.

Portanto, é lendo e interpretando que reconhecemos as principais ideias do texto e assim, construímos sentido e significado sobre o tema tratado. Esta leitura e interpretação não só pode como deve, ser uma grande aliada na hora de escrever a redação do ENEM, pois através da leitura dos textos motivacionais, o aluno pode “puxar” na memória informações sobre o assunto que será tratado, e assim desenvolver uma redação contendo todos os itens(competências) exigidos pelos avaliadores.

conclusão

Proposta de intervenção social

desenvolvimento

Observa-se, na 4ª PE reorganizada gráfica e espacialmente, observando a possível reorganização pelo critério de paragrafação, que F.45.M seguiu a estrutura prototípica da dissertação de vestibular. Na introdução, apresenta sua tese: o Enem avalia a leitura por meio da análise da escrita do candidato. Para tanto, a introdução é composta de duas sentenças: “O ENEM objetiva avaliar as competências e habilidades dos alunos que concluíram seus estudos”. O hábito de leitura visa desenvolver a interpretação de textos, além de servir como ferramenta essencial para redação”. No 2º e no 3º parágrafos se encontram os argumentos – destaques em negrito – para a defesa da tese, quais sejam: “O tema da redação dá **importância à reflexão, ao raciocínio e à análise crítica** da pessoa diante de **assuntos de ordem política, social ou cultural**. O trabalho com a produção de texto não tem a finalidade de produzir escritores, mas sim de testar conhecimentos e analisar se um aluno consegue escrever um texto de forma coerente, coesa e eficaz.” (2º parágrafo) e “**Ler e interpretar significa refletir e retirar**

informações principais contidas em um texto. Significa ainda, **reelaborar tais informações e perceber o que está contido nas linhas e entrelinhas do texto.**” (3º parágrafo) (Grifos meus)

Na conclusão, o escrevente marca o parágrafo iniciando com “*Portanto*” indiciando ao destinatário que irá concluir o texto. Na conclusão, delineia também uma proposta de intervenção no trecho “Esta leitura e interpretação **não só pode como deve, ser uma grande aliada na hora de escrever a redação** do ENEM, pois **através da leitura dos textos motivacionais**, o aluno **pode “puxar” na memória informações** sobre o assunto que será tratado, e assim **desenvolver uma redação contendo todos os itens**(competências) exigidos pelos avaliadores.” (Grifos meus) Todos esses indícios são ilustrativos de ruínas do GD *dissertação do vestibular/ redação do Enem*. Além disso, F.45.M dialoga com ele mesmo, com o Guia do Participante do Enem¹⁰⁴ (porta-voz do discurso oficial), com o professor da Educação Básica ou do Cursinho Pré-vestibular/Enem e com textos disponíveis em diferentes mídias sobre “Como fazer uma boa redação do Enem”, cujas orientações são semelhantes aos gestos de linguagem do escrevente analisados na 4ª PE.

O excedente de visão não está obrigatoriamente marcado no texto por uma forma linguística única, numa única palavra ou sentença. A partir dos exemplos dados no parágrafo anterior, percebem-se indícios de que o excedente de visão se apresenta também no diálogo interno, quando F.45.M assume três posições enunciativas pelas quais transita: *egresso do Ensino Médio, professor em formação inicial* e *o professor que projeta ser*. Para concluir, tomo como exemplo a relação posição enunciativa *egresso do Ensino Médio e destinatário presumido* (professor da Educação Básica ou do Cursinho Pré-vestibular/Enem). Apesar de o GD não estar estruturado em parágrafos, nota-se que o escrevente, em posição exotópica, orientou a sua escrita para o modelo proposto no Enem e ensinado na escola/cursinho – a estrutura prototípica de dissertação de vestibular/redação do Enem. Certamente se perguntou: que caminho devo seguir, por onde começo, que assunto posso abordar etc. Essas são perguntas típicas de qualquer escrevente diante de uma folha de papel ou da tela de computador. No diálogo como o *eu-para-mim*, *eu-para-outro* e *outro-para-mim*, o escrevente aposta no que já sabe: a escrita do GD *dissertação de vestibular*. Dito de outra forma: o escrevente tenta, exotopicamente, se posicionar como destinatário de seu próprio texto para lançar mão de estratégias que julga relevantes para o seu destinatário. O escrevente, nesse deslocamento na espacialidade e na temporalidade, dialoga com o *outro-para-mim*, quando tenta antecipar as réplicas de seus

¹⁰⁴ Disponível em: <download.inep.gov.br/.../enem/.../2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf> Acesso em: 22 jun. 2017.

destinatários), com *eu-para-outro*, quando tenta antecipar ou mesmo retomar as representações que acredita que seus destinatários fazem dele) e com *eu-para-mim* quando, numa posição exotópica, acreditando ser dono de seu dizer e atuando na zona da transparência da linguagem, transita (e assume) diferentes posições enunciativas numa tentativa de ter ver, o que sendo ele mesmo, não consegue ver.

Entretanto, há um conflito para o escrevente no processo de estruturação composicional do gênero, pois se trata de um *fórum*. A solução encontrada é estruturar o GD *fórum* em um único parágrafo, como se observa na 4ª PE – a original. Para observar e definir a relevância desse indício, analisei todas as PE de F.45.M. Duas regularidades foram observadas. Excluindo a saudação inicial da análise, na primeira regularidade, F.45.M usa mais de um parágrafo quando explora recursos linguísticos comuns na escrita acadêmica (uso de citação, como se vê em “Rego(1999) também trata a educação escolar em alguns pontos bastantes interessantes” – F.45.M, exemplo constante na Figura 21, mais adiante) e, excluindo o cumprimento cordial e vocativo – “Boa tarde pessoal.”, gesto de linguagem observado na Figura 22, quando diz, no único parágrafo: “Peço que vejam minha redação com certo carinho ,rsrs, porque eu estava cursando o 3º ano , cabeça bem cru, ideias muito avulsas. Tenham mais consideração para com a minha pessoa,rsrs.” A segunda regularidade ocorre quando narra acontecimentos de sua vida pessoal (fatos vividos no Ensino Médio, na universidade e do cotidiano) como ocorre em “[...] eu não curtia muito essa área de português, eu era apaixonado pela matemática”, fragmento constante na 3ª PE de F.45.M.

Retomando a primeira regularidade, observa-se que, no GD – *artigo científico*, Figura 06, a presença do *destinatário presumido* (professor-pesquisador) e a do *sobredestinatário* orientam sua escrita, sendo necessária a adoção de uma linguagem mais formal, a presença de citações, a indicação de autor(es) dos textos lidos, comentários sobre os textos lidos, os tipos textuais, tais como os informativos e os argumentativos. A presença de seus destinatários aparece indiciada nos destaques em negrito dos fragmentos a seguir, extraídos da GD artigo científico (Figura 21).

O texto “Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos metodológicos” de **Maria Auxiliadora Bezerra** diz que **“o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre se deu através de estudos da gramática normativa [...] o funcionamento desta variedade linguística de prestígio. Já como fatores internos, temos o fato de classe abastada prosseguia nos estudos e viriam a estudar latim , retórica e poética, e o latim era um estudo bastante gramatical, o que contribui para tal.”**

No primeiro destaque, o escrevente indica a autora do texto em discussão, no segundo, faz uso de uma citação direta, marcada por aspas no início e no final da citação, apesar de não constar o ano de publicação e a página.

Em relação à segunda regularidade, no GD–*fórum*, Figura 07, o diálogo do escrevente é com o *destinatário imediato* (os participantes do Curso), iniciada pelo cumprimento e vocativo – “Boa tarde pessoal” –. A ocorrência de um único parágrafo, após a saudação inicial, sinaliza o bate-papo diário, a linguagem informal.

Além da construção composicional, são trabalhados estilo e conteúdo temático, uma vez que o escrevente se pergunta mais uma vez, assumindo uma posição exotópica: *com quem e de onde falo, qual é o tema do Fórum, como e sobre o que os colegas escreveram, o que ainda não foi dito, como mostro que li os textos e como relaciono teoria e prática*. Interessante observar a opção do escrevente por não apresentar a análise de sua própria redação do Enem, gesto que encaminharia possivelmente para a presença de ruínas do GD *fórum acadêmico*. Uma explicação possível seria esperar a análise dos outros cursistas para, então, explicar por que optou por uma ou outra estratégia na escrita da redação do Enem. Essa estratégia de participação no Fórum foi usada por 12 de 14 escreventes que socializaram a redação, indício observado por meio da análise realizada do conteúdo temático de todas as PE de cada cursista no interior do Fórum em que foram discutidas as redações socializadas.

Comparando as duas PE de F.45.M, pela disposição gráfica e visual, é possível definir a primeira (Figura 21) como GD *artigo científico* e a segunda (Figura 22) como GD *fórum*, diálogo, bate-papo. Comparando-as pela construção composicional, a definição se mantém.

Figura 21 - Gênero do discurso *artigo científico*

Na figura 21, os destaques em verde são indícios de ruínas do GD *artigo científico*, ao passo que os destaques em azul são indícios do delineamento de uma proposta de intervenção social, a qual é exigida na redação do Enem.

Na figura 22, a seguir, a disposição gráfica e visual seria indício, nesse cenário de pesquisa e na PE analisada, do GD *fórum*. Além da saudação inicial e da ocorrência de um único parágrafo, marcas linguísticas, como "com carinho, rsrs", "cabeça bem cru, ideias muito avulsas" e "Tenham mais consideração para com minha pessoal,rsrs.", também são indícios de ruínas do GD *fórum*, no qual a ocorrência de uma linguagem mais coloquial e o uso de uma sequência fônica representando um gesto do escrevente (rsrs) são fatos linguísticos comumente encontrados em fóruns *online*.

Figura 22 - Gênero do discurso *fórum*

Mantendo o processo de observação dos gestos de linguagem do escrevente, de interpretação de itens por análise e comparação desses dois GD (figuras 21 e 22) com os GD de outros escreventes, destaco a presença das relações intergenéricas de forma mais marcada no GD *artigo científico* nos quatro primeiros parágrafos (figura 21): não há saudação inicial nem final e ocorre tanto a 3ª pessoa, singular ou plural, como se observa nos destaques em negrito em “Maria Auxiliadora **diz...**”, “Esta teoria **é** bastante interessante” e “Já **existem profissionais no mercado** [área Educação]...”, quanto a 1ª pessoa, singular ou plural, quando o escrevente diz “Este trecho **me** faz pensar a atual situação educacional do Brasil...”, “.. **tenho** a pretensão de inovar nos meus métodos de ensino” e “... que **nós professores conseguiremos** diversificar nossas aulas e fazer delas objeto de ensino...”.

Observa-se, ainda, nos destaques sublinhados nesses e nos exemplos a seguir: a) os gestos de linguagem do escrevente para abordar questões de ensino e de linguagem como objeto de discussão de forma mais marcada pelo diálogo com a teoria ou com o discurso oficial sobre ensino e b) a presença de citações diretas, com o uso de aspas e referência a autores, como ocorre em “O texto [de Maria Auxiliadora Bezerra] ainda diz em alguns trechos que “em fins do século XX e inícios do século XXI, o estudo da língua portuguesa passou a ter uma visão mais diversificada. [...] de ensino/aprendizagem de uma língua (teoria sociointeracionista vygotskyana).”

Nos quatro primeiros parágrafos, destaques em negrito, o escrevente assume a posição enunciativa *professor em formação inicial* – Letras quando diz “[...] **nós professores** [...] **nossas aulas**” e, *professor que projeta ser*, ao dizer “Como professor atuante, **tenho a pretensão de inovar nos meus métodos de ensino...**” e “É através da internet que **nós professores conseguiremos diversificar nossas aulas e fazer dela objeto de ensino para trabalharmos a escrita, a leitura, a fala e a escuta.**” por meio de gestos de linguagem que retomam o passado e antecipam o futuro no presente.

No quinto e último parágrafo, é singular o retorno ao GD *dissertação de vestibular*. O estilo se modifica: há um tom de conclusão reforçado pelo operador textual “Por isso” e a inserção de uma **proposta de intervenção social**: “**É sim necessário fazer uma reformulação no sistema educacional brasileiro**. [...] Por isso vejo as oficinas [sobre tecnologias e ensino] como grandes divisores de água na atualidade”. Agora F.45.M assume a posição enunciativa *egresso do Ensino Médio* ao inserir a proposta de intervenção dialogando com o *destinatário presumido* (professor da educação Básica/Curso Pré-vestibular) e com o *sobredestinatário* (a voz do discurso oficial) quando sugere a “**reformulação no sistema educacional brasileiro**” e “**as oficinas [sobre tecnologias e ensino]** como grandes divisores de água na atualidade”.

Na memória, o comando didático da redação do Enem e as orientações do professor de redação/de Cursinho são seguidas. De novo, o excedente de visão guia sua escrita. Eis algumas das possíveis perguntas que o escrevente fez a si mesmo: *preciso inserir a proposta de intervenção no último parágrafo, como faço essa inserção? Meu texto deve ter, no mínimo, três parágrafos, como organizo gráfica e espacialmente meu texto, observando as partes: introdução, desenvolvimento e conclusão?* Tem-se, com esses possíveis gestos de linguagem do escrevente, um exemplo de como as relações intergenéricas são constitutivas de um gênero do discurso, uma vez que numa PE, categorizada inicialmente como fórum, apresenta concomitantemente ruínas de GD artigo científico e de dissertação de vestibular”. São, ainda, exemplo de como uma esfera discursiva (escola de Educação Básica) pode intervir em outra esfera (academia), contribuindo para o trânsito do escrevente em variadas posições enunciativas, gêneros do discurso ou discursos.

Um ponto a ser destacado na análise desses GD é a injunção exterior advinda do *destinatário presumido* e do *sobredestinatário* no evento discursivo que atravessa a escrita do sujeito: regras, recursos linguísticos, temas, itens lexicais, forma de ocupação gráfica do espaço em branco, que devem (ou não) ocorrer nos GD *dissertação de vestibular*, *fórum acadêmico* e *artigo científico*. Tem-se aí o outro, a palavra do outro materializada no fio do discurso. Esses aspectos seriam representativos das forças centrípetas, da *palavra autoritária* e da *palavra interiormente persuasiva*: “a palavra de outrem se apresenta não [apenas] na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc. – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento”. (BAKHTIN, 2014, p. 142)

A *palavra autoritária*, numa leitura que faço de Bakhtin, relaciona-se a espaço ao retomar esferas e domínios discursivos (discurso religioso, político) ou ainda a pessoas que representam autoridade num dado espaço, tais como: a palavra do pai (casa – família) e a do professor (escola – educação). Nas PE analisadas, um exemplo da palavra autoritária encontra-

Assim sendo, é nessa zona de opacidade que o sujeito tenta dar acabamento ao enunciado e se marcar no texto, seja pela presença explícita do *outro* no texto – “**O texto** ainda diz em alguns trechos **que “em fins do século XX** –, seja pela pretensa ausência do *eu* – “[...] **Rego(1999)** também **trata a educação escolar** em alguns pontos bastantes interessantes...”, uma vez que a escolha de um determinado trecho do texto teórico, e não de outro trecho, já indicia o gesto de linguagem do sujeito a se marcar no texto. O conflito se instaura porque o sujeito, sendo constituído na e pela linguagem, na alteridade, atua com forças centrífugas tentando se marcar no texto, mas ao mesmo tempo precisa lidar com as forças centrípetas (a norma, a construção composicional, dentre outros exemplos). Vale-se do excedente de visão para definir pontos de distanciamento e de aproximação de uma e outra força na escrita. Esse conflito estaria mais ou menos marcado nas relações intergenéricas, na instabilidade do gênero do discurso e na interveniência das esferas, como procuro mostrar na sequência.

A análise da cronologia das PE em todos os Fóruns possibilita compreender que o endereçamento e a posição enunciativa assumida pelo sujeito são os primeiros aspectos que atravessam os gestos de linguagem do escrevente que resultam nas relações intergenéricas. Para a análise, optei por fazer um recorte da linha do tempo,¹⁰⁶ usando como critério a saliência de gestos de linguagem de duas escreventes: F.40.F e F.15.F, estudantes de 1º período. A fim de confrontar mais uma vez os indícios, analisei novamente as PE de F.03.F, F.05.F, estudantes do 7º período, e de F.80.F, estudante do 5º período. Em relação às sequências, a primeira é do Fórum 01, observando o tempo cronológico; a segunda é uma sequência do Fórum 03 com um intervalo de 25 dias em relação à primeira, e são apresentadas nas figuras a seguir:

¹⁰⁶ Para definir o recorte temporal, escolhi sequências em que havia **apenas PE dos sujeitos de pesquisa**.

Período: 16/02/2014 a 06/03/2014	
01	F.30.F - fórum acadêmico
02	F.60.F - fórum
03	F.40.F – fórum acadêmico
04	F.15.F - fórum
05	F.40.F - fórum
06	F.40.F – fórum acadêmico
07	F.15.F - fórum
08	F.40.F - dissertação
09	F.05.F - fórum
10	F.25.F - fórum
11	F.40.F – fórum acadêmico
12	F.15.F - fórum
13	F.40.F – artigo científico
14	F.05.F – artigo científico
15	F.40.F – fórum acadêmico

Figura 23: 1ª sequência - Linha do tempo - Fórum 01

Período: 31/03/2014 a 15/04/2014	
01	F.30.F – fórum acadêmico
02	F.15.F - fórum
03	F.40.F – fórum
04	F.40.F – fórum acadêmico
05	F.80.F – artigo científico
06	F.15.F – fórum acadêmico
07	F.40.F – fórum acadêmico
08	F.05.F – fórum acadêmico
09	F.50.M – fórum acadêmico
10	F.03.F – fórum acadêmico
11	F.20.F – fórum acadêmico
12	F.25.F – fórum acadêmico
13	F.80.F – artigo científico
14	F.50.M – artigo científico
15	F.05.F – artigo científico
16	F.03.F – artigo científico
17	F.15.F – fórum acadêmico
18	F.15.F - fórum
19	F.30.F – fórum acadêmico
20	F.80.F – fórum acadêmico
21	F.15.F – fórum acadêmico

Figura 24 - 2ª sequência - Linha do tempo - Fórum 03

Nos fragmentos da linha do tempo dos Fóruns 01 e 03, o sujeito de pesquisa F.40.F transita pelos GD *fórum*, *fórum acadêmico*, *dissertação* e *artigo acadêmico*, ao passo que o trânsito de F.15.F se restringe a *fórum* e *fórum acadêmico*. Analisando cada PE, pode-se observar que: **a)** F.40.F escolhe o GD quando responde imediatamente à F.15.F (“Então, F.15.F, fico feliz por concordar comigo...”); **b)** ainda que faça referência explícita a um destinatário (“Espero que todos tenham compreendido o que eu quis dizer”), quando F.40.F escolhe outro GD que não o *fórum*, estrutura o texto em dois ou mais parágrafos (1º parágrafo: “Na escola estadual...” “...não sabem mexer com essas tecnologias”, 2º parágrafo: “Em referência aos livros didáticos...” “... usada juntamente com outras metodologias de ensino.”, 3º parágrafo (conclusão): “Na web conseguimos informações...” “Então, isso faz com o que o livro seja um objeto indispensável...”, “Vivemos em um mundo com "explosões" de informações a cada instante e eu não vejo isso como algo positivo, visto que, a fixação de conteúdos é menor.”; **c)** com exceção do GD *fórum*, F.40.F, no último parágrafo, finaliza os GD num **tom de conclusão** ou insere um **marcador linguístico indicativo de conclusão** ou uma **proposta de intervenção**.

Das PE de F.40.F (Fig. 25e 26), destaco excertos do último parágrafo que apresentam os indícios citados na letra “c”, ou seja, ruínas do GD *dissertação de vestibular* presentes no GD *fórum acadêmico* e no GD *artigo científico*.

GD fórum acadêmico	Em suma, eu retomo o que você disse: há conflitos em todos os pressupostos que norteiam a educação, o Enem e o ensino. (Itálico no original)
GD dissertação de vestibular	Enfim, as transformações só tendem a aumentar, e isso faz com que o professor atualmente deva ser capaz de mediar o aprendizado dos alunos com essas ferramentas, em razão de estar preparando-o para vida. [...]
GD artigo científico	Portanto, não se pode pensar em mudança e evolução, sem pensar em novas ferramentas digitais sendo incorporadas na educação. [...] Em vista do exposto, Marcuschi (2004), salienta todas as reflexões feitas, com o dizer: “as escolas não podem passar à margem das inovações tecnológicas, sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos”. Bezerra (2010, p 44.) fala que o gênero é fundamental na escola, ele é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais ou escritos. Todo professor deveria observar isso. Com o gênero, o professor pode trabalhar as práticas sociais [...], ampliar a percepção do aluno em relação à língua materna, podendo então atender a diferentes interesses, seja preparando o aluno para um exame como o Enem, seja preparando-o a usos da vida social.
GD fórum	O ensino, os alunos e a língua, principalmente, sofrem transformações diárias. E um professor que não se adapta a isso, fica defasado e acaba não imergindo na realidade do aluno, não acha?

Figura 25 – Vários excertos das PE de F.40.F

As relações intergenéricas ficam evidentes no trânsito do escrevente no último parágrafo de distintos GD. É saliente o uso de marcadores linguísticos (“*Em suma, Enfim, Portanto, Em vista do exposto*”), o tom de conclusão, perceptível na leitura do último parágrafo, e a proposta de intervenção (“*Todo professor deveria observar isso. Com o gênero, o professor pode trabalhar as práticas sociais [...], ampliar a percepção do aluno em relação à língua materna, podendo então atender a diferentes interesses, seja preparando o aluno para um exame como o Enem, seja preparando-o a usos da vida social*”). Há de se observar que normalmente gestos de linguagem desta ordem se encontram no último parágrafo e retomam uma prática comum no GD *dissertação de vestibular*. Com esses gestos, o escrevente precisa se distanciar de seu próprio texto para tentar direcionar o olhar do interlocutor para a sua escrita, antecipando o gesto de leitura deste. O escrevente só consegue empreender esse gesto na relação *outro-para-mim*, *eu-para-mim* e no *eu-para-outro*, ou seja, pelo excedente de visão. É também na posição exotópica que as relações intergenéricas emergem porque há o diálogo não apenas com o espaço e o tempo, mas também com sujeitos e discursos.

Para que se observe a distinção dos gestos de linguagem de F.40.F nos diferentes GD, o exemplo a seguir foi extraído da última sentença de um GD *fórum*, da segunda sequência (Fig. 26). F.40.F mantém o uso de uma linguagem mais formal, porém finaliza com uma pergunta: “não acha?”. Esse gesto é recorrente nos GD *fórum*, *fórum acadêmico* e *dissertação de vestibular*, o que parece ser um indício do estilo da escrevente na atividade Fórum. É relativamente comum finalizar a dissertação de vestibular com uma pergunta, porém esta não se dirige diretamente ao seu interlocutor, como demonstrado no fragmento a seguir. Ao dizer “não acha?”, F.40.F está dialogando diretamente com seu *destinatário imediato*. A solicitação de confirmação, por sua vez, é típica dos GD *fórum* e do *fórum acadêmico*, tendo um funcionamento próximo ao das perguntas retóricas.

GD fórum	O ensino, os alunos e a língua, principalmente, sofrem transformações diárias. E um professor que não se adapta a isso, fica defasado e acaba não imergindo na realidade do aluno, não acha?
-------------	--

Figura 26 – GD Fórum

Essas regularidades nos gestos de linguagem do escrevente são indicativas de que sua escrita é orientada pelos destinatários com que dialoga, motivando-o a transitar por e entre

diferentes GD, ao assumir diferentes posições enunciativas. O modo como conclui uma PE é um dos indícios da escolha do GD. O *destinatário imediato* é recorrente e marcado linguisticamente por F.40.F. nos GD *fóruns* e *fóruns acadêmicos*. F.40.F marca linguisticamente o destinatário por meio do uso do **vocativo**, que ocorre no início da sentença, sendo ainda separado por vírgula, como em: “**F.25.F**, ótimas considerações”, gestos de linguagem que se repetem em todos os exemplos da figura a seguir.

*F.25.F, ótimas considerações..., F.05.F, muito bom o que você disse...,
F.03.F, perfeito seu comentário... e Pessoal, na escola...*

(F.40.F se dirigindo aos participantes do Curso em diferentes PE)

Nesses momentos, o professor-pesquisador passa à categoria de *destinatário presumido*, pois o diálogo ali presente é uma refração do que o escrevente presume que o professor-pesquisador espera.

Nos GD *dissertação de vestibular* e *artigo científico*, F.40.F é orientada pelos *destinatários presumidos* e *sobredestinatário*. Nota-se o diálogo com esses destinatários em gestos de linguagem como: a) “**Para nós é muito fácil**, afinal, nós **somos da geração Z**, somos “**nativos digitais**”, buscando criar uma imagem de si para a professora-pesquisadora, o *destinatário presumido*; b) e “Em **referência aos livros didáticos**, [...] eu acho que **são fundamentais, é bom que o aluno siga um livro ou uma apostila** para poder estudar em casa e fazer exercícios”, dialogando com a voz social do Poder Público, o *sobredestinatário*, uma vez o o Poder Público defende a utilização do livro didático na escola e coordena o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) para escolas públicas. A noção de excedência se mostra pela relação de alteridade entre F.40.F e o outro, pelo presumido social, pelo acabamento e alternância entre outros participantes do Curso e seus outros, pela refração feita por F.40.F quanto à construção composicional, ao estilo e ao conteúdo temático, gestos que ficam mais salientes quando o diálogo ocorre com o *destinatário presumido* e o *sobredestinatário*. Mantém-se, dessa forma, a relação *eu-para-mim*, *outro-para-mim* e *eu-para-outro*.

Retomo, agora, os excertos extraídos das PE de F.15.F (1º período), de F.03.F e F.05.F (7º período) e de F.80.F (5º período) para uma última análise dos indícios e interpretação de hipóteses provisórias. A maior parte das PE de F.15.F são exemplos de GD *fórum*. Analisando todas as PE de F.15.F, inclusive em outros Fóruns, duas regularidades foram observadas. A

primeira: a ruptura com o GD *fórum* e a escolha do GD *fórum acadêmico* ocorre quando escreventes do 7º período (F.03.F e F.05.F) e do 5º período (F.80.F) retomam um tópico de discussão com o qual ela se identifica. Nos GD *fórum acadêmico*, na discussão sobre literatura, F.15.F diz: “E nas aulas que vamos ministrar, de Língua Port. e **Literatura**, há muito espaço para colocarmos isso em prática.” e “Desse modo, a **Literatura** também fica mais atrativa e o aluno começa a dar a ela mais relevância e a torna interativa.”. Ao tratar da situação precária da escola pública, de formação docente e das redes sociais, os gestos de linguagem F.15.F. se dão em tom de denúncia ou crítica, como se observa em: “Em consequência de inúmeros motivos, como salário baixo, alunos mal educados, **condições de trabalho precárias** (em alguns lugares), etc, os professores...”, “... os **professores** da minha antiga escola **não tem preparação**”, e “As **redes sociais são vistas por muitos professores como uma afronta a língua portuguesa** (principalmente a gramática normativa)”. **A segunda:** a manutenção do GD *fórum* ocorre quando tem como destinatários escreventes do 1º ou. do 3º período. Na primeira, o tema e os *destinatários imediatos* (professores em formação inicial do 5º e do 7º período) motivam a ruptura ao passo que, na segunda, como *destinatários imediatos*, os licenciandos do 1º e do 3º período orientam F.15.F para a manutenção do GD *fórum*.

Em relação às PE de F.03.F e F.05.F, as regularidades observadas foram: **a)** a ocorrência de GD *fórum* é pouco recorrente; **b)** nos GD *fóruns acadêmicos*, num processo de retomada, as escreventes retomam o conteúdo temático dos GD *fórum* escritos pelos professores em formação inicial do 1º e do 3º período; **c)** num processo de antecipação, inserem questões para que todos respondam, buscando manter o tema da discussão e evitar a dispersão; **d)** o GD *artigo científico* predomina em suas PE; **e)** a finalização da PE com uma pergunta (*Que acham?*, por exemplo) é recorrente. Por sua vez, F.80.F mantém-se no trânsito entre o GD *fórum acadêmico* e o GD *artigo científico*. Das PE de F.80.F, as regularidades “**a**”, “**b**” e “**e**” são recorrentes.

Observa-se, ainda, uma maior aproximação entre F.80.F com F.03.F e F.05.F. Para a análise constante no parágrafo a seguir, considere as PE de F.80.F para interpretar a hipótese provisória, uma vez que F.80.F, na segunda sequência (Fig. 19), produziu apenas os GD *fórum acadêmico* e *artigo científico*.

Assim, analisando cada PE no interior das sequências selecionadas e depois, no interior dos Fóruns 01, 02 e 03, destaca-se o modo como F.03.F e F.05.F dialogam com as noções de estilo e conteúdo temático. No tocante ao estilo e ao conteúdo temático, são recorrentes estratégias de F.03.F e F.05.F que tornam salientes a excedência de visão e as posições enunciativas *professor em formação inicial* e *professor que projeta ser*. Quanto à construção composicional, as duas escreventes mantêm os GD *fórum acadêmico* e *artigo científico*, fato

presumido, pois estavam no 7º período e haviam produzido esses e outros GD acadêmicos. As figuras a seguir exemplificam as regularidades encontradas que estão destacadas em cores distintas, conforme a cor usada na descrição das regularidades (1ª coluna).

Regularidades	F.03.F	F.05.F
Uso de elogios, modalizações, referência explícita do destinatário	<p>A meu ver [...]</p> <p>[...] pois, nós, às vezes, colocamos a culpa nos professores [...]</p> <p>(Dirige-se a F.55.M) Achei bem interessante o trabalho com as <i>Webquests</i>. Fiquei pensando que talvez, além de uma metodologia diferente em relação à pesquisa escolar, pudéssemos estendê-las também para o trabalho de produção textual.</p>	<p>Como encontrar o equilíbrio se é uma ferramenta que serve a pessoas/contextos/situações totalmente diferentes? Complicado...</p> <p>Gostei, F.15.F! Tão gracinha quanto a [redação] do F.45.M, mas com o mesmo probleminha: Ideias soltas.</p> <p>Pelo que estudei até aqui</p>

Figura 27 – Primeira Regularidade nas PE de F.03F e de F.05.F

Regularidades	F.03.F	F.05.F
Retomada de temas que foram pouco discutidos	<p>Retomando o que a [Professora-pesquisadora] comentou,</p> <p>Nesse ponto, gostaria de tecer uma consideração sobre o aspecto que deve nortear nossas reflexões neste fórum: "o ensino de produção de textos com ferramentas/ambientes digitais".</p>	<p>[devemos] primeiro entender como é uma escola aula de língua e como a escola funciona [...] é mais fácil mandar os alunos copiarem um texto do livro didático [...] ao invés de preparar uma aula sua, usando outras ferramentas como apoio, não? (temas pouco discutidos)</p>

Figura 28 – Segunda Regularidade nas PE de F.03.F e de F.05.F

Regularidades	F.03.F	F.05.F
Convite à reflexão, propondo novas discussões	<p>[...] como formar professores que trabalhem com as novas tecnologias se alguns de seus formadores não se referem a isso ou não modificam sua prática docente?</p> <p>[...] acho que poderia ser interessante discutirmos isso. Até que ponto a utilização de elementos coesivos influencia na ligação das ideias? Quais outros caminhos para efetuar essa ligação sem utilizar tais elementos?</p> <p>[...] Gostaria de saber, por favor, o que você, Professora-pesquisadora, (e todos) pensa(m) sobre isso [escolas ensinar prioritariamente a redação do Enem]. Acreditam que isso possa ocorrer?</p> <p>Penso que talvez fosse interessante discutirmos um pouco mais sobre essa redação.</p>	<p>Vamos refletir um pouco sobre essas ações no ensino de língua portuguesa como língua materna?</p> <p>[...] imaginem se um escritor mandasse para a gráfica a primeira versão do que fez? Sem reler, sem mandar para alguém ler e ter uma opinião sobre... Bom, esse é um outro contexto [...], mas é uma comparação para que possamos pensar em como o trabalho com a língua é complexo e requer habilidades, competências e prática, muita prática.</p> <p>Pensamos desnaturalizar o ensino tradicional e descontextualizado ou mantê-lo?</p> <p>Oi, F.40.F... Podemos todos nós refletir um pouco sobre a sua redação do Enem? :)</p>

Figura 29 – Terceira Regularidade nas PE de F.03.F e de F.05.F

Regularidades	F.03.F	F.05.F
Retomada de PE de diferentes sujeitos para análise ou para persuadi-los a participar mais ativamente das discussões	<p>Acredito que a F.25.F tocou em um ponto bastante interessante do texto do F.10.M quando ressalta este trecho: “[...]”. A meu ver, quando F.10.M indica isso, já começa a apresentar uma proposta de intervenção, um dos aspectos exigidos na redação do Enem. [...]. Concordo com a F.25.F, quando afirma que o trecho, do modo como foi colocado, ficou um pouco solto, mas fiquei pensando que, se você (F.10.M) tivesse desenvolvido mais este aspecto, talvez sua redação teria recebido uma nota diferenciada, exatamente por causa da originalidade que poderia ser conferida a seu texto.</p> <p>[...] é bem interessante como você (F.33.F) e também a F.70.F trabalham com o uso de algumas expressões em suas redações. [...] Que pensam em relação a isso, pessoal?</p>	<p>F.25.F, você, F.30.F e F.40.F partiram destacando tudo de bom que o Brasil tem a oferecer [...]. Um aspecto interessante é que você menciona a imigração como parte importante na composição da nossa cultura [...] Ou seja, seu ponto de vista é fechado com: imigração = ok, imigração ilegal = não. Acho que era a construção que o F.65.M queria fazer naquela parte em que a redação dele ficou um pouco contraditória... Não?!</p> <p>Achei interessante a temática, vou entrar na discussão! :) [...] Não concordo nem discordo do ponto de vista do F.10.M, apenas é preciso ampliá-lo.</p>

Figura 30 – Quarta Regularidade nas PE de F.03F e de F.05.F

As regularidades encontradas nas PE de F.03.F e F.05.F apontam para a hipótese provisória elaborada nas primeiras análises: o escrevente delineia um *cronotopo do endereçamento*, que defino como um eixo organizador do texto por meio de pontos de encontro

que lhe permite, na tensão entre forças centrípetas e centrífugas, entre a *palavra autoritária* e a *palavra interiormente persuasiva*, tentar dialogar com seus diferentes destinatários e, ao mesmo tempo, alinhar tentativas de alçamento a um domínio discursivo e ter maior participação em dada esfera discursiva. Ambas se representam na escrita, atuando como “centro decisório” e como “estrategista[s]” (CORRÊA, 2013), tentando, ainda, atender ao que delas se espera na escrita, na produção de um gênero do discurso, ou seja, creem que há “alguma transparência dos sentidos” (idem) e, por isso, tentam “balizar a zona de opacidade constituída pelo destinatário imaginado e pelas vozes representadas [...] pelo já-dito” (idem, p. 488).

Analisando inversamente as PE de F.03.F e F.05.F, o gesto de pesquisa empreendido foi considerar os outros participantes do Curso de Extensão como *destinatários imediatos* e trabalhar com a hipótese provisória de que F.03.F e F.05.F construíram a imagem de um *destinatário imediato*, o estudante do Curso de Letras, que tinha certa dificuldade em analisar criticamente textos teóricos, ou que ainda não estava familiarizado com atividades comuns na formação inicial (analisar a escrita do outro, relacionar conceitos à prática, refletir sobre a relação discurso oficial e voz da academia, dentre outros gestos). Assim, em função dessa imagem, orientaram sua escrita para fazer com que os participantes que mantinham sua PE como GD *fórum* ou que pouco contribuíam teoricamente para as discussões assumissem a posição enunciativa *professor em formação inicial* e indiciassem na escrita (estilo, conteúdo temático e construção composicional) essa posição. Observando a linha do tempo de todas as PE nos Fóruns, observa-se que F.03.F e F.05.F conseguem manter um diálogo mais constante com a maioria dos participantes. Ambas, ao longo do Curso, deixam mais marcas de GD *fórum acadêmico* e de *artigo científico* do que de GD *fórum* e, ocasionalmente, de GD *dissertação de vestibular*. Nas sequências selecionadas, as PE de F.03.F e F.05.F são GD *fórum acadêmico* e *artigo científico*, ocorrendo apenas um GD *fórum*.

Retomando a hipótese provisória que trata do *cronotopo do endereçamento*, penso que esta dialoga fortemente com a hipótese de partida e seu primeiro desdobramento. Assim, o gesto de pesquisa, na sequência, foi proceder à comparação de gestos de linguagem do escrevente que se marca nas ruínas dos GD – *artigo científico* e *redação do Enem*, este último disponibilizado pelos sujeitos de pesquisa – procurando observar a ocorrência (ou não) do *cronotopo do endereçamento*.

Na análise, o procedimento foi inverso: os índices encontrados nas PE dos Fóruns indicavam a presença de estratégias identificadas no GD *dissertação de vestibular*. A análise dessas estratégias possibilitou delinear pontos de encontro no interior do *cronotopo do endereçamento*. Buscando interpretar índices e hipóteses, analisei cada redação do Enem

socializada pelos sujeitos de pesquisa nos Fóruns. Após esse gesto de pesquisa, analisei-as, observando os fatos discursivos, agrupando-as e reagrupando-as conforme os índices se apresentavam. Desse novo gesto de pesquisa resultou a definição de *cronotopo do endereçamento*. O modo como o escrevente escolhe o GD, como organiza seu discurso, como escreve para criar uma imagem para si e de seus destinatários, dentre outros, indicia os gestos de linguagem do escrevente na escrita dos GD *dissertação de vestibular*, *redação do Enem* e *artigo científico*, como procuro demonstrar na sequência.

Por questão didática, inicio com a análise e discussão do *cronotopo da introdução* do GD *redação do Enem*, com a ressalva de que o *cronotopo do endereçamento* abrange os pontos de encontro definidos pelo escrevente de forma singular.

Para chegar à noção de *cronotopo do endereçamento*, ou seja, dos *encontros* em tempos e espaços diversos que o escrevente, na excedência, propõe para ele mesmo como eixo organizador¹⁰⁷ de sua escrita, em todas as produções escritas geradas no Curso de Extensão, sendo excluído da análise apenas o *Chat*.¹⁰⁸ Por questão de espaço, não apresento as análises que fiz de cada PE, inclusive as análises que fiz da redação do Enem de cada sujeito de pesquisa, por considerar que as análises seguir cumprem o intento de indiciar a noção de excedente de visão como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e do professor no processo de ensino de escrita, associada à noção de *cronotopo do endereçamento*.

4.1.2 Na escrita, a relação do sujeito com o excedente de visão e com o cronotopo do endereçamento

Os dados e análises realizados anteriormente subsidiaram a discussão a seguir e foram utilizados para a interpretação das hipóteses e relevância dos indícios. Exponho, por questão de espaço, apenas o *cronotopo do endereçamento* do GD *redação do Enem*, sem apresentar a análise de todos os pontos de encontro da redação do Enem, identificados na análise das redações dos sujeitos de pesquisa. Sendo necessário o recorte, analisei o *cronotopo do*

¹⁰⁷ Entendo eixo organizador não como estrutura, esquema textual, mas como os pontos de encontro que o escrevente escolhe para dialogar com o destinatário, gêneros do discurso, discursos e esferas, possibilitando, de forma produtiva, transitar em diferentes posições enunciativas e (tentar) se alçar ao domínio discursivo de uma dada esfera.

¹⁰⁸ Por questão de espaço, as análises do *Chat* não estão inseridas nesta pesquisa. Porém, mantive o *Chat* como constitutivo do *corpus* porque foi usado para observar a presença de ruínas.

endereçamento e para melhor compreensão dos futuros leitores desta tese, analisei um ponto de encontro no interior do *cronotopo do endereçamento*, que nomeei, **apenas para fins didáticos**, de *cronotopo da introdução*. Essa opção decorreu do fato de que ambos podem ser encontrados no *GD artigo científico* também. Além disso, estes me pareceram representativos para demonstrar a noção de excedente de visão na escrita. Apesar de não apresentar todos os pontos de encontro definidos a partir dos índices encontrados, quando exponho os resultados da pesquisa, discuto os pontos mais relevantes para se pensar na noção de excedente de visão como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e do professor no processo de ensino de escrita, bem como a produtividade da noção de *cronotopo do endereçamento* em aulas de ensino de escrita.

A parte das redações analisadas foi a introdução (*cronotopo da introdução*), por considerar que é a parte do texto em que se torna mais saliente o gesto de linguagem do escrevente para mostrar à banca de correção da redação quem ele é e tentar mostrar que atende às expectativas dela. O gesto de pesquisa anterior a este foi a análise do *cronotopo do endereçamento* em todas as redações, ou seja, primeiro o todo, depois as partes e, se necessário, fontes externas, objetivando a interpretação.

Retomo dois itens da INTRODUÇÃO desta tese, procurando mostrar que os gestos de linguagem do sujeito podem ser analisados a partir dos indícios de que:

1. consegue “responder ao que se espera dele em relação à escrita e sua gênese ou ao próprio gênero (saber identificar e produzir o gênero, utilizando-se da variedade padrão) em zonas que acredita ser transparentes”.
2. “busca se representar como sujeito na escrita: a) como centro decisório que faz escolhas, crendo na transparência dos sentidos; e b) como estrategista que, ainda crendo em alguma transparência dos sentidos, busca se esquivar da imponderabilidade das respostas que seu dizer pode suscitar, procurando, nunca com total sucesso, balizar a zona de opacidade constituída pelo destinatário imaginado e pelas vozes representadas (e às quais replica) do já-dito”. (CORRÊA, 2013, p. 487-488)

Em (1), percebem-se as estratégias para representar uma imagem positiva de si mesmo, demonstrando que sabe elaborar o texto e trabalhar o tema conforme o comando didático. Os gestos de linguagem se apoiam nas categorias de tempo e espaço por meio das quais indicia quem é, de onde fala, para e com quem fala. Estão presentes as imagens que o escrevente delineia para ele mesmo (*eu-para-mim, eu-para-outro*) e que elabora para os seus destinatários

(o *outro-para-mim*). Na relação escrevente-destinatário(s), entram em jogo outras imagens, tais como: a concepção de escrita, a experiência social do escrevente como egresso do Ensino Médio, a posição enunciativa *professor que projeta ser*, dentre outros aspectos.

Em (2), o escrevente acredita ser dono de seu dizer, podendo controlá-lo em função de (1). Os gestos de linguagem do escrevente indiciam como ele projeta a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático porque crê – e foi levado a crer em aulas de Língua Portuguesa centradas no modelo e em dicas pontuais – na transparência da linguagem. Os gestos ainda indiciam as estratégias (sem muito sucesso) buscando dizer o que deseja que os destinatários compreendam, fazendo, por isso, ressalvas, inserindo argumentos de autoridade e palavras, às vezes, pouco usuais ou ainda, querendo construir uma imagem de si para os destinatários, opta por determinados discursos, dentre outros aspectos. Nesses gestos o escrevente desliza para a zona da opacidade da linguagem e transita, no cruzamento de suas histórias de letramentos, entre posições enunciativas, gêneros do discurso, discursos e esferas.

Tanto em 1 quanto em 2, as categorias tempo e espaço estão presentes. A partir delas o escrevente, buscando uma posição exotópica, delineia o *cronotopo do endereçamento*, que nunca é linear ou escalonado. O cronotopo é apenas *relativamente* estável no processo de escrita, por isso ocorrem as idas e vindas do escrevente na materialidade do texto e no fio do discurso.

Para mostrar que escrevente escolhe o GD em função dos destinatários do seu texto, por meio do excedente de visão, selecionei os exemplos a seguir, extraídos da parte introdutória de diferentes redações – edições Enem 2012 (movimentos migratórios) e 2013 (Lei seca). Nas marcações (negrito, sublinhado, itálico e itálico com sublinhado), percebem-se indícios do gesto do escrevente no diálogo com o **destinatário (relação eu x tu)**, com o tempo e o *espaço*. A marcação indicia tempo e espaço ao mesmo tempo.

Cronotopo do endereçamento – GD redação do Enem
--

Excedente de visão em gestos de linguagem do escrevente
Com quem falo, de onde falo e com/para quem falo?
<p>O <i>Brasil</i> é um dos países [...]. Isso se deve à nossa pluralidade de descendentes. F.15.F</p> <p>[...] <i>os imigrantes</i> buscam o <i>país</i> [...] esperança de encontrar aqui no país a chance [...] F.30.F</p> <p>Nossa nação é a esperança de outros povos [...] Alimentamos <i>aqui</i> a gana [...] F.40.F</p> <p>O <i>deslocamento humano dentro do planeta</i> ocorre <u>a milênios</u> [...]. Mas em pleno <u>século XXI</u>, [...] a <u>jornada</u> do homem <i>pelo globo</i> não acabou, mas <u>agora</u> tal movimento acontece por motivos diferentes. F.65.M</p> <p><i>Acidentes</i> automobilísticos contribuem para aumentar o número de <i>óbitos no Brasil a cada ano</i>. [...] Com o objetivo de reduzir a quantidade de mortes, ou até mesmo, em um <u>futuro próximo</u>, extinguir os acidentes [...] F.60.F</p>

Uma regularidade observada foi o sujeito se marcar no texto. Com esse gesto, trabalha com a **relação eu e o outro**, quando diz “**Nossa nação**”, “**aqui no país**”, “**nossa [...]**”), o escrevente indicia *o lugar de onde fala* (“*aqui*”, “*aqui no país*”, “*no Brasil*”). Lança mão das temporalidades, ao usar os itens lexicais “futuro próximo”, “a cada ano”, “a [há] milênios”, “em pleno século XXI” para criar as imagens de si e de seus destinatários com as quais dialoga. Há itens lexicais que indiciam tempo e espaço de forma menos marcada: “*Acidentes*”, “*óbitos*”, “*futuro próximo*”, dentre outros. Nesses gestos, também estão implicadas as imagens que cria para si e para o outro, bem como as posições enunciativas que o escrevente assume conforme o destinatário para o qual endereça o enunciado.

Dentre os exemplos constantes no quadro anterior, selecionei um de cada estratégia para exemplificação e análise.

No exemplo “O *Brasil* é um dos países [...]. Isso se deve à **nossa pluralidade de descendentes**.” (F.15.F), o escrevente trabalha com a **relação enunciador e destinatários** em dois pontos: 1º) com **nossa**, o escrevente não apenas se apresenta, mas também adiciona o *destinatário presumido* (a banca) à sua voz; 2º) com **nossa** retoma *Brasil*. Com esse gesto o escrevente procura criar uma identificação com o destinatário: ambos são brasileiros e conhecem a história da imigração no Brasil. A noção de excedente de visão está nas escolhas lexicais, por exemplo. O escrevente precisa lançar um olhar, não para ele, mas para o que crê que esperam dele, precisa se deslocar de si, ocupando um lugar em que possa dialogar com o outro: *eu-para-mim*, *eu-para-mim* e *outro-para-mim*.

No exemplo “O deslocamento humano dentro do planeta ocorre a milênios [...]. Mas em pleno século XXI, [...] a jornada do homem pelo globo não acabou, mas agora tal movimento acontece por motivos diferentes.” (F.65.M), observam-se gestos de linguagem do escrevente com as categorias tempo e espaço. Um primeiro gesto é demonstrar, não apenas o diálogo com os textos-motivadores, mas também marcar as temporalidades: passado (“a milênios”), presente (“em pleno século XXI”) e futuro quando afirma que “a jornada do homem pelo globo não acabou”. Com “pelo globo” e “dentro do planeta” indicia conhecer processos migratórios em outros países. Outro aspecto interessante são os itens lexicais que carregam, em si, de forma mais marcada, as duas categorias. Observe-se que “deslocamento humano” e “jornada” pressupõem sair de um lugar, em uma data ou período (tempo passado), para outro lugar em uma outra data ou período (tempo presente e futuro). O escrevente reafirma a escolha quando usa “não acabou”. Mais uma vez, busca criar uma imagem de si para os destinatários, ou seja, é alguém que tem certo conhecimento da História do Brasil e Geral. Está no presente, mas seu olhar se volta para o passado e para o futuro. Tem-se nesses gestos também um exemplo de dica de escrita comumente dada em cursinhos e na mídia, em especial.

A noção de excedente de visão está nas escolhas lexicais e na organização da sentença. Afirmar que o processo migratório ocorre há milênios indicia seu conhecimento escolar, porém é saliente a repetição do marcador adversativo (**Mas em pleno século...**), que tem mais o sentido de “estar surpreso” do que propriamente de adversidade. Com o uso de “pleno” e “milênios”, delineia o argumento: no passado (“milênios”), o fenômeno decorreu de guerras, escravidão, racismo, falta de emprego e religião, mas realça a sua surpresa com o termo qualificador “pleno”, ou seja, sinaliza para os *destinatários presumidos* o referente: a humanidade no presente não aprendeu com os erros do passado. Uma explicação provável para esse gestos de linguagem é representar a imagem de cidadão que respeita os direitos humanos e se solidariza com aqueles que deixam sua terra natal, um dos aspectos avaliados no Enem. Todos esses gestos de linguagem se dão pela posição exotópica que o sujeito ocupa para delinear na *introdução* o que considera ser a que vai representar uma imagem positiva de si para os seus destinatários. Dito de outra forma: a escolha do GD é confirmada pela forma como o escrevente, na introdução, orienta sua escrita (estilo e conteúdo temático) em função dos seus destinatários – são esses alguns dos gestos do escrevente no *Cronotopo do endereçamento*.

Passo, neste ponto, à exemplificação e à análise do *cronotopo da introdução* (ponto de encontro no interior do *cronotopo do endereçamento*). Exponho a análise na noção de excedente de visão em apenas dois aspectos: *Como inicio o texto?* e *Como dialogo com os textos motivadores?*

Cronotopo da introdução – GD redação do Enem

Excedente de visão em gestos de linguagem do escrevente
--

Como início o texto, como diálogo com os textos motivadores, como apresento minha tese sem fugir do tema?

Desde o século XIX, o <i>Brasil</i> [...] F.45.M (Enem 2012)
--

O <i>Brasil</i> tem se desenvolvido [...] <u>ao longo deste século</u> [...] F.30.F (Enem 2012)

O <i>Brasil</i> , país de grande exuberância bucólica , [...] F.25.F (Enem 2012)

Telejornais, revistas, sites de notícias, jornais impressos diariamente [...] F.70.F (Enem 2013)

<i>Brasil</i> : “ festa, caipirinha e loira gelada : - que <u>alegria</u> ! (Título: Uma dose de respeito, por favor!) (Enem 2013)

Ressalte-se que, dentre os exemplos, selecionei um de cada estratégia para exemplificação e análise. O primeiro gesto de pesquisa foi analisar a primeira oração de todas as redações, agrupando-as pelo uso de estratégia semelhante que resultou na hipótese: a escolha da estrutura sintática da primeira sentença da introdução decorre do gesto de linguagem do escrevente para mostrar que concorda com o referente da proposta. Observem-se os índices:

- Independentemente do tema,¹⁰⁹ em 42% das redações aparece *Brasil* na introdução.
- Em relação à organização da oração, 50% das redações se iniciam com a oração na ordem direta (sujeito + verbo + complemento), 21% iniciaram com marcador temporal, 14% inserem termo apositivo e qualificador de “Brasil”. 15% iniciam de modo diverso, qual seja: “Se outrora as imigrações aconteciam...” e “*Brasil*: “festa, caipirinha e loira gelada: - que alegria!”.

Para interpretação da hipótese provisória e dos índices, analisei a proposta de Redação do Enem de 2012 e 2013, descartando os rascunhos de redação das edições 2009 e 2010, disponibilizados por um sujeito de pesquisa. Na análise, procurei indícios de que o escrevente defendia o referente contido nos textos motivadores como estratégia para criar uma imagem de si para a banca. Na análise de todas as redações, tornou-se saliente o predomínio de sentenças

¹⁰⁹ “Movimento imigratório para o Brasil no século 21” foi o tema da edição de 2012 e “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” da edição de 2013.

afirmativas com a inserção de um item lexical identificador do tema. Esse gesto de linguagem está na relação escrevente e destinatário e dialoga com os textos motivadores. Afirmar, concordar e defender o tema pelo referente observado nos textos motivadores parece ser o gesto de linguagem mais recorrente para o escrevente que já inicia o texto dialogando diretamente com o tema e construindo a sua imagem para o *destinatário presumido*. É curioso observar que o Enem propõe a discussão de temas no contexto brasileiro. Ainda assim, 42% inserem *Brasil* no parágrafo introdutório, o que parece ser uma forma de demonstrar referência aos textos motivadores e à banca que não fugiu ao tema.

Outro gesto de linguagem observado foi a inserção das categorias *tempo* e **espaço** nas sentenças em que o item lexical Brasil aparece na introdução, como: “O **Brasil** tem se desenvolvido [...] *ao longo deste século* [...]” (F.30.F) e nas que utilizam a ordem inversa com a anteposição do marcador temporal, como: “*Desde o século XIX*, o **Brasil** [...]” (F.45.M). Com esse gesto, o escrevente busca refratar positivamente o Brasil como “**país jovem**”, em desenvolvimento. Assim, dialoga com a banca, já assumindo, ao que parece, a posição de concordância com o referente proposto pela banca.

Para interpretar novamente os indícios, foi necessário confrontá-los com uma fonte externa. Para tanto, analisei os textos motivadores da proposta de redação do Enem/2012¹¹⁰ cujo referente era: a imigração trouxe benefícios e problemas para o Brasil. O primeiro texto na Prova de redação do Enem apresenta aspectos positivos do processo migratório (cultura, língua, vestuário, etc). O segundo ressalta os problemas (terremoto de 2010) com a imigração de haitianos, qualificados, à procura de trabalho nos últimos anos, mas, no parágrafo final, sugere-se uma reflexão como se observa em “*Os **brasileiros sempre criticaram** a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. **Agora, chegou a nossa vez** [...]*”. O terceiro texto motivador trata dos bolivianos ressaltando que a pobreza e a falta de qualificação dos imigrantes os encaminha para atividade *costurar*. Em todos os textos motivadores, há marcadores *temporais* e **espaciais** que são retomados pelo escrevente na 1ª primeira sentença do texto. Há palavras, contudo, que indiciam tanto tempo quanto espaço. Nos exemplos a seguir, elas foram marcadas cumulativamente em negrito e itálico.

Entretanto, estratégias distintas ocorrem em (1) “O **Brasil, país** de grande exuberância *bucólica*, [...]” (F.25.F), (2) “***Telejornais, revistas, sites de notícias, jornais impressos diariamente*** [...]” (F.70.F) e (3) “**Brasil**: “***festa, caipirinha e loira gelada***”: - que *alegria!* (Título:

¹¹⁰ As propostas de redação do Enem de 2012 e 2013 estão disponíveis em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>> . Acesso em: 22 jun. 2017.

Uma dose de respeito, por favor!)”. Em (1), indica de onde fala (**Brasil, país**), mas acrescenta o aposto (**país** de grande exuberância bucólica,) para refratar o Brasil. O item lexical bucólica é saliente. Nele as categorias de tempo e espaço podem ser observadas: a) retoma pastoril, campestre que se relaciona a lugar, exaltando a natureza brasileira e b) elabora a imagem de si para a banca, pois o termo remete ao Arcadismo, período literário da segunda metade do século XVIII. Com esse gesto de linguagem, o escrevente pressupõe ser expectativa da banca, representante da academia, que o estudante deve gostar de literatura. Assim, além de procurar atender às expectativas do destinatário presumido, mostra a imagem de que gosta de literatura por imaginar ser esse aspecto positivo para um candidato a uma vaga no curso de Letras. Gesto de linguagem interessante, uma vez que a banca de correção não sabe o curso de graduação pretendido pelo escrevente.

Em (2), tempo e espaço estão presentes na estratégia de enumeração de suportes de texto, que são atuais, aspecto reforçado com “*diariamente*”, ou seja, no presente, seja mantida a sócio-historicidade. O escrevente também repete a estratégia descrita em (1), criando, no caso, a imagem de leitor que está a par de acontecimentos na contemporaneidade.

Em (3), o título é a réplica antecipada de “**Brasil: “festa, caipirinha e loira gelada: - que alegria!** (Título: Uma dose de respeito, por favor!)”. O escrevente cria a imagem de estudante que sabe usar, de forma produtiva, recursos variados (ironia, aspas, pontuação, por exemplo). Um ponto interessante é o jogo com “Uma dose de respeito, por favor!”. Além dos espaços sociais onde comumente se bebe, o item lexical dose retoma a medida da bebida caipirinha para criar o efeito de sentido singular com a substituição de “*pouco*” por “*dose*” da frase: “*Um pouco de respeito, por favor.*” Já Festa, caipirinha e loira gelada se relacionam a *tempos* e *lugares* diversos. O escrevente dialoga com a memória do passado com esses três itens lexicais, uma vez que propagandas de cerveja, impressas e em vídeo, em um passado recente, eram constantes no dia a dia do brasileiro.

O gesto de pesquisa seguinte foi analisar gestos de linguagem do escrevente nos *cronotopos do endereçamento e da introdução* no GD *artigo científico* e, na sequência, comparar com os *cronotopos* do GD *redação do Enem*, analisados anteriormente. A análise foi feita com todos os GD *artigo científico*, apresento, porém, apenas os mais singulares do parágrafo introdutório e que dialogam com o segundo desdobramento da hipótese de partida.

Comparando as redações do Enem com as PE dos Fóruns, levantei a hipótese provisória de que o escrevente recorria a estratégias usadas no GD *redação do Enem*, empreendendo no GD *artigo científico* gestos semelhantes na relação entre **enunciador e destinatário** e as categorias de **tempo** e **espaço**. A exemplo dos procedimentos para a análise do *cronotopo do*

endereço do GD *redação do Enem*, busquei, no GD *artigo científico*, indícios em itens lexicais e, no *cronotopo da introdução*, além dos itens lexicais, analisei o modo como os escreventes estruturavam as sentenças e as imagens que procuravam criar.

Cronotopo do endereçamento – GD artigo científico
--

Excedente de visão em gestos de linguagem do escrevente
Com quem falo, de onde falo e com/para quem falo?
<p>o texto de Bezerra nos dá uma noção clara das <u>mudanças históricas</u> que originaram <u>novas</u> concepções sobre linguagem e metodologia. (F.65.M)</p> <p>O texto “Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos metodológicos” de Maria Auxiliadora Bezerra diz que “o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre se deu através de estudos da gramática normativa...”. (F.45.M)</p> <p>Kleiman (2005), em “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”, apresenta-nos a concepção de letramento como uma orientação para o <u>trabalho do professor</u>, pois <i>ressalta</i> [...] as <u>práticas de leitura e escrita</u> como algo muito mais complexo, que vai além da “aprendizagem de competências e habilidades individuais” (KLEIMAN, 2005, p. 4), instaurando-as, dessa forma, “como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. (KLEIMAN, 2005, p. 4) (F.03.F)</p> <p>[saudação] Como (GOMES, 2009, p. 143), mas refletindo sobre o que vemos no ensino de língua(gem) que vem sendo aplicado atualmente, penso que na verdade o ensino dos gêneros é baseado em “identificação e descrição de características formais dos gêneros” (GOMES, 2009, p. 142), ou seja, o foco está na forma e não na interação. (F.20.F)</p>

A **referência ao título do texto teórico lido** ou **ao autor**, destaques em negrito nos excertos constantes no quadro, ocorre em qualquer parágrafo e nem sempre é observada na primeira sentença nas PE que apresentam ruínas do GD *artigo científico*. Esses dois gestos de linguagem foram notados no parágrafo introdutório e em outros parágrafos do GD *artigo científico*. Como a análise parte de ruínas do GD *artigo científico*, a ocorrência de saudação na primeira sentença foi desconsiderada, como ocorre no exemplo “[saudação] Como (GOMES, 2009, p. 143),...”. No *cronotopo da introdução* do GD *redação do Enem*, a ordem direta foi recorrente. Nos GD *artigo científico*, a ordem direta e ou a indireta na primeira sentença são utilizadas indistintamente.

Na introdução, observam-se ruínas do GD *artigo científico*, tais como: **de Bezerra**, (F.65.M), **de Maria Auxiliadora Bezerra**, diz que “o **Ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre se deu através de estudos da gramática normativa**, (F.45.M), **Kleiman (2005)**, “**Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**”, “**aprendizagem de competências e habilidades individuais**”, (KLEIMAN, 2005, p. 4), “**como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem**”.

(KLEIMAN, 2005, p. 4) (F.03.F), (GOMES, 2009, p. 143), “identificação e descrição de características formais dos gêneros” (GOMES, 2009, p. 142) (F.20.F). Relacionando esses gestos aos gestos de linguagem do sujeito de pesquisa nas redações do Enem, nota-se uma tentativa de distanciamento dos outros GD (*fórum*, *dissertação de vestibular* e *fórum acadêmico*), tentativa reforçada pelo uso de citação direta, de aspas e indicação de ano e ou página ou de tentativas de paráfrase ou resenha do texto lido, conforme se observa nos destaques em negrito dos fragmentos extraídos da introdução de GD artigo científico. Nessas ruínas, o sujeito de pesquisa, assumindo a posição enunciativa *professor em formação inicial*, tenta dialogar com o *destinatário imediato* (professora-pesquisadora, participantes do Curso), com o *destinatário presumido* (os professores da academia, os pesquisadores) e com o *sobredestinatário* (a voz social da academia) ao fazer uso de gestos de linguagem, com os citados, que são comuns na escrita acadêmica.

Para representar sua imagem para os destinatários e tentar se alçar ao domínio discursivo Letras, o professor em formação inicial se utiliza de verbos acompanhados de pronome oblíquo (“**nos dá**” (F.65.M), “apresenta-**nos**” (F.03.F)) para demonstrar o diálogo com o texto teórico, tópico de discussão no Fórum. Penso ser também uma estratégia para criar a imagem de si para o destinatário (o *destinatário imediato*, a professora-pesquisadora e o sobredestinatário, a voz social da academia) quando usa verbos *dicendi* (**diz** (F.45.M), **ressalta** (F.03.F)) que também são comuns no tocante ao estilo em GD acadêmicos.

As categorias de tempo e espaço estão presentes na maioria dos itens lexicais (“atualmente”, “novas”, dentre outros), por isso optei por não marcar todos, selecionando três nos quais tempo e espaço atuam conjuntamente, quais sejam, **mudanças históricas**, **trabalho do professor e práticas de leitura e escrita**. No primeiro item lexical, penso que *mudanças* pressupõe processo com início, meio e fim e que *históricas* não se relaciona necessariamente a tempo cronológico, mas às refrações dos sujeitos de linguagem em diferentes espaços e tempos. Toda mudança carrega uma sócio-historicidade, análise que se estende a **trabalho do professor e práticas de leitura e escrita**.

Embora o tema e o evento sejam outros, destaco o distanciamento da forma de endereçamento do GD *redação do Enem* em relação ao GD *artigo científico*. O GD *redação do Enem* foi produzido em tempos e espaços distintos do Curso, ao contrário do GD *dissertação de vestibular*, produzido no interior do Curso de Extensão, na universidade. Para a análise e interpretação da hipótese provisória, o gesto de pesquisa foi levantar indícios nas PE com ruínas do GD *dissertação de vestibular*. Como não havia uma fonte externa, a interpretação foi feita pela comparação entre a introdução e a conclusão do próprio GD *dissertação de vestibular*.

Os exemplos a seguir são a primeira sentença de GD *dissertação de vestibular* coletados em Fóruns distintos. Nesses GD, as PE estão organizadas em três ou quatro parágrafos. No último parágrafo, o professor em formação inicial retoma o tópico frasal da introdução concluindo o texto. Em todo enunciado concreto, há refração até mesmo pela escolha de itens lexicais. Observa-se que o modo como o professor em formação refrata o tema e cria uma imagem de si e para os destinatários se assemelha ao estilo do GD *redação do Enem*, ainda que consideradas as particularidades de cada enunciador.

Vejamos os exemplos a seguir.

Introdução	Conclusão	Fórum
Tema (em negrito) - <i>relação enunciador e destinatários</i> (em itálico) - <u>conclusão</u> (sublinhado)		
(1) É mister que o Brasil, como um país democrático, adotasse o quanto antes uma forma também democrática para ingresso no ensino público superior .	[...] há que se lembrar que houve casos de não seriedade nas correções de algumas redações. Essas atitudes são <i>repugnantes e tiram a credibilidade</i> de algo tão <u>democrático e sábio como o ENEM</u> .	(F.15.F) (Fórum 01) 4 §
(2) O que sabemos é que vivemos em um mundo de muitas e rápidas informações e comunicações, onde a tecnologia faz parte da grande parte da sociedade incluindo a sociedade que participa do ambiente escolar .	Além disso, é o que ajuda a criar no aluno a capacidade de refletir sobre o que está sendo feito senão apenas fazer uma cópia. <i>É uma pena, que por mais que exijam ou proponham, muitas vezes não é dessa forma</i> .	(F.20.F) (Fórum 02) 3 §
(3) A escola mantém a ideia de que a leitura e a escrita são competências que o aluno desenvolve individualmente, até chegar a uma habilidade de leitura e escrita idealizada, por meio do ensino tradicional com conceitos linguístico .	É <i>extremamente</i> importante que o aluno saiba o que significa um gênero e saber usa-lo de maneira adequada, por exemplo, saber o que significa a resenha e saber produzi-la. <u>Não se deve prender apenas em conceitos, mas saber agir com eles</u> .	(F.30.F) (Fórum 03) 3 §

É nítida a retomada do tópico frasal na conclusão com o objetivo de manifestar sua concordância ou discordância em relação ao **tema**, expresso no tópico. Entendo que as escolhas lexicais, a organização sintática, o uso de um registro de linguagem formal, por exemplo, são gestos de linguagem que dão o tom ao estilo de escrita de cada sujeito. Ao mesmo tempo, no tocante ao conteúdo temático, os gestos dialogam com discursos e esferas discursivas. No processo de escrita, o professor em formação inicial tenta, pretensamente e a todo tempo, controlar o seu dizer e a compreensão do seu dizer pelo destinatário. Esses gestos de linguagem podem ser indicativos de por que ocorre o **trânsito entre posições enunciativas** ou a **presença de relações intergenéricas no GD**, por exemplo.

Na linha (1) do quadro, dialogando com o *sobredestinatário* (voz social do Poder Público – Educação), o escrevente se apoia no discurso oficial à época da adoção do Enem como exame de ingresso no ensino superior em instituições públicas, sendo a democratização do acesso o principal argumento do Governo Federal, quando diz: “É mister que o Brasil, como

um país democrático, adotasse o quanto antes uma forma também **democrática para ingresso no ensino público superior.**” Assume a posição enunciativa *professor em formação inicial* quanto ao conteúdo temático, uma vez que esse tema é discutido na academia, mas mantém o estilo e a construção composicional, quando deixa vestígios do GD *dissertação de vestibular*, indiciando que transita para a posição enunciativa *egresso do Ensino Médio*.

Na linha (2) do quadro, dialogando com o *sobredestinatário* (voz social do Poder Público – Educação, voz social da academia que defende o uso de TDIC) e com o *destinatário imediato* (professora-pesquisadora), o escrevente retoma o discurso oficial sobre as NTIC no âmbito escolar (“O que sabemos é que **vivemos em um mundo de muitas e rápidas informações e comunicações, onde a tecnologia faz parte da grande parte da sociedade incluindo a sociedade que participa do ambiente escolar.**”), refletindo que tais práticas ainda não adentraram na escola e que os alunos continuam a copiar textos, como se observa em: “... é o que ajuda a criar no aluno a capacidade de refletir sobre o que está sendo feito **senão apenas fazer uma cópia.**” Tem-se o trânsito entre a posição enunciativa *professor em formação inicial* e *professor que projeta ser*, esta última indiciada no enunciado: “**É uma pena, que por mais que exijam ou proponham, muitas vezes não é dessa forma.**”

Na linha (3) do quadro, o escrevente assume de início a posição enunciativa *professor em formação inicial* quanto ao conteúdo temático, cujos indícios estão destacados em negrito no enunciado “A **escola mantém a ideia de que a leitura e a escrita** são competências que o **aluno desenvolve individualmente**, até chegar a uma **habilidade de leitura e escrita** idealizada, por meio do **ensino tradicional com conceitos linguístico**.(sic)”. Quanto ao estilo, busca se posicionar sobre ensino de língua dando à introdução um tom crítico e caráter de denúncia, o que seria indicativo de gestos de discência na academia, ao usar, por exemplo, “idealizada” para se referir aos padrões definidos previamente pela escola em função, no caso, do letramento dominante. Mantém, porém, a construção composicional do GD *dissertação de vestibular*. Observa-se que o *destinatário imediato* (participantes do curso e professora-pesquisadora) e o *sobredestinatário* (voz social da academia) indiciam o endereçamento do texto, com primazia do segundo. Tem-se o trânsito entre a posição enunciativa *professor em formação inicial* e *egresso do Ensino Médio*.

Em (1), (2) e (3), o escrevente assume a posição enunciativa *professor em formação inicial* quanto ao conteúdo temático e ao estilo (forma de se posicionar sobre o fazer docente), mas mantém a construção composicional, vestígio do GD *dissertação de vestibular* e transita para a posição *professor que projeta ser* em (3), e para *egresso do Ensino Médio* em (1) e (2).

Nas apostas que faz para criar uma imagem de si para o(s) destinatário(s) e se alçar a um domínio discursivo de uma esfera, a linguagem se opacifica, e o escrevente deixa vestígios de outros GD em seu texto. Nesses gestos de linguagem, a excedência de visão emerge, pois é, na alteridade, no diálogo com o outro, que o professor em formação inicial, em posição exotópica, define o estilo da sua escrita, por exemplo.

Não há diferença significativa entre o GD *redação do Enem* e o GD *dissertação de vestibular*. Percebe-se, porém, a interveniência de uma esfera em outra para além das relações intergenéricas. Dito de outro modo, nas relações intergenéricas há ruínas de um GD em outro. Ocorre que o modo de se relacionar com o destinatário no GD *redação do Enem* é relativamente instável no GD *dissertação de vestibular*, ou seja, as relações intergenéricas estão presentes, mas, na ordem do sujeito, este sujeito se relaciona de modo diverso. Temos, aí, dois GD iguais tipologicamente e pela função social, o que muda são os destinatários, discursos e letramentos que provocam a interveniência **da** esfera escolar (redação do Enem/dissertação de vestibular produzida no evento Vestibular) **na** esfera acadêmica (dissertação de vestibular produzida na academia). A função social da dissertação de vestibular **produzida antes do ingresso do escrevente na academia** é distinta da função social da dissertação de vestibular **produzida na academia**. Mantenho em suspenso para uma investigação futura a questão da interveniência de uma esfera em outra na produção de um gênero, que confere, a meu ver, uma outra função social para o gênero distinta da função “original”. Para essa análise, seria necessário confrontar os GD *dissertação de vestibular* com as *Wikis*, constitutivas do *corpus*, e buscar fontes externas para uma análise aprofundada, gestos de pesquisa que requerem mais tempo.

O gesto de pesquisa seguinte foi comparar os *cronotopos da introdução* de ambos os GD – *dissertação de vestibular* e *artigo científico*, elaborados na academia, para interpretar a hipótese provisória de que o endereçamento orienta de forma mais marcada o escrevente quanto à escolha do GD, à construção composicional, ao conteúdo temático e ao estilo de um GD e quanto aos discursos e que não é necessariamente a esfera discursiva que orienta o escrevente.

Cronotopo da introdução – GD dissertação de vestibular

Excedente de visão em gestos de linguagem do escrevente
--

Como início o texto, como dialogo com os textos teóricos, como apresento minha tese sem fugir do tema?
--

<p><u>É mister</u> que o Brasil, como um <i>país democrático</i>, adotasse o quanto antes uma forma também democrática para <i>ingresso no ensino público superior</i>. Desde o início de <u>nossa civilização</u> até hoje, é perceptível a <u>desigualdade de oportunidades para diferentes pessoas a partir de sua classe social, cor da pele ou região de onde vive</u>. (F.15.F) (Fórum 01 - Tema Redação do Enem e percurso histórico)</p> <p>[saudação]. <u>O papel do educador é realmente imprescindível na formação do aluno</u>. (F.45.F) (Fórum 02 - Tópico de discussão "Ensino de LP e contextos teóricos metodológicos", de Maria Auxiliadora Bezerra)</p> <p>o ensino médio <u>não é ensinado tipos de gêneros, são mais aqueles clichês, redações para ganhar nota, ou um modelo único para se seguir</u> para não pecar na hora que for prestar um <i>vestibular</i>. (F.30.F) (Fórum 03 – Tópico de discussão "De quem é o "senso comum"? O letramento nas redações e a institucionalização do mistério", de Theresa Lillis)</p>
--

Comparando os dois cronotopos, observa-se de início que itens lexicais denotativos de *tempo* e **espaço** são recorrentes no *cronotopo da introdução* do GD *redação do Enem*¹¹¹ ao passo que há uma maior dedicação à relação enunciador-destinatários (“É mister”, “adotasse o quanto antes uma forma também democrática”, “nossa civilização”, “a desigualdade de oportunidades para diferentes pessoas”, “O papel do educador é realmente imprescindível na formação do aluno”, “não é ensinado tipos de gêneros”, “são mais aqueles clichês, redações para ganhar nota, ou um modelo único para se seguir”) no *cronotopo da introdução* do GD *dissertação de vestibular*. Esse indício parece invalidar a hipótese de que o sujeito na relação com os destinatários e seus outros, e não o contexto, orienta a escrita do professor em formação inicial. Contrapondo, porém, o *cronotopo da introdução* do GD *dissertação de vestibular* com o *cronotopo da introdução* do GD *artigo científico*, observa-se que também há uma maior dedicação à relação enunciador-destinatários. Há ainda escolhas lexicais que indiciam *tempo* e **espaço** ao mesmo tempo, tais como: “*país democrático*”, “*ingresso no ensino público superior*” e “*vestibular*”. Essa análise encaminha para a conclusão de que gestos de linguagem com ênfase nas categorias *tempo* e **espaço** podem dar lugar, em GD acadêmicos, aos gestos de linguagem com ênfase na relação enunciador e destinatários, considerando que essa ênfase se amplia no GD *artigo científico* e inclusive nos GD *artigo científico* identificados nas *wikis* que, por questão de espaço, não foram aqui apresentados.

¹¹¹ Ver análise na página 181.

Penso que a transição ocorre por dois motivos: 1) a imagem construída para si se modifica porque são outros destinatários (*imediato* (professora-pesquisadora), *presumido* ou *sobredestinatário*), outros discursos, esferas e letramentos; 2) no GD *redação do Enem*, era preciso dissertar e argumentar sobre um tema; no GD *dissertação de vestibular* (GD que funcionaria como um “entremeio” do GD *redação do Enem* e do GD *artigo científico* na academia) e no GD *artigo científico*, solicita-se do professor em formação inicial mais do que dissertar e argumentar sobre um tema: exige-se refletir sobre um tema, mas estabelecendo a relação entre o eu (*professor em formação inicial*), o outro (*professor que projeta ser*) e mais um outro (seu *futuro aluno da Educação Básica*) e o sobredestinatário; exige-se relacionar essas posições enunciativas com outros temas, teorias linguísticas, discursos e esferas, gestos não solicitados no GD *redação do Enem*. Dessa forma, itens lexicais do campo da abstração nos GD *dissertação de vestibular* e *artigo científico* superam os do campo do concreto no GD *redação do Enem*.

O gesto de pesquisa a seguir objetivou analisar e interpretar a hipótese de que não é o contexto, mas o sujeito na alteridade com seus destinatários e seus outros que define o que, como, de onde, para e com quem falar, assumindo a todo momento uma posição exotópica. Para tanto, comparei o *cronotopo do endereçamento* de três PE com ruínas do GD *dissertação de vestibular* do professor em formação inicial e, na sequência, comparei o resultado da análise com o resultado da análise do *cronotopo do endereçamento* dos GD *redação do Enem* e do *artigo científico*.

Cronotopo do endereçamento – GD dissertação de vestibular

Excedente de visão em gestos de linguagem do escrevente
Com quem falo, de onde falo e com/para quem falo?
<p><u>É mister</u> que o Brasil, como um <i>país democrático</i>, adotasse o quanto antes uma forma também democrática para <i>ingresso no ensino público superior</i>. <u>Desde o início de nossa civilização até hoje, é perceptível a desigualdade de oportunidades para diferentes pessoas a partir de sua classe social, cor da pele ou região de onde vive</u>. (F.15.F) (Fórum 01 - Tema Redação do Enem e percurso histórico)</p> <p>[saudação]. <u>O papel do educador é realmente imprescindível na formação do aluno</u>. (F.45.F) (Fórum 02 - Tópico de discussão “Ensino de LP e contextos teóricos metodológicos”, de Maria Auxiliadora Bezerra)</p> <p>o ensino médio <u>não é ensinado tipos de gêneros, são mais aqueles clichês, redações para ganhar nota, ou um modelo único para se seguir</u> para não pecar na hora que for prestar um <i>vestibular</i>. (F.30.F) (Fórum 03 – Tópico de discussão “De quem é o “senso comum”? O letramento nas redações e a institucionalização do mistério”, de Theresa Lillis)</p>

Na escrita de um GD acadêmico (artigo, resenha, projeto de pesquisa, por exemplo), a excedência de visão é patente na reescrita do texto acadêmico original – o texto teórico consultado e lido – e a composição mosaica da escrita do professor em formação inicial: o enunciador compõe seu texto com o dizer do outro. Dito de outra forma, resumindo, parafraseando, citando e referenciando o texto de um ou mais teóricos, o professor em formação inicial se lança à escrita. Para definir a relevância dos itens e interpretar a hipótese, mais uma vez o gesto de pesquisa empreendido foi buscar uma fonte externa ao *corpus*, qual seja, o texto citado pelo professor em formação inicial e que compunha o rol de textos teóricos do Curso de Extensão.

Assim, examinei, assumindo uma posição exotópica, a introdução do GD *artigo científico* de F.03.F comparando-o com o texto-fonte – o artigo de Angela B. Kleiman, publicado na Revista Signo, em dezembro de 2007. Na primeira figura, encontra-se o parágrafo do texto da linguista aplicada (2007, p. 04). Na segunda, o parágrafo introdutório de F.03.F. Os destaques em **amarelo** são as citações diretas escolhidas por F.03.F para compor seu texto.

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a **aprendizagem de competências e habilidades individuais**. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita **como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem**.

Kleiman (2005), em "Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna", apresenta-nos a concepção de letramento como uma orientação para o trabalho do professor, pois ressalta [...] as práticas de leitura e escrita como algo muito mais complexo, que vai além da **"aprendizagem de competências e habilidades individuais"** (KLEIMAN, 2005, p. 4), instaurando-as, dessa forma, **"como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem"**. (KLEIMAN, 2005, p. 4) (F.03.F)

O texto (parágrafo de Kleiman) faz uma reflexão entre letramento e práticas docentes relacionadas ao modelo de letramento autônomo, propondo a adesão ao primeiro e o distanciamento do segundo. A introdução de F.03.F ("Kleiman (2005), em "Letramento e suas

implicações para o ensino de língua materna”, apresenta-nos a concepção de letramento como uma orientação para o trabalho” resume o parágrafo de Kleiman de onde foram selecionados os trechos com os quais pôde articular a sua palavra com a da autora. Uma explicação para esse gesto de linguagem na excedência de visão poderia ser: (1ª) a dificuldade em conseguir parafrasear "aprendizagem de competências e habilidades individuais" e "como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem" e (2ª) o desejo de fazer do sobredestinatário coenunciador de seu texto. O propósito quanto ao endereçamento procede, como indiciam as análises na parte inicial desta seção e na seção posterior. Entendo que a primeira explicação não, conforme procuro mostrar adiante.

A análise das figuras 31 e 32 retoma o *cronotopo do endereçamento* e os pontos de encontro (destaques coloridos) entre escrevente-escrita-destinatário com que F.03.F trabalha, quais sejam: *o tema* e a preocupação em escrever observando o que seria o “estilo de uma escrita acadêmica”. Atuar com esse cronotopo e seus pontos de encontro significa definir **caminhos com os pontos de encontros** a serem trilhados ou evitados no texto numa tentativa de controlar seu dizer, ao atuar como estrategista.

Nas figuras a seguir, aponto possíveis gestos exotópicos de F.03.F no processo de escrita. A primeira (Fig, 31) é o texto de Kleiman com destaques coloridos que representam os possíveis de gestos do professor em formação inicial.

Figura 31 - Texto original de Kleiman (2005, p. 04) com marcações

Na segunda (Fig, 32), é o texto de Kleiman retextualizado por F.03.F, constando os mesmos destaques da figura 31.

Figura 32: Retextualização do texto de Kleiman por F.03.F com marcações

Comparando o texto de Kleiman e a retextualização de F.03.F, identifiquei os seguintes gestos de linguagem, indiciados como pontos de encontro na retextualização de F.03.F (Fig. 32):

- 1) Na primeira leitura do texto, F.03.F identificou o **tema**:
 “Assumir o **letramento como objetivo do ensino** no contexto dos dois ciclos escolares implica adotar [...]uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.”
- 2) Possivelmente, na sequência ou em ordem diversa, num processo de comparação:
 - a) identificou itens lexicais “**em contraste**”, “**diferença**” e “**por outro lado**” que encaminham para a defesa de uma concepção de escrita e distanciamento de outra.
 - b) Observou que Kleiman não defende o ensino de escrita de cunho tradicional, visto que defende “ler e escrever como aprendizagem de **competências e habilidades individuais**”, que são “**progressivamente** desenvolvidas, até se chegar a uma **competência leitora e escritora** ideal, a do usuário proficiente da língua escrita” em diálogo com o texto de Kleiman: “[A escola] **concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto competências e habilidades individuais**”.
 - c) Observou que Kleiman defende: ensino de escrita nos estudos do letramento, o ensino de língua materna, o ensinar uma prática, partir de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.
- 3) *Concordo com as ideias de Kleiman. Como iniciar meu texto? Quem são as pessoas que vão ler meu texto? Quem sou ou projeto ser e de que lugar eu falo? Como fazer a junção das ideias de Kleiman, mantendo o máximo possível o sentido do texto, mas sem desconsiderar meus destinatários (imediatos), os colegas participantes do curso, o*

destinatário presumido (a professora-pesquisadora) e o sobredestinatário? Essas podem ter sido algumas das perguntas que F.03.F fez e que a orientaram.

Comparando novamente os textos das figuras 31 e 32 e retomando os possíveis gestos de linguagem descritos em 1), observa-se que o professor em formação inicial faz a refração do tema, do texto e do destinatário. Escolhe trechos do texto de Kleiman que tratam diretamente do tema, especificamente aqueles que se relacionam à sua responsividade no processo de refração. Escolhe ainda os itens lexicais e uma organização sintática das sentenças que lhe permitem elaborar seu texto com os trechos do texto de Kleiman. Penso que, para fazer esses gestos de linguagem, o sujeito precisa ocupar uma posição exotópica que lhe permita, inclusive, refratar o próprio texto e a imagem de si construída.

Ainda comparando os textos e os possíveis gestos de linguagem, os descritos em 2), nota-se que o processo iniciado em (1) é retomado. O sujeito vai organizar o texto tentando criar uma imagem de si e buscando antecipar a possível compreensão do destinatário em relação ao texto em processo de produção. Distingue-se de (1) porque nele o propósito primeiro é o acento valorativo do tema e, em (2), o propósito é, orientado pelo(s) destinatário(s), escolher o GD para, simultaneamente, definir o estilo objetivando refratar o conteúdo temático como forma de dialogar com os destinatários e torná-los, na alteridade, coenunciadores, mesmo que estes deem um outro acabamento ao enunciado.

Já os gestos de linguagem descritos em (3), na comparação entre os textos (Fig. 31 e 32), indiciam que a escolha de itens lexicais, a organização sintática da sentença e a escolha marcada de trechos do texto do outro são articuladas com o objetivo de, não apenas dialogar com os destinatários, mas também de alçar ao domínio discursivo da esfera discursiva da área de Letras, em ato responsivo com teorias linguísticas, com suas experiências sociais e histórias de letramentos. Esses gestos vão definir o estilo para lidar com o conteúdo temático e com a construção composicional.

Pela análise da comparação entre esses cronotopos, indicados nos pontos de encontro entre o texto de Kleiman e de F.03.F, é possível refutar a orientação, a meu ver ligada ao senso comum, de que “o texto (o uso da língua) deve se adequar ao contexto”. Orientação que está quase sempre ligada a espaço físico com a explicação de que há diferentes formas de usar a linguagem na igreja, na escola, no barzinho, dentre outros. Na escola, no bar, na academia, diferentes esferas discursivas dialogam e coexistem. Assim, são as relações dialógicas, na alteridade e excedência de visão, que definem o uso da linguagem e não o contexto compreendido de uma forma reduzida e simplificadora no limite.

Apresento, mais uma vez, o texto de Kleiman (Fig. 31) e a retextualização de F.03.F (Fig. 32) por uma questão didática.

Título do artigo de Kleiman "Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna"

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos dois ciclos escolares implica adotar uma concepção da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2005, p. 04)

Figura 31 - Texto original de Kleiman (2005, p. 04) com marcações

Kleiman "Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna"

Kleiman (2005), em "Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna", apresenta-nos a concepção de letramento para o ensino de língua materna como uma orientação para o trabalho do professor pois ressalta [...] as práticas de leitura e de escrita como algo muito mais complexo, que vai além da aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 2005, p. 04) instaurando-as, dessa forma, como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2005, p. 4)

Figura 32: Retextualização do texto de Kleiman por F.03.F com marcações

Olhando comparativamente os dois textos uma vez mais, observam-se os gestos de linguagem de F.03.F ao se utilizar do discurso de outro, mas em diálogo com ele. Nesse processo de refração, assume as posições enunciativas *professor em formação inicial* e o *professor que projeta ser*, mas, ao mesmo tempo, busca se alçar ao domínio discursivo da área de Letras quando tem como interlocutores os destinatários imediatos (participantes do curso), destinatário presumido (professores da academia e pesquisadores) e sobredestinatário (voz social da academia). Percebe-se ainda o distanciamento da posição enunciativa *egresso do Ensino Médio* e uma maior aproximação da escrita de GD acadêmicos.

Penso que o professor em formação inicial, na retextualização, precisou olhar para o texto de Kleiman, buscando ver o que a autora possivelmente viu, numa atitude responsiva,. O olhar para o texto do outro e para a própria escrita implica distanciamento e aproximação para poder olhar, contemplar, compreender, responder. Defendo que os gestos de linguagem do escrevente são refratados quando o sujeito assume uma posição exotópica para dialogar com o

eu-para-mim, o *eu-para-outro* e o *outro-para-mim*. Para tanto, precisa assumir (e transitar por) diferentes posições enunciativas, a depender da imagem que tenciona criar para si e da imagem que constrói para o seu interlocutor, para tentar se alçar ao domínio discursivo de Letras, o que confirma uma parte da hipótese de partida.

Para fechar o procedimento de identificação, análise e interpretação de índices e de hipóteses, na sequência, discuto o *cronotopo da introdução* do GD *artigo científico*.

Cronotopo da introdução – GD artigo científico

Excedente de visão em gestos de linguagem do escrevente
Com início o texto, como abordo o tema, como mostro aos destinatários quem sou eu e o que sei?
o texto <u>de Bezerra nos dá</u> uma noção clara das <i>mudanças históricas</i> que originaram <u>novas concepções sobre linguagem e metodologia</u> . (F.65.M)
O texto <u>“Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos metodológicos”</u> de Maria Auxiliadora Bezerra diz que <u>“o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre se deu através de estudos da gramática normativa</u> . (F.45.M)
Kleiman (2005), em <u>“Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”</u> , apresenta-nos a concepção de letramento como uma orientação para <u>o trabalho do professor</u> , pois <u>ressalta [...] as práticas de leitura e escrita</u> como algo muito mais complexo, que vai além da <u>“aprendizagem de competências e habilidades individuais”</u> (KLEIMAN, 2005, p. 4), instaurando-as, dessa forma, <u>“como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”</u> . (KLEIMAN, 2005, p. 4) (F.03.F)
[saudação] Como (GOMES, 2009, p. 143), mas <u>refletindo sobre o que vemos no ensino de língua(gem)</u> que vem sendo aplicado atualmente, <u>penso que na verdade o ensino dos gêneros é baseado em “identificação e descrição de características formais dos gêneros”</u> (GOMES, 2009, p. 142), ou seja, <u>o foco está na forma e não na interação</u> . (F.20.F)

O excedente de visão não está marcado explicitamente no GD, mas o modo como o escrevente transita entre os GD da Educação Básica (redação do Enem, por exemplo) e os GD do Ensino Superior (artigo científico, por exemplo) indiciam que o escrevente opera a construção textual de seu texto a partir de um ponto de observação, qual seja, assume uma posição exotópica, tentando ver o que, sendo *eu-para-mim* (*ele-para-ele*), não consegue ver. No endereçamento de seu texto, é também o excedente de visão que o faz transitar entre *eu-para-outro* e o *outro-para-mim*.

Refratando a si mesmo e ao outro, o escrevente tenta se alçar a um domínio discursivo. No caso, tenta abandonar os GD da esfera – escola de Ensino Médio e a posição enunciativa *egresso do Ensino Médio* – para migrar para as esferas: a) academia, ao assumir a posição enunciativa *professor em formação inicial*; b) escola de Educação Básica, ao postular a posição enunciativa *o professor que projeta ser*.

Em vista desses dados, torna-se relevante, mais uma vez, a presença das relações intergenéricas na constituição de um GD como aspecto produtivo para o ensino de escrita, aspecto que será retomado na seção 4.2 que trata do *Ensino de escrita e o professor em formação inicial*.

Nesta seção, procurei demonstrar que o escrevente escolhe um GD orientado por seus destinatários – o *cronotopo do endereçamento* - e, durante o processo de escrita, deixa ruínas de outro GD também em função de outros destinatários com que dialoga. Ocorre que, em ato responsivo, o sujeito vai configurar o GD fazendo concomitantemente suas apostas quanto à construção composicional, ao estilo e ao conteúdo temático.

Na mobilização dessas apostas, instaura-se o conflito entre:

- a) a *palavra autoritária* e a *palavra interiormente persuasiva* (BAKHTIN, 2014), as quais, a meu ver, são atravessadas pelas categorias de tempo e espaço;
- b) as posições enunciativas que o escrevente assume conforme o conteúdo temático e as imagens que constrói de seus destinatários;
- c) as experiências sociais e as posições enunciativas que deseja assumir (professor em formação inicial ou professor que projeta ser);
- d) o GD como modelo e o GD sem modelo (em práticas de ensino de escrita) que se apresenta à sua frente para produzir;
- e) imagens de si que constrói para se marcar no discurso e as imagens que constrói para seus destinatários;
- f) o seu dizer, que inclui tentativas de alçamento ao domínio discursivo da especialidade em Letras e antecipações do dizer do outro, sendo este outro um *destinatário* cada vez mais presumido.

O professor em formação inicial se vê na academia e assume a posição enunciativa *professor em formação inicial*. As posições enunciativas *professor que projeta ser* e *egresso da educação básica* são retomadas nos momentos em que se observa um conflito entre a teoria e a prática, em especial quando uma resposta que lhe é exigida. Com esses gestos, o *sobredestinatário* também é alçado ao campo da orientação da escolha do gênero. O fato de o *Curso de Formação* ter como tema o “ensino de escrita com o uso de tecnologias” torna-se, também, uma variável a ser considerada na escolha do gênero. Retomando, porém, suas experiências sociais e histórias de letramentos em função do lugar em que se encontra, o escrevente delinea a estrutura do texto - construção composicional – e o estilo do gênero,

observando quais tipos textuais seriam recorrentes no gênero escolhido. Todos esses gestos ocorrem praticamente de forma simultânea e nem sempre são verbalizados pelo escrevente.

Os resultados são representativos de que a escrita de um gênero não se sustenta apenas no uso da língua em seus aspectos estruturais, apenas linguísticos, nem mesmo apenas linguístico-pragmáticos. O sujeito, na escrita, lida com a noção de gênero do discurso inserido na cadeia de comunicação discursiva. Para além da análise linguística, os gestos de linguagem do escrevente buscam, na excedência de visão, definir qual gênero do discurso é o escolhido em função do endereçamento, organiza seu texto observando estilo, construção composicional e conteúdo temático lançando mão de estratégias na escrita que indiciam uma atenção maior ao gesto de *como dialogar com o outro (sujeito, gêneros do discurso, discursos e esferas)*, consideradas suas histórias de letramentos e uma atenção não exclusiva aos aspectos normativos da língua portuguesa. Emerge fortemente a noção de *cronotopo do endereçamento* a orientar a escrita do professor em formação inicial.

A interlocução com outros sujeitos, no caso desta pesquisa, indicia que o escrevente busca uma interação social com esses outros na forma de enunciados, ou seja, aprende um novo gênero do discurso. Dito de outro modo, pela propriedade da dialogia, na alteridade e por meio do excedente de visão, o sujeito aprende o todo e, nesse aprendizado, entra no jogo da situação comunicativa que a ele se apresenta lançando mão de suas experiências sociais e de suas histórias de letramentos.

Em *Discurso na vida e discurso na arte* (1929, p. 04), Bakhtin/Voloshinov defendem que

Na vida o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente ligada à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

Penso que a defesa dos autores se coaduna com o principal resultado desta seção: aprender um novo gênero está na ordem do sujeito e, portanto, aprender a escrita por meio de gêneros do discurso está no sujeito que, por meio do excedente de visão e do *cronotopo do endereçamento*, refrata seus gestos de linguagem na relação de alteridade que constrói com os gestos de linguagem de outros (sujeitos, gêneros do discurso, discursos e esferas).

Para chegar aos resultados apresentados nesta seção e à noção de cronotopo, os gestos de pesquisa foram buscar gestos de linguagem recorrentes para, na sequência, analisá-los confrontando e interpretando os dados. Para confirmar a hipótese provisória de que havia um

cronotopo do endereçamento orientando a escrita dos professores em formação inicial, foi necessário:

- 1) analisar o *cronotopo da introdução*, primeiro na *redação do Enem* socializada pelos sujeitos de pesquisa, depois no GD *dissertação de vestibular* (a produzida no Fórum) e finalmente no GD *artigo científico*;
- 1.1) no caso do GD *dissertação de vestibular*, como não havia uma fonte externa para confrontar os gestos de linguagem, o gesto de pesquisa foi confrontar os gestos de linguagem da introdução desse GD com os gestos de linguagem da conclusão;
- 2) para interpretar uma vez mais as regularidades e hipóteses, os mesmos gestos de pesquisa indicados em 1) foram retomados, mas observando e analisando os índices e interpretando hipóteses para explicar os efeitos de sentido na produção de um GD em função do *cronotopo do endereçamento*.

Finalizo esta seção, ratificando que o uso da noção do excedente de visão como um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e do professor no processo de ensino de escrita requer variados e repetidos gestos a fim de que não se torne tão-somente uma mera interpretação dos dados.

4.2 O ensino da escrita e o professor em formação inicial

Na seção anterior, procurei mostrar os gestos de linguagem do escrevente na escrita. Para tanto, utilizei-me da noção de excedente de visão para a identificação e posterior análise, confirmação e interpretação de índices e hipóteses provisórias, mantendo, porém, a hipótese de partida e seus desdobramentos¹¹² como possível ponto de chegada.

Nesta parte da investigação, mantendo os gestos de pesquisa (i) de olhar para a escrita do próprio escrevente (a *redação do Enem*), (ii) de olhar para como analisam a própria escrita e a do outro e (iii) de olhar para como se dá a interlocução, a atenção se volta para **como ensinar** a escrever e o que significa escrever um bom texto. Nesta seção, após comparar as redações do Enem socializadas pelos sujeitos de pesquisa com as análises que eles mesmos fizeram das redações, inicio com a seguinte hipótese provisória sobre a concepção de ensino de escrita:

¹¹² A hipótese de partida e seus dois desdobramentos se encontram na seção 2.2 do Capítulo 2.

*O escrevente pressupõe a existência de um esquema de texto, um modelo, principalmente, na escrita da redação do Enem, que lhe permite escrever um **bom texto** e atender às expectativas dos seus destinatários.*

A ideia de escrever um bom texto a partir de um modelo para atender às expectativas do destinatário se situa na zona da transparência da linguagem, levando o escrevente a crer que *endereçar* significa também escrever conforme o contexto (leia-se espaço, lugar) e para a pessoa que, nesse espaço, será o leitor do texto, uma vez que acredita que as regras desse jogo foram contempladas no modelo. Nessa relação, ocorre o que Bakhtin (2011) critica: não há dialogia, pois a relação aí não é **eu** e **outro(s)**, mas *eu* e *eu-para-mim* mesmo. Apaga-se, dessa forma, a relação do sujeito com os seus destinatários, com o gênero do discurso, com os discursos e com os letramentos. Ensinar para produzir um *bom texto*, nesse sentido, é escrever para atender às expectativas do professor, é escrever para e conforme o professor. O letramento autônomo numa versão fraca emerge desse tipo de prática, visto que o objeto de ensino se volta para o interior da própria instituição. Ao mesmo tempo, o letramento ideológico emerge, mas numa versão fraca também. Entram em jogo as práticas institucionais de mistério e as dimensões escondidas do letramento discutidas por Lillis (1999) e Street (2011), respectivamente.

Na análise, três regularidades foram observadas: 1) as redações do Enem dos professores em formação inicial apresentam similaridades que indiciam que a escrita foi orientada mais pelo modelo do que pelos destinatários; 2) na análise das redações dos outros participantes, ora o professor em formação inicial recusa e critica o ensino de escrita por meio de modelos, ora propõe gestos de docência, apoiando-se na voz social da academia(o sobredestinatário), ora propõe gestos de docência ancorados na prática de ensino de escrita com o uso de modelos de texto, de dicas e macetes; 3) na análise das PE dos sujeitos de pesquisa nos *Fóruns*, *Wikis* e *esboço do Plano de Aula*, ora os professores em formação inicial reforçam a crítica ao ensino de escrita orientado pelo modelo e ora empreendem gestos de docência tentando se distanciar dessa prática de ensino, mas entram em conflito com a voz social da academia e com o discurso oficial quando retomam suas experiências sociais e histórias de letramentos passadas ou em processo.

Considerando que o escrevente é, no momento do curso, estudante de um Curso de Letras (licenciatura), o primeiro gesto de pesquisa foi ampliar a hipótese provisória de que o escrevente pressupõe a escrita orientada no modelo, em função de suas experiências sociais e

histórias de letramento no Ensino Médio, em especial, e não no endereçamento. Assim, reformulei a hipótese provisória: o escrevente – posição enunciativa *egresso do ensino médio* – ilusoriamente crê na transparência da linguagem, mas, ao assumir a posição enunciativa *professor em formação inicial* ou a de *professor que projeta ser*, procura se distanciar dessa crença em função das teorias linguísticas, dos letramentos em processo e das experiências sociais no Curso de Letras (licenciatura). Para efetivar esse gesto de pesquisa, analisei novamente todo o *corpus*. Na sequência, exponho os pontos mais relevantes dessa análise.

Nos letramentos dominantes, práticas de ensino centradas na variedade padrão da Língua Portuguesa normalmente são aulas de gramática normativa e prescritiva ou aulas de redação (3º ano do Ensino Médio) a partir de um modelo de texto, distanciando-se da noção de linguagem como interação social. Nos *Fóruns*, *Chat* e *Wikis*, são salientes as correções linguísticas e os pedidos de desculpa por ter escrito “errado”, bem como a noção de texto como produto, com maior relevo no Fórum 01. Esses gestos de linguagem parecem encaminhar para a confirmação da hipótese provisória (a de que o escrevente pressupõe a escrita orientada no modelo), contudo essa confirmação (interpretação) se dá apenas em parte.

Uma variável considerada foi o fato de o primeiro Fórum abordar um tema e uma experiência relativamente recente para os professores em formação inicial – a redação do Enem. Nas outras atividades, a discussão de textos teóricos, a pesquisa de materiais didáticos para o ensino de escrita com TDIC e a proposição de um esboço de *Plano de Aula* foram variáveis consideradas para confirmar a hipótese reformulada. Retomando os resultados da seção anterior, é possível afirmar que o endereçamento atua de forma mais marcada na produção de um gênero do discurso do que o modelo de gênero. Entendo que os gestos de linguagem do escrevente ora retomam discursos e práticas de escrita do passado, como egressos do Ensino Médio que obtiveram êxito e ingressaram na universidade, ora adentram na zona de conflito e, na alteridade, assumem as posições enunciativas *professor da educação básica*, *egresso do Ensino Médio*, *professor em formação inicial* e *professor que projeta ser*, momentos em que mais ocorrem os deslizamentos para o campo da opacidade da linguagem.

Os gestos de pesquisa para essa análise se deram em duas linhas trabalhadas simultaneamente: na primeira, analisei a escrita dos professores em formação inicial em diferentes produções escritas – a *redação do Enem* socializada por eles, as PE dos *Fóruns* e *Wikis* para, na segunda linha, analisar indícios de como concebiam o ensino de escrita e com qual concepção de escrita e imagens de professor e de aluno indicavam trabalhar.

O **primeiro gesto de pesquisa** foi analisar as discussões do Fórum 01, na parte em que os escreventes socializaram a própria redação do Enem para análise e discussão no grupo, a

partir da pergunta que surgiu nas discussões iniciais, qual seja, *o que significa uma boa redação do Enem?* O objetivo desse gesto de pesquisa foi identificar índices que sinalizassem como percebiam a escrita e o ensino de escrita em especial nas posições enunciativas *professor em formação inicial* e *professor que projeta ser*. A escolha dessa parte do Fórum decorreu da possibilidade de contrapor dois eventos produzidos por sujeitos em esferas discursivas e situações de comunicação distintas: a redação do Enem do agora egresso do Ensino Médio no evento Enem – exame de ingresso em universidades; as PE do Fórum em que se discutiu a redação do Enem, no Curso de Extensão, evento no qual o professor em formação inicial se pôs a analisar a própria escrita da *redação do Enem* ou a escrita de outros professores em formação inicial, sinalizando no discurso gestos de docência para o ensino de escrita por meio de gêneros.

Os dois fragmentos de texto a seguir foram extraídos da redação do Enem do professor em formação inicial F.70.F. A partir da postagem da redação de F.70.F, os professores em formação inicial discutiram vários aspectos: construção composicional, estilo, conteúdo temático, escolhas lexicais, encadeamento do texto, relação com os textos motivadores, dentre outros.

Na redação do Enem, F.70.F faz uso de um jogo de palavras e de aspas – destaque no texto, sendo este uso o ponto nodal das discussões.

1	Alcool e volante, perigo constante
2	Telefonia, trânsito, sites de notícias e jornais impressos, diariamente exibem
3	fotos ocorridos nos estrados devido à perigosa combinação de álcool e direção.
4	Última foto sob um radar, todos os dias devido à grande falta de consciência
5	de alguns motoristas, que insistem na má ideia de que "brincadeira" de dirigir
6	embriagado.

10	o número ainda maior. Muitos motoristas ainda acreditam que "um copinho de
11	cachaça" não vai atrapalhar um nada seus reflexos no trânsito. Estes muito en-
12	garrados. Uma pequena quantidade de álcool é bastante para alterar a percep-
13	ção, deixar a visão turva e causar sonolência.

A primeira PE, analisando a redação do Enem de F.70.F e abordando a questão do jogo de palavras e uso de aspas, foi de F.30.F, que se encontra a seguir, na íntegra.

Percebe-se de início que F.30.F assume a posição enunciativa *professor em formação inicial*, ou seja, sendo estudante de um curso de licenciatura, compreende que a análise e a

correção de um texto são atividades de docência a serem desenvolvidas ao longo do curso, preparando-o para atuar como *professor da educação básica*. Pensando que avaliar a produção escrita do aluno é uma das atividades de docência, são indícios dessa posição “*achei sua redação muito boa e clara [...] no meu ponto de vista. Mas tome mais cuidado*”, “*não gosto muito desse tipo de expressão*” e “*redação que se deve mostrar o domínio da língua formal.*” Esses indícios encaminham para a forte presença do destinatário imediato – o professor que avalia – na escrita de um aluno, gesto que parece se repetir na PE de F.30.F.

Acresce-se que três aspectos merecem destaque: (1) concepção de escrita e ensino, (2) imagens do professor ocupado com o ensino de escrita e do fazer docente e a (3) relação enunciador e destinatários.

Ao prescrever que “**jogos de palavras**”, “**brincadeirainha**” ou “**um copinho de cerveja**” são um problema para ela (“**no meu ponto de vista**”), F.30.F indicia qual sua concepção de escrita e também de ensino de escrita, qual seja, língua como código, estável, língua padrão e de acordo com os letramentos dominantes. Atua, pois, com a noção de transparência da linguagem ao crer que controla o sentido do seu dizer. Para F.30.F, oralidade e escrita são delimitáveis e completamente distintas, e o escrevente deve observar a regra. As três recomendações dialogam fortemente com o letramento autônomo, com a noção de escrita como produto e produção de textos com base em modelos que definem: (1) que o texto deve ter clareza, (2) que o escrevente deve evitar uso de provérbios e jargões e (3) se distanciar da linguagem coloquial. Penso que, nesses três posicionamentos, F.30.F está dialogando com o professor da educação básica e a professora-pesquisadora – *destinatários imediatos* – e com o *sobredestinatário*, no caso, a voz oficial sobre o ensino de português variedade padrão,

considerando que a orientação oficial mais próxima do escrevente é o Guia do Participante do Enem ou a reprodução dessas orientações pela mídia, por escolas de Ensino Médio e Cursinhos pré-vestibulares. Com esses gestos de linguagem, F.30.F representa a imagem de professor de ensino de escrita: o *professor que projeta ser*, mas ao mesmo tempo cria uma imagem de si para o outro: é alguém que acredita que **sabe a língua padrão e preza por ela**. Há ainda um diálogo entre o passado, presente e futuro, uma refração acerca dos espaços de aprendizagem – universidade e escola.

Em relação ao **fazer docente**, os gestos do professor em formação inicial dialogam com os criticados por Lillis (1999) e Street (2010) sobre a prática institucional de mistério e as dimensões ocultas do letramento, respectivamente, na medida em que apontam o que espera do texto do aluno e tentam deixar explícita uma dimensão de sua avaliação. Dialogam ainda com Corrêa (2004), mas em direção contrária: oralidade e escrita para F.30.F são modalidades bem definidas e cada uma tem seu lugar em diferentes esferas discursivas, ou seja, na escrita não cabe a oralidade e vice-versa. O excedente de visão está indiciado em “no meu ponto de vista”, “tome mais cuidado”, “não gosto muito” e “deve mostrar o domínio da língua formal”. É numa posição exotópica que o professor em formação inicial refrata a si, o outro e a escrita do outro, indiciados no uso do verbo no modo imperativo (tome, deve mostrar) e uso da 1ª pessoa (“[eu] não gosto”, “no meu”) demonstrando sua concepção de escrita e ensino, a imagem do professor de ensino de escrita e do fazer docente e o modo como trabalha a relação enunciador e destinatários, no caso, aluno e professor.

Interessante observar o trecho “**não gosto muito desse tipo de expressão** em uma redação que se **deve mostrar o domínio da língua formal**” de F.30.F. Note-se que a relação *eu-enunciador* e *outro-para-mim* fica saliente e atua cumulativamente para criar a imagem de um e de outro, ou seja, há a imagem do professor preocupado com o ensino de escrita, na variedade padrão, e a concepção de docência centrada na figura do professor. Outro destaque importante é quando F.30.F sugere à F.70.F que evite “**jogos de palavras**”, “**brincadeirinha**” e “**um copinho de cerveja**” porque ela – F.30.F – não gosta. Além da expressa relação de poder quanto ao uso da língua padrão e quanto à posição *ser professor de ensino de língua* numa relação assimétrica, F.30.F produz refração em relação ao que seria **língua (padrão) e bom texto**, o que parece ser uma réplica ao professor da educação básica e suas aulas, e a si mesmo, na posição de *professor que projeta ser*.

O excedente de visão se apresenta na avaliação do texto de F.70.F: o professor em formação inicial refrata o texto do outro na relação entre o *eu-para-mim* (ela) e o *outro-para-mim* e depois entre o *eu-para-outro* e o *outro-para-mim*. Dito de outra forma, para avaliar,

F.30.F precisa tentar ver o que acha que F.70.F não viu e, não vendo, F.70.F deixou de atender às expectativas do destinatário de seu texto, quais sejam: os *destinatários presumidos* – a banca de correção do Enem e ela, que naquele momento se posiciona como *destinatário imediato* do texto de F.70.F.

O posicionamento de F.30.F é partilhado por outro professor em formação inicial - F.40.F, cuja PE se encontra a seguir.

A relação enunciator-destinatário se mantém em relação assimétrica: F.40.F assume a posição enunciativa *professor em formação inicial e professor da educação básica*. Com

“Gostei”, “**eu gostaria de explicar**”, o enunciator se apresenta como *professor em formação inicial* e indicia o *professor que projeta ser*; com “**Você conseguiu**” e, na sequência, a ressalva (“**mas existem dois pontos**” [...]), F.40.F indicia experiências sociais de escrita voltadas para atender à expectativa do professor, gesto retomado no conselho dado para evitar a repetição. Pensando na correção de redações, o processo de higienização¹¹³ do texto proposto por F.40.F reflete uma prática comum na escola, qual seja: o texto deve ser reescrito a partir das sugestões e correções do professor, prática de letramento comumente vivenciada no interior da escola. Encaminha-se para os letramentos dominantes e, ao mesmo tempo, para a concepção de ensino de escrita em que o sujeito é posto em segundo plano, uma vez que a conformação do gênero e o uso da língua padrão são aspectos mais relevantes do que compreender o porquê de o

¹¹³ Refiro-me à correção do texto pelo professor indicando trechos que devem ser excluídos, substituídos ou incluídos e apontando os desvios quanto ao uso do português em sua variedade padrão.

escrevente escrever de modo diverso ao pretensamente proposto. O processo conduz a um certo apagamento do sujeito no sentido de que cabe ao escrevente se adequar ao solicitado não importando suas histórias de letramentos, suas experiências sociais e as relações de alteridade que quer ou que pode construir com o outro. Esse gesto, por conseguinte, faz emergir a concepção de ensino de língua e de texto com foco na adequação (do texto, da língua) ao contexto, visto equivocadamente como espaço físico, como discuti anteriormente.

Ainda que equivocado, um gesto de linguagem interessante ocorre no segundo parágrafo quando F.40.F lembra “*a língua portuguesa é muito rica em palavras que em determinado contexto, possuem o mesmo sentido*”. Observa-se, nesse trecho, indício da noção de transparência da linguagem e da ilusão de que o sujeito tem total controle do seu dizer. Transparência porque as palavras, ainda que num mesmo contexto, não significam a mesma coisa, seja porque o tom dado a uma e outra é distinto, seja porque nenhuma palavra contempla a totalidade do sentido de uma outra. É interessante a sugestão porque, nesse caso específico, a substituição proposta, a rigor, não gera mudança significativa no sentido.

Uma explicação possível da sugestão de F.40.F se encontra na sentença anterior quando indica “*por causa de*”, “*em razão de*”, “*em virtude de*” para evitar a repetição do termo “*devido*” (duas ocorrências em um mesmo parágrafo na redação de F.70.F). Penso, porém, que o conselho de F.40.F se constitui uma estratégia para mostrar a F.70.F um exemplo de uso de aspas em consonância com a norma padrão. É preciso evitar a repetição e, para tanto, bastaria essa afirmação. No entanto, F.40.F reforça o conselho ao tratar *da riqueza da língua portuguesa, do enriquecimento da dissertação e da ampliação do vocabulário assumindo*, gestos de linguagem que indiciam qual sua concepção de língua e de ensino. A transparência da linguagem parece ser a base da análise de F.40.F, que possivelmente recebeu essas orientações do seu professor ou as leu em diferentes fontes.

Assim, o gesto de pesquisa subsequente foi analisar a *redação do Enem* de F.40.F para verificar se havia correlação entre seus gestos ou tentar explicar o porquê de suas observações. No fragmento a seguir, F.40.F excluiu a palavra repetida, gesto que deve ter ocorrido após a transcrição da redação à caneta, quando já não seria possível substituir a palavra “muito”. Tachar a palavra com um traço à caneta foi a estratégia usada para mostrar também à banca que identificou a repetição e conseguiu uma solução. Com esse gesto de linguagem, cria a imagem de que revisa o que escreve, que se preocupa em redigir um *bom texto* e tenta mostrar que atende às expectativas da banca pressupondo que esta tem uma imagem de candidato ideal para preencher uma vaga no ensino superior.

Penso que a confirmação da análise anterior se realiza: F.40.F sugere algo que pratica. A consulta a outras fontes, como trabalhos e avaliações de F.40.F, arquivados na universidade, indicou que a utilização de aspas por F.40.F ocorre somente em citações diretas e títulos. Acresce-se que encontrar o índice na redação do Enem de F.40.F confirmou os gestos de excedência de visão de F.40.F tanto na PE quanto na própria redação do Enem.

Outro ponto em que a excedência se apresenta está no trecho: **“O outro ponto, é o uso de “um copinho de cerveja”**. Concordo com a [REDACTED] (F.30.F) quando ela diz que deve-se **tomar cuidado, já que a redação pede domínio de uma norma padrão**”.

F.40.F retoma a análise de F.30.F para dizer a mesma coisa: o cuidado com o **“jogo de palavras”** e **“uso de aspas”** visto que o gênero redação do Enem exige a **“norma padrão”**, sendo esse aspecto avaliado pela banca. A exemplo de F.30.F, a concepção de escrita e de texto de F.40.F é representativa do letramento dominante.

Depreende-se dos gestos de F.30.F e de F.45.F um fazer docente que desconsidera, em certa medida, o sujeito e que põe em relevo o ensino da escrita com ênfase em propósitos pontuais, como fazer o Enem, por exemplo. Possivelmente, práticas de letramento escolar para o ensino de gêneros por meio de modelo foram vivenciadas por F.30.F e F.40.F.

Esse resultado se contrapõe à análise de três outras PE, nas quais os professores em formação inicial elogiam as estratégias de F.70.F quanto ao jogo de palavras e uso de aspas. Das três, exponho apenas os fragmentos que tratam especificamente dessas estratégias.

Vejamos os fragmentos a seguir.

Quanto a outros comentários sobre por exemplo a expressão "copinho de cerveja" *não me incomodou durante a leitura, pelo contrario, o fato de você ter usado " " já mostra para o corretor que você sabe que o esperado é a norma padrão [...]. (F.50.M)*

[...] você utilizar "copinho de cerveja" entre aspas foi de extremo domínio da língua padrão F.80.F)

"[...] é bem interessante como você e também a [REDACTED] (F.70.F) trabalham com o uso de algumas expressões [...]. Na redação da [REDACTED] (F.70.F), podemos destacar "um copinho de cerveja" e, na da [REDACTED] (F.35.F), "tomar uma dose de respeito", por exemplo. [...] os corretores [...] [valorizam] alguns recursos de sentido que podem ser explorados por meio da língua. [...] além de demonstrar um domínio da língua, aproxima o leitor do texto, fazendo com que ele se sinta também responsável [...]. (F.03.F)

Contrapondo-se à F.30.F e à F.40.F, os três professores em formação inicial demonstram que os recursos são interessantes e avaliaram que o fato de usar aspas significa que F.70.F tem domínio da língua padrão. F.03.F acrescenta ao comentário a ocorrência de uso de aspas (*você utilizar "copinho de cerveja" entre aspas*) na redação de outro professor em formação inicial, a F.35.F, reforçando ser um gesto de linguagem interessante. Percebe-se, nos comentários de F.50.M, F.80.F e F.03.F, indícios de uma concepção de escrita em que os gestos do escrevente são analisados não apenas pela observância das regras da gramática normativa, mas também pelos aspectos linguístico-discursivos e pelas relações de alteridade que o escrevente procura construir com seus destinatários, gestos que estão indiciados em: **"o fato de você ter usado " " já mostra para o corretor que você sabe que o esperado é a norma padrão", "é bem interessante como você e também a [REDACTED] (F.70.F) trabalham com o uso de algumas expressões" e "os corretores [...] [valorizam] alguns recursos de sentido que podem ser explorados por meio da língua. [...] além de demonstrar um domínio da língua, aproxima o leitor do texto, fazendo com que ele se sinta também responsável [...]."**

Vale destacar que F.70.F afirma que o **uso desses recursos foi proposital**, num gesto de linguagem que se situa na zona de transparência da linguagem, como se nota no fragmento a seguir:

Agora, a respeito dos termos que usei entre aspas, **não vejo problema algum em usar [...] é uma questão de opinião própria, de gosto. Eu sabia bem o que estava fazendo, sabia que eram termos populares e por esse mesmo motivo usei as aspas, provando isso ao leitor.**

[...] sobre o meu jogo de palavras, **não vejo como termos errados, mesmo usados em uma redação onde a língua formal é obrigatória.**

Nota-se que F.70.F acredita saber o efeito alcançado na redação do Enem com o jogo de palavras e as aspas. Observa-se, ainda, um contraponto em relação à concepção de escrita como produto, como tecnologia e sistema, quando diz “**não vejo como termos errados, mesmo sendo usados em uma redação onde a língua formal é obrigatória**”, levando a crer que controla o seu dizer e o efeito de sentido desse seu dizer. O gesto de professor em formação inicial retoma a concepção de escrita como processo, valoriza a dinamicidade da língua e ressalta a relação enunciador-destinatário. Com “**sabia que eram termos populares**”, “**provando isso ao leitor**” e “**mesmo sendo usados em uma redação onde o registro formal é obrigatório**”, o escrevente atuando uma vez mais na zona de transparência da linguagem, sendo possível observar indícios de que o endereçamento do GD *redação do Enem* é a banca de correção e que o estilo foi adotado em função desse *destinatário presumido*.

Até este ponto, a análise se centrou na concepção de escrita no tocante à língua e em alguns casos relativos à imagem de professor, ao fazer docente e à relação enunciador-destinatário. O gesto de pesquisa que empreendi nesta seção foi olhar para a escrita do professor em formação inicial, olhar para as PE dos Fóruns, *Wikis*, *Chat* e esboço de Planos de Aula, para então analisar o que busco enfatizar, deste ponto em diante, ou seja, *como o professor em formação inicial concebe o ensino de escrita*, incluindo a noção de GD, e *como se dá a relação entre ensino de escrita*:

- a) no passado e na escola de Educação Básica, como *egresso do Ensino Médio*;
- b) no presente e na universidade, como *professor em formação inicial*; e
- c) no futuro e na escola de Educação Básica onde irá atuar, como o *professor que projeta ser*.

Entendo que os tempos e os espaços nem sempre se apresentam assim categorizados, porém os implícitos permitem percebê-los.

Voltando-me mais para os gestos de docência, ratifico que o gesto de pesquisa compreendido foi olhar para a escrita do escrevente na redação do Enem, mas com o objetivo de analisar como o professor em formação inicial percebe o ensino de escrita.

Das 14 *redações do Enem* analisadas, duas são organizadas em 03 parágrafos, 06 em 04 parágrafos e 05 redações em 05 ou mais parágrafos. Considerando a estrutura típica do GD *dissertação de vestibular* com 03 parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão), a ocorrência de 04 ou mais parágrafos em 78,57% das redações constitui-se um indício de que os escreventes tentam se distanciar da estrutura prototípica de 03 parágrafos.

Analisando a construção composicional, duas outras regularidades foram observadas: em 64,28% das redações, (1) havia pelo menos um parágrafo constituído de uma única sentença e (2) todos os parágrafos constituídos de uma única sentença ocupavam espacialmente, no mínimo, três linhas. A estratégia do escrevente relaciona-se à noção de transparência da linguagem uma vez que busca estruturar o texto para, visualmente, a banca de correção observar seu gesto, qual seja: o escrevente tenta se distanciar um pouco do modelo para demonstrar uma certa originalidade uma vez que todos os candidatos – supõe-se – receberam a mesma orientação, ou seja, acredita que controla o seu dizer e o efeito de sentido de seu dizer. Assim sendo, o número de parágrafos e a definição de quais e de quantas sentenças compõem cada parágrafo estão associados à tentativa do escrevente de seguir o modelo, mas também de, em parte, dele se esquivar.

Em relação à escrita do GD *redação do Enem*, observando conjuntamente a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático, procedi ao levantamento de gestos de linguagem citados pelos sujeitos nos Fóruns e *Wikis*. Na primeira coluna, estão os fragmentos que indiciam gestos de docência dos professores em formação inicial. Na segunda, estão os gestos de linguagem encontrados nas redações do Enem. Os destaques em negrito, nos exemplos, são indicativos do diálogo do sujeito de pesquisa:

- a) na primeira coluna, está o gesto de docência do professor em formação inicial que se apoia nas suas experiências sociais e histórias de letramento, como *egresso do Ensino Médio*;
- b) na segunda, está o indício de que, como escrevente participante da esfera escolar (candidato prestando o Enem), o professor em formação inicial fez uso de estratégias (uso de modelos, dicas e macetes) para o ensino de escrita com as quais teve contato em práticas de leitura e escrita na Educação Básica.

Nº	Coluna 01	Coluna 02
	Exemplos extraídos dos Fóruns que indiciam o excedente de visão em gestos de docência do professor em formação inicial	Exemplos extraídos das redações do Enem socializadas que indiciam o excedente de visão em gestos de linguagem do escrevente - egresso do Ensino Médio
EXEMPLO 01	<p>A essência de uma boa dissertação é a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. (F.50.M)</p> <p>[...] faltou uma melhor organização da estrutura do seu texto (separar introdução, desenvolvimento e conclusão) (F.45.M)</p>	<p>Redução de mortes, diminuição de acidentes, menor número de reparos financeiros que o motorista deixa de arcar caso tenha bom senso na hora de sair de casa. (1º parágrafo – Introdução)</p> <p>Numerosos benefícios que uma escolha certa pode trazer [...]. Definitivamente beber e dirigir não é uma boa opção. (2º parágrafo – Desenvolvimento)</p> <p>Uma das poucas leis [...] Então, diga-se, antes da lei tinha-se pouco amor à vida. (3º parágrafo – Desenvolvimento)</p> <p>[...] a Lei Seca traz um novo visual ao trânsito no Brasil. [...] (4º parágrafo – Desenvolvimento)</p> <p>Portanto, benéfica [...] Ponto para o Brasil! (5º e último parágrafo – Conclusão) (F.55.M)</p>
EXEMPLO 02	<p>O estudante pode enriquecer seu texto fazendo citações, exemplificações e utilizar de recursos linguísticos, como anáfora, antítese, paradoxo, etc. Deve evitar os vícios de linguagens, os famosos clichês e/ou figurinhas carimbadas, as expressões de uso cotidiano e algo bem comum, como a redundância. (F.25.F)</p>	<p>[...] “Se beber, não dirija” [...] (F.65.M) (citação)</p> <p>[...] como foi o caso do ciclista que estava na ciclovia [...] um motorista bêbado, em alta velocidade o atropelou. (F.10.M) (exemplificação)</p> <p>[...] nem todos os países hoje habitados são habitáveis [...] (F.50.M) (redundância)</p> <p>[...] Uma vida vale muito mais que um copo de cerveja. (F.70.F) (expressões de uso comum)</p>
EXEMPLO 03	<p>[...] o estudante consiga de forma objetiva e clara englobar todas as áreas de aprendizagem, sociologia, filosofia, geografia, biologia, física, dentre outras e não só o uso da língua portuguesa. Uma boa redação no ENEM então é aquela que o aluno consegue dentro do tema apresentado, apresentar também todo seu saber adquirido em todas as áreas do conhecimento [...] (W.01.A)</p> <p>[...] a redação, que é de certa forma um misto dos conteúdos das questões, concede ao examinando a apropriação de seus conhecimentos históricos, geográficos, e outros (não necessariamente os que foram apreendidos por ele na escola) ao confeccionar seu texto. (W.01.B)</p>	<p>[...] como a região Norte da África, ou o Haiti [...] ... Primavera árabe. (F.50.M) (Geografia, História, mídia)</p> <p>[...] exuberância bucólica [...] (F.25.F) (literatura)</p> <p>A crise econômica e os desastres ambientais [...] (F.40.F) (Geografia, Biologia, mídia)</p> <p>Desde o século XIX, o Brasil entrou na rota dos imigrantes [...] país tropical [...] terras férteis [...] ONU (F.45.M) (História, Geografia, mídia)</p> <p>[...] Exemplos são vistos na arquitetura (como nas casas do Rio Grande do Sul), nos “sotaques” [...] de cada região, nas comidas típicas (como a feijoada, criada pelos africanos) [...] (F.25.F) (História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes)</p>

EXEMPLO 04	<p>Quando você mencionou o acidente do ciclista, foi um fato que a mídia em geral reportou, e assim foi de conhecimento de todos, inclusive dos corretores. Um argumento assim, é o esperado, nesse argumento, você mostrou que esta "ligado" nas notícias durante o dia a dia, e deu "razão" ao seu ponto de vista. (F.50.M)</p> <p>[...] citar fatos ocorridos na mídia é bem determinante, por isso é importante estarmos sempre atualizados sobre tudo que acontece ao nosso redor. (F.40.F)</p>	<p>[...] Quando passa na televisão: “Se beber não dirija” ¹¹⁴[...] (F.35.F) (mídia)</p> <p>É possível notar, através dos noticiários de televisão [...] (F.10.M) (mídia)</p> <p>De acordo com o último censo [...] (F.40.F) (mídia, poder público)</p>
------------	--	--

Quadro 07 – Gestos de docência e exemplos

Percebe-se que os gestos de linguagem dos escreventes, na coluna 02, estão relacionados aos gestos de docência, na coluna 02. **No exemplo 01**, o professor em formação inicial indica as partes que devem compor a redação (coluna 01) sendo essa organização observada em todas as redações do Enem socializadas no Fórum 01. Para exemplificar, selecionei a redação de F.55.M (coluna 02).

No exemplo 02, o professor em formação inicial define o que pode ser usado e o que deve ser evitado, gestos que se encontram na segunda coluna, nas redações de F.65.M, F.10.M, F.50.M e F.70.F. Com “[...] nem todos os países hoje **habitados são habitáveis** [...]”, ocorre a redundância marcada por habitados/habitáveis. O gesto do escrevente só pode ser compreendido se relacionado com a sentença subsequente: “Existem países, onde viver se tornou algo inviável [inviável], como a região Norte da África, ou o Haiti, até em países que sofrem conflitos, como os da Primavera Árabe.” Com a exclusão de “**hoje habitados**”, o sentido é mantido. Assim, a redundância, reservada a possibilidade do jogo de palavras, parece mais uma tentativa de tornar a sentença mais extensa para que o parágrafo ocupe, pelo menos, quatro linhas do que uma tentativa (equivocada) de mostrar à banca domínio da língua. Em relação ao fragmento, “[...] **Uma vida vale muito mais que um copo de cerveja**”, de F.70.F, contrariamente à orientação dada na escola, a escrevente opta por uma expressão de uso comum, porém o faz de forma produtiva, procurando demonstrar à banca que domina certos recursos argumentativos, como o de utilizar como parâmetro de comparação algo cujo julgamento valorativo seja prontamente apreendido pelo destinatário, recurso muito usado na mídia em geral.

¹¹⁴ Dois escreventes – F.35.F e F.65.M – usam a sentença “Se beber, não dirija”.

No exemplo 03, o professor em formação inicial salienta que é necessário demonstrar que o escrevente se apropriou dos conhecimentos escolares, gestos que se encontram nas redações de F.50.M, F.25.F, F.40.F e F.45.F, na segunda coluna. No exemplo 04, os gestos de docência sinalizam citar a mídia para mostrar aos destinatários que é leitor e que acompanha os acontecimentos no Brasil e no mundo, gestos que se encontram nos textos de F.35.F, F.10.M e F.40.F.

Analiso, adiante, os exemplos 03 e 04 relacionando-os ao gesto de pesquisa da confirmação de hipóteses.

Inicialmente, pareceu-me que os escreventes, além de observarem as orientações do professor da Educação Básica, apenas repetiam palavras e expressões constantes nos textos motivadores. Para confirmar essa nova hipótese provisória, o gesto de pesquisa foi comparar as redações e os exemplos constantes na coluna 02 com os textos motivadores das propostas de redação do Enem de 2012 e 2013. Na análise, foi possível constatar que a retomada de itens lexicais pelo escrevente não está estritamente relacionada à possível estratégia de selecionar e usar palavras-chave dos textos motivadores. Os escreventes se utilizam dos itens a partir de dicas, de macetes e de orientações de professores de redação, dicas que tratam a linguagem como transparente e a escrita, como autônoma. No entanto, o modo como o escrevente dialoga com as dicas, os macetes e as orientações, na alteridade, mostra que tenta se desviar do “roteiro”, do modelo, para tentar criar uma imagem de egresso do Ensino Médio menos padronizada.¹¹⁵ Destaco duas apostas do escrevente que indiciam a noção de excedente de visão nos gestos de linguagem dos escreventes cuja escrita, paradoxalmente, se aproxima e se distancia das dicas, dos macetes e das orientações “siga o modelo”.

Uma aposta dos sujeitos de pesquisa na redação do Enem foi o uso de itens lexicais que contribuíssem para construir uma imagem positiva diante dos destinatários (a banca de correção das redações do Enem), como em “O Brasil, país de grande exuberância **bucólica, possui lindas praias, campos, pradarias, dentre outras belezas e diversidades.**”. (F.25.F). No conjunto, o enunciado remete o leitor ao Arcadismo, com as paisagens bucólicas, e também ao Romantismo, com a exaltação da natureza brasileira. Dessa forma, nota-se que o escrevente analisa, numa posição exotópica, que itens lexicais podem se relacionar com o tema e, ao mesmo tempo, procura demonstrar seu conhecimento escolar, gesto enfatizado pelo uso do aposto “país de grande exuberância **bucólica**”, que poderia ser excluído (como também toda a sentença) sem

¹¹⁵ Refiro-me à padronização da escrita de candidatos que permite à banca identificar em qual Cursinho pré-vestibular ou escola eles estudaram.

prejudicar a compreensão do texto. Na figura a seguir, transcrevo as duas primeiras sentenças da redação de F.25.F e, na sequência, as duas sentenças com a exclusão dos gestos de linguagem que buscam, na alteridade, destacar o diálogo com os conhecimentos escolares e construir uma imagem positiva de si em função dos destinatários de seu texto.

Texto original
O Brasil, país de grande exuberância bucólica, possui lindas praias, campos, pradarias, dentre outras belezas e diversidades. Sua formação, proveniente de um vasto caldo cultural, constata a integração, entre as características do país com sua população. [...]
Texto com cortes – 01
O Brasil, país de grande exuberância bucólica, possui lindas praias, campos, pradarias, dentre outras belezas e diversidades. Sua formação, proveniente de um vasto caldo cultural, constata a integração, entre as características do país com sua população. [...]
Texto com cortes e acréscimos – 02
O Brasil, país de grande exuberância bucólica, possui lindas praias, campos, pradarias, dentre outras belezas e diversidades. Sua A formação do Brasil , proveniente de um vasto caldo cultural, constata a integração, entre as características do país com sua população. [...]

Figura 33: Excedência de visão em gestos de linguagem – tópico frasal

Como se pode observar, os textos 01 e 02 mantêm o diálogo com os textos motivadores, contudo, o texto original se destaca como estratégia mais produtiva para o propósito do escrevente.

Por essas análises, defendo que o escrevente trabalha com o *cronotopo do endereçamento*, e delinea (ou intui) caminhos com pontos de encontro que lhe permitam fazer a relação escrevente – escrita – destinatário, uma vez que parte desses caminhos para dizer o que acha que precisa ser dito. Em se tratando do ponto de encontro *avaliação*, os gestos de linguagem do escrevente buscam atender aos critérios de avaliação da banca ou do professor, ou seja, atua na escrita procurando inserir:

- um item lexical que mostre seu conhecimento do conteúdo;
- um jogo de palavras e figuras de linguagem para mostrar que domina alguns recursos linguísticos;

- c) uma citação ou referência a um autor ou personalidade para mostrar que sabe relacionar tema, conhecimento escolar ou de mundo e recursos linguísticos, dentre outros.

Observando os possíveis gestos do escrevente quanto à avaliação no e do texto, identificam-se algumas das dicas e macetes que veiculam no discurso do professor em formação inicial. Penso que são decorrentes da posição enunciativa *egresso do Ensino Médio*, mas, como sujeito da linguagem, que não tem total controle do seu dizer, os gestos de linguagem se opacificam, uma vez que as relações de alteridade e a enunciação são irrepetíveis. De um lado, o endereçamento atua como força centrípeta; de outro o sujeito, na escrita em processo, a partir de suas experiências sociais e histórias de letramentos, busca se marcar no texto. Para tanto, precisa se distanciar de si, do texto, precisa se pôr no excedente do outro para tentar criar uma imagem de si e para se alçar a um dado domínio discursivo, no caso, o da área de Letras.

Outra estratégia observada foram *gestos de retextualização*¹¹⁶ de fragmentos dos textos motivadores. Os gestos de linguagem indiciam que o escrevente delineia um caminho com pontos de encontros com os *textos motivadores* em função do *cronotopo do endereçamento*, das imagens e posições enunciativas que precisa assumir no processo de escrita e nas tentativas de se alçar a um dado domínio discursivo.

Nas Figuras 34, 35 e 36 a seguir, encontram-se os textos motivadores da proposta de redação do Enem – Edição 2012. Os destaques em amarelo são os pontos de contato dos textos motivadores com as redações dos escreventes participantes dessa edição.

Figura 34: Texto I – Proposta de Redação Enem 2012

¹¹⁶ Optei por nomear a estratégia como *gestos de retextualização* por considerar que os gestos do escrevente não são resumos ou paráfrases ou retextualização ou citação direta ou indireta. Penso que *gestos de retextualização* constitui-se um termo que explica minimamente a estratégia do escrevente para o diálogo com os textos motivadores. Esses gestos são articulados na alteridade (escrevente x texto motivador – destinatários) por meio de um excedente de visão.

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo **Acre**, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos **ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos**, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o **Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010**. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, **a entrada ilegal continua**, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, **não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros**. Porém, **a maioria chega sem dinheiro**.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. **Agora, chegou a nossa vez** — afirma Corinto.

Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Figura 35 - Texto II – Proposta de Redação Enem 2012

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo **último censo**, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são **políticas, mas econômicas**. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos **artesanais, culturais, de campo e de costura** são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Figura 36 - Texto III – Proposta de Redação Enem 2012

Nos fragmentos a seguir, encontram-se *gestos de retextualização* do escrevente quanto aos textos motivadores. Os pontos de contato estão nos destaques em amarelo nesse primeiro exemplo.

Exemplo 01

Desde o século XIX, o Brasil entrou na rota dos imigrantes devido às facilidades de adentrar por seu território. (F.45.M)

Nesse exemplo, observa-se a estratégia do escrevente que se utiliza das informações do texto I, “*Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram ...*”. Cita a informação “século XIX” e usa “imigrantes” para retomar a informação “representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias”. Além disso, associa essas informações ao texto multimodal que complementa as informações do texto I. No infográfico (texto II), está ilustrada a “*Rota dos haitianos para o Brasil*”, informação que é retomada com “*o Brasil entrou na rota dos imigrantes*”, substituindo “haitianos” por “imigrantes”. Usa “*devido às facilidades de adentrar no seu território*” retomando as informações do texto I: a facilidade para entrar no Brasil está no passado (*séculos XIX e XX*) – a vinda (incentivada pelo governo, produtores de café e industriais) de imigrantes para trabalharem em “*lavouras de café*” e na “*indústria paulista*”, e no presente – a “*entrada*” de imigrantes pelo “*Acre*” onde a fiscalização praticamente inexistente.

Exemplo 02

Sua formação [do Brasil], proveniente de um vasto caldo cultural, constata a integração, entre as características do país com sua população. A imigração já foi um bom exemplo de fator contribuinte para que essa integração acontecesse, além de que, em pleno século XXI, ela ainda influa constantemente sobre a vida dos brasileiros. (F.25.F)

No exemplo 02, o escrevente faz um consolidado das informações constantes nos três textos motivadores. Os destaques em amarelo são dos textos motivadores, em verde são do texto do escrevente.

Assim “*70 nacionalidades e etnias, história do país, cultura brasileira, sobrenomes, costumes, comidas, vestimentas*” são retomados como “*Sua formação [do Brasil], proveniente*

um vasto caldo cultural, constata a integração, entre as características do país com sua população.” Com “A imigração já foi um bom exemplo de fator contribuinte para que essa integração acontecesse” o escrevente retoma “a história da migração humana não deve ser relacionada exclusivamente ao passado.” Os trechos “deslocamentos mais recentes” (texto I), “nos últimos três dias de 2011” (texto II) e “pelo último censo” (texto III) relacionam-se à parte “em pleno século XXI, ela ainda influa constantemente sobre a vida dos brasileiros.”

Essa estratégia ocorre também nas redações do Enem de 2013, porém a mídia parece ser a referência para o diálogo com os textos motivadores. Por questão de espaço, analiso apenas dois exemplos de *gestos de retextualização* com o gênero do discurso *propaganda* de uma campanha de conscientização da população quanto aos perigos da associação direção e álcool, o texto II, do conjunto de quatro textos constantes na proposta de redação do Enem de 2013 que abordou o tema: *Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil*.

Figura 37 – Texto II - Proposta de Redação Enem 2013

Observe-se o exemplo 03, a seguir.

Exemplo 03

Quando passa na televisão: “Se beber não dirija” parece o mesmo que dizer o contrário. Não custa muito a ninguém pegar um táxi depois de uma festa ou evitar dirigir nesses dias.

O importante é “tomar uma dose” de respeito e consciência para o bem comum. Todo cuidado não é pouco. O respeito à lei é o respeito à vida – de todos! (F.35.F)

Nesse exemplo, os gestos de retextualização do escrevente dialogam mais com as características e função social do gênero do discurso *propaganda* do que com o texto verbal-escrito. As tipologias **injunção** e *argumentação* estão inter-relacionadas. Assim (a) “**Não deixe a bebida mudar seu destino**” e (b) “*Dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia*” são substituídas por:

- a) “**O importante é “tomar uma dose” de respeito e consciência para o bem comum. Todo cuidado não é pouco. O respeito à lei é o respeito à vida – de todos!**” significando: *Respeite a lei e à vida. Tenha consciência para o bem de todos!*
- b) “*Quando passa na televisão: “Se beber não dirija” parece o mesmo que dizer o contrário. Não custa muito a ninguém pegar um táxi depois de uma festa ou evitar dirigir nesses dias.*” significando: *A campanha de conscientização para evitar acidentes devido à bebida e direção não convence muito os motoristas, porém não é difícil para ninguém beber e pegar um táxi ou evitar beber em dias de festas se for dirigir.*

Apesar de ter analisado separadamente, os tipos textuais injunção e argumentação atuam de forma conjunta na escrita de F.35.F nos exemplos dados.

No exemplo 04, estratégia similar é observada.

Exemplo 04

Com a nova lei, as restrições e punições tornaram-se mais rígidas. [...] as consequências [...] mais severas. Dependendo da quantidade de álcool identificada pelo bafômetro, o indivíduo pode acabar sendo preso. (F.60.F)

Nota-se que o trecho “**Dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia**”, com os gestos de retextualização do escrevente, passou a ser “**punições tornaram-se mais rígidas. [...] as consequências [...] mais severas. Dependendo da quantidade de álcool identificada pelo bafômetro, o indivíduo pode acabar sendo preso.**” Penso que os gestos de linguagem nos exemplos 03 e 04 se apoiaram não apenas no texto verbal-escrito, mas também no não-verbal: o carro que bateu em um copo de cerveja, figura proporcionalmente maior à figura do carro, que está sem motorista. A leitura do gênero propaganda proveu insumos que foram retextualizados pelos escreventes a exemplo do ocorreu nos exemplos 01 e 02.

Uma única ocorrência torna esses gestos ainda mais salientes. A sentença “Respeitar para mostrar que realmente é um país de todos” de F.35.F retoma a logo do Governo Lula 2002-2012 “Brasil: um país de todos”, que se encontra na parte inferior à direita do texto II – proposta de redação Enem 2013 – cujo destaque encontra-se na figura¹¹⁷ abaixo.

Em todos os gestos de retextualização para diálogo com os textos motivadores – que encaminha para a noção de *cronotopo do endereçamento* e do ponto de encontro com os *textos motivadores* –, tornam-se recorrentes os diferentes caminhos com pontos de encontro que o escrevente delinea para criar uma imagem de si e atender às expectativas da banca examinadora.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://smsdcbuabf.blogspot.com.br/2013/02/nao-deixe-bebida-mudar-seu-destino.html>> Acesso em: 20 jun. 2017.

A excedência de visão, nesses gestos de linguagem, objetiva seguir a “receita” de elaboração de textos dada na escola, isto é, o modelo, num gesto de aproximação. Ao mesmo tempo, porém, o gesto é de distanciamento, uma vez que busca outras estratégias para tentar se distanciar, não necessariamente do modelo, mas da escrita de outros candidatos – seus concorrentes – que supõe ser padronizada. Distanciar pode significar a obtenção de uma nota melhor, gesto que encaminharia para o ponto de encontro *avaliação*.

Analisando as duas estratégias (uso de itens lexicais para construção de uma imagem positiva si para os seus destinatários e gestos de retextualização dos textos motivadores) e comparando-as com o Quadro 07, em que apresento gestos de docência no discurso dos professores em formação inicial e exemplos extraídos de redações do Enem produzidas por eles, entendo que, como professor em formação inicial, o escrevente dialoga com a memória de passado, pois *“Os professores usam de esquemas, de imposição de regras, apresentam o que é “certo ou errado” em uma redação dissertativa e fazem com que os alunos sigam o modelo”* (F.40.F). Dialoga ainda com o discurso oficial, em especial com o Guia do Participante do Enem, que orienta a produção da redação do Enem na linha prototípica da dissertação de vestibular, com ênfase nos tipos textuais dissertar e argumentar. O Guia e o professor orientam a produção (e o ensino) de escrita na zona da transparência da linguagem, conforme crítica de F.50.M: *“em suma [na escola] a abordagem era a mesma regra atrás de regra, modelos de redação atrás de modelo de redação, a introdução perfeita, os argumentos necessários e a conclusão ideal.”*.

Essas análises explicitam o trânsito e o conflito vivenciado pelo professor em formação inicial: de um lado, escreveu a redação do Enem seguindo um modelo, como concluinte do Ensino Médio; de outro, como professor em formação inicial, olha para a sua escrita e, na análise, replica as dicas e os macetes ao mesmo tempo que os critica quando assume cumulativamente a posição enunciativa professor em formação inicial e professor que projeta ser. O conflito se dá pelo embate entre a experiência social de escrita no Ensino Médio, em especial no Enem, o discurso oficial (Guia do Participante do Enem) e as teorias linguísticas e a voz social da academia. O trânsito do professor em formação inicial se torna mais saliente ao defender ou o discurso oficial ou a voz social da academia, como se observa no exemplo 01, a seguir.

Exemplo 01

Entretanto, **apesar de existir essa orientação** [voz social da academia] voltada ao conhecimento de mundo do aluno e a ênfase às competências linguística, textual e discursiva na redação do Enem, **podemos ainda perceber uma tendência a antigas concepções do ensino de língua que não são as orientações da documentação oficial.** (W.02.C)

Nota-se que o professor em formação inicial contrapõe o discurso oficial com o discurso acadêmico sobre o ensino de escrita. Há uma crítica à proposta de Redação do Enem quando diz que “**podemos ainda perceber uma tendência a antigas concepções do ensino de língua que não são as orientações da documentação oficial**”. O conflito se instaura: de um lado, na redação do Enem é pedido e avaliado o que é criticado nos documentos oficiais (PCN na parte em que prioriza ensino de gêneros e não de tipos textuais) e em textos teóricos que abordam o ensino de produção de textos. Tanto na posição enunciativa *professor em formação inicial* quanto na de *professor que projeta ser*, o professor em formação inicial faz a crítica, mas ao mesmo tempo indicia os problemas na docência em práticas de ensino de escrita: seguir o Guia do Participante do Enem, os PCN ou seguir o discurso acadêmico?

Pelas análises empreendidas até este ponto, torna-se bastante saliente a tensão produtiva, a meu ver, vivenciada pelo professor em formação inicial. Nos primeiros gestos de docência, são recorrentes as dicas, os macetes, as referências às orientações da escola de ensino médio para seguir o modelo de texto dialogando com a memória de passado. Na prática, o próprio escrevente tenta escapar dessas estratégias tanto na *redação do Enem* quanto nas PE produzidas no Curso de Extensão. Nos Fóruns, *Wikis*, *Chat* e mesmo nos esboços de Plano de Aula, os gestos de docência são tentativas de se alçar ao domínio discursivo da especialidade em Letras e de delinear a imagem de *professor que projeta ser* tentando evitar práticas de ensino que se centram no modelo e no aprendizado de regras gramaticais. Esses gestos parecem ser indicativos de por que o professor em formação inicial transita por diferentes posições enunciativas, em especial.

Um outro ponto que merece destaque na análise é quando o professor em formação inicial busca aderir ao domínio discursivo da especialidade em Letras, retomando os discursos

dos professores da academia e dos autores dos textos discutidos no Curso de Extensão ou em disciplinas da graduação, como se observa a seguir, nos fragmentos de texto de F.50.M e F.03.F.

Exemplo 02

A importância de ensino de diversos gêneros do discurso, assim como o exercício de se ler tento [tendo] em vista a fala da Gomes, ao meu ver vai além de uma simples formação escolar, é algo que o sujeito, vai levar para o resto de sua vida em tudo o que ele vir a fazer, por isso acima julguei como complexo o ato de ensinar gêneros. (F.50.M)

Exemplo 03

Trazendo isso para o ensino de língua, fiquei pensando que a análise das produções dos alunos deveria ser um dos aspectos trabalhados na escola, o que é, de certo modo, a orientação dos PCN os quais ressaltam que o trabalho do professor de Língua Portuguesa deve se centrar no texto, inclusive para o estudo da gramática, dando ênfase a um processo de análise linguística e não de memorização de conceitos gramaticais. (F.03.F)

Ao apresentar a sua análise, o professor em formação inicial se marca na escrita, numa tentativa de antecipar a possível refração de seu dizer pelo(s) destinatário(s), ao mesmo tempo em que busca demonstrar gestos de docência transitando entre as posições enunciativas *professor em formação inicial* e o *professor que projeta ser*. É bastante nítido o gesto de docência de F.03.F quando, como *professor em formação inicial* e com um pouco conhecimento sobre produção de texto, parte de sua experiência social (posição enunciativa *egresso do ensino médio* que produziu as redações e *professor em formação inicial* que analisa o que produziu) para introduzir na discussão uma reflexão sobre o ensino de escrita ao dizer: “**A importância de ensino de diversos gêneros do discurso,**”, “**vai além de uma simples formação escolar,**” e “por isso [...] **julguei como complexo o ato de ensinar gêneros**”. (F.50.M) e “**Trazendo isso**

para o ensino de língua [...] a análise das produções dos alunos deveria ser um dos aspectos trabalhados na escola.” (F.03.F)

Distancia-se, no discurso, das dicas, dos macetes e do ensino de textos com o uso de modelos para defender que o trabalho do professor de Língua Portuguesa deve se centrar no texto, inclusive para o estudo da gramática, dando ênfase a um processo de análise linguística e não de memorização de conceitos gramaticais. Gesto semelhante ao de F.50.M, quando ele sustenta que “o ensino vai além de uma simples formação escolar, que como [é] complexo o ato de ensinar gêneros”.

O gesto de pesquisa, na sequência, foi fazer o levantamento de sugestões, opiniões, relatos ou intenções por meio dos quais o professor em formação inicial sinalizava como deveria ser o ensino de escrita e a formação inicial de professores na área de Letras. Para obter o número de ocorrências desses gestos, todas as produções escritas foram copiadas para o processador de textos *word* em arquivos distintos: um para os Fóruns e outro para as *Wikis*, sendo excluídos os comentários. Em seguida, com o recurso *localizar*, foi digitada a palavra-chave de cada linha do quadro abaixo.

Gestos de linguagem do professor em formação inicial quanto ao ensino de escrita	Fóruns: ocorrências em 242 produções escritas	Wikis: ocorrências em 12 textos colaborativos
Uso do Livro Didático como recurso auxiliar	38	01
Filmes e vídeos <i>Youtube</i> como recurso auxiliar	04	01
Jornais, revistas e TV como fonte de conhecimento da contemporaneidade	43	02
Material didático disponível na internet	22	02
Apostilas de cursinhos preparatórios para o Enem e vestibular	11	0
Equipamentos (<i>data show</i> , computador, etc)	02	09

Quadro 08 - Recorrência de sugestões, opiniões, relatos e intenções sobre o ensino de escrita

Na análise de cada ocorrência no interior da PE, o número de ocorrências tornou-se, porém, insignificante porque, em uma mesma PE, havia a repetição de uma palavra-chave. Porém, desse gesto de pesquisa duas regularidades se tornaram salientes:

- 1) Os professores em formação inicial exprimiam diversas críticas ao uso do livro didático e de material apostilado, ao ensino de escrita e à formação docente, relatando acontecimentos vivenciados por eles no Ensino Médio, como se observa nos exemplos a seguir, nos destaques em negrito.

Exemplos:

Eu, e acho que muitos de vocês, já tiveram **professores que iam para a sala de aula, sentavam na cadeira e pediam para que copiassem os exercícios e textos do livro didático, dando a resposta pronta no final da aula.** (F.65.M)

Agora, se o **professor não possui uma formação que lhe permita falar sobre a língua,** ele encontra-se em uma **situação de dependência de um livro didático,** por exemplo. (F.05.F)

- 2) Apesar de criticarem o uso de livro didático, de material apostilado e de “receita” de como fazer um bom texto, foram recorrentes as sugestões de como melhorar a redação do Enem a partir de dicas, como se pode notar nos destaques em negritos nos exemplos a seguir

Exemplos:

As normas, a estrutura não mudaram, mas **os meios para o aluno se informar para que realize uma boa redação hoje, é a internet.** (F.65.M)

[...] **os professores não "soltam" os alunos** para que os mesmo escrevam seus próprios textos, é como o meu professor de redação dizia **"Segue a receita de bolo pra poder ir bem no ENEM"**, quer dizer **você tem que seguir um molde, você não pode escrever da maneira que achar melhor.** (F.10.M)

Uma análise mais crítica é posta por F.05.F, gesto que se distancia dos exemplos anteriores.

A internet é uma fonte inesgotável que pode ajudar e muito um aluno que se prepara para a Redação do ENEM, mas **pode, também, não fazer diferença alguma**, dependendo do uso feito a partir dela. (F.05.F)

Os exemplos mostram que ora o professor em formação inicial se volta para o passado, retomando experiências do Ensino Médio e práticas de letramentos que “deram certo na redação do Enem”. Ora se volta para o presente e projeta o futuro quando problematiza o ensino de escrita, criticando o que “deu certo na redação do Enem” por perceber no que **“deu certo”** o preparo do aluno para a produção escrita centrada no treinamento e no objetivo “ensinar para passar no vestibular”.

Em relação à concepção de escrita, o professor em formação inicial se mantém no trânsito: ora se apoia na escrita como processo, ora como produto. O discurso oficial, o discurso da academia, suas experiências sociais e histórias de letramentos, incluindo os letramentos em processo, põem o professor em formação inicial em constante conflito quando, então transita por diferentes posições enunciativas. De forma mais marcada, o trânsito está indiciado entre gêneros do discurso e esferas discursivas como procurei mostrar na seção anterior. Um exemplo desse trânsito está nas ruínas de um GD em outro GD, nas vozes que atravessam seus discursos, seus gestos de linguagem e gestos de docência.

Os resultados desta seção dialogam com os resultados da seção anterior. Os gestos de linguagem do escrevente apontam para o delineamento de pontos de encontro (escrevente-escrita-destinatário) como estratégia para criar uma imagem de si e para os destinatários. O

escrevente se mantém na tensão entre a memória de passado e a de futuro, momento em que entra em conflito com a voz social da academia, com o discurso oficial e em função de suas experiências sociais e histórias de letramentos, em especial as práticas de letramentos escolares.

4.3 O ensino (de escrita) e sua relação com a tecnologia digital

*Sou super a favor de tecnologias, desde que entrei na universidade pesquiso sobre, só tenho a opinião de que é uma caminhada longa e que muda constantemente, **não adianta passarmos pra mídias digitais materiais idênticos ao que usamos em uma aula de giz e lousa**, muda o método, muda a abordagem, muda tudo e temos que ter isso em mente pra **não correr o risco de ter tecnologias e não conseguirmos explorar o máximo que elas podem render ou sabermos explorar e isso só fazer diferença na 'cara' da aula e não no modo como ela se dá.***

(F.05.F) – Fórum 02

Olhar para o objeto de ensino em processos de formação docente inicialmente requer considerar que “o processo de escrita se desencadeia a partir da manifestação do diálogo em cada gênero do discurso”, fundamento teórico proposto por Corrêa (2013, p. 485). Apoiando-me nesse fundamento e na noção de excedente de visão, busco analisar o ensino (de escrita) e sua relação com a tecnologia digital.

Parto, inicialmente, dos gestos de docência de dois professores em formação inicial para relacioná-los ao uso da noção de excedente de visão. Com esse gesto, assumo que pensar processos de formação docente implica partir dos gestos de docência do professor que também transita por diferentes posições enunciativas, gêneros do discurso ou discursos, gestos que incluem:

- (a) o do *professor em formação em serviço*;
- (b) o do *professor que projeta ser* em cada instante em que reflete sobre **o fazer docente** e sobre **o fazer discente** e
- (c) o do *professor que retoma sua memória de passado* e dialoga com suas experiências sociais e suas histórias de letramentos, em especial, com as experiências sociais e histórias de letramentos do aluno que um dia foi.

Tomo, como exemplo, para exposição dos gestos de docência com o uso de excedente de visão, o diálogo entre F.05.F e F.03.F, no Fórum 03, ao postarem sugestões de uso de tecnologias no ensino (de escrita), como uma das atividades a serem realizadas pelos grupos.

F.03.F apresenta três sugestões. O exemplo a seguir é a terceira contribuição do grupo “C” que propõe o uso da ferramenta digital *Webquest* que, segundo a página *WebQuest.org*, “é um formato de lição orientado para pesquisa em que a maioria ou toda a informação com a qual os alunos trabalham vêm da *web*”.¹¹⁸

Contribuição do Grupo 3
por [REDACTED] (F.05.F) - segunda, 5 Mai 2014, 15:58

[...]Recursos da Internet para Educação

2.1. <http://webeduc.mec.gov.br/webquest/>

Este *site* detalha o que é o Webquest, descrevendo-o como um recurso que compõe o grupo de tecnologias de construção para *Internet*, possibilitando a interação com conteúdos educacionais.

Figura 38 – Sugestão de F.03.F para o ensino de escrita com tecnologia

F.03.F acessa o *link* indicado por F.05.F, constante na figura 38. A Figura 39¹¹⁹ se trata da parte da página com a descrição dos recursos e tipos de *Webquest*. A Figura 40 constitui-se do recorte da página e nela constam os passos para a elaboração de uma *Webquest*.

¹¹⁸ Tradução livre do trecho: “A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web”. Disponível em: < <http://webquest.org/>> Acesso em: 28 fev. 2017.

¹¹⁹ Print de parte da página: <<http://webeduc.mec.gov.br/webquest/>> Acesso em: 28 fev. 2017.

Recursos da Internet para Educação

WEBQUEST

O conceito foi criado em 1995 por Bernie Dodge, professor estadual da Califórnia (EUA) tendo como proposta metodológica o uso da Internet de forma criativa. A Webquest é uma atividade investigativa onde as informações com as quais os alunos interagem provêm da internet.

Sua elaboração
É feita por um professor para ser solucionada por alunos reunidos em grupos.

Seus recursos
Também chamados de fontes, os recursos podem ser livros, vídeos e mesmo pessoas a entrevistar, mas normalmente são sites ou páginas da Web.

Tipos
Bernie Dodge define a Webquest em:
Curta: Leva de uma a três aulas para ser explorada pelos alunos e seu objetivo é a integração do conhecimento.
Longa: Leva de uma semana a um mês para ser explorada pelos alunos em sala de aula e tem como objetivo a extensão e o refinamento de conhecimentos.

A Webquest é constituída de sete seções:

- **Introdução** - Determina a atividade.
- **Tarefa** - Informa o software e o produto a serem utilizados.
- **Processo** - Define a forma na qual a informação deverá ser organizada (livro, vídeos etc).
- **Fonte de informação** - Sugere os recursos: endereços de sites, páginas da Web.
- **Avaliação** - Esclarece como o aluno será avaliado.
- **Conclusão** - Resume os assuntos explorados na Webquest e os objetivos supostamente atingidos.
- **Créditos** - Informa as fontes de onde são retiradas as informações para montar a webquest, quando página da Web coloca-se o link, quando material físico coloca-se a referência bibliográfica. É também o espaço de agradecimento às pessoas ou instituições que tenham colaborado na elaboração.

Figura 39 – Print Webquest 01

Passos para elaboração de uma Webquest

Planejar

- Definir o tema
- Selecionar fontes de informação
- Delinear a tarefa
- Estruturar o processo

Formatar

- Escrever a introdução
- Escrever a conclusão
- Inserir o conteúdo no gabarito

Publicar

- Fazer os acertos finais
- Publicar a Webquest

Gabaritar

- Nessa etapa é necessário usar um editor HTML, o que exige conhecimento em informática
 - [Modelo de gabaritos](#).

O suporte oferece ferramentas de produção gratuitas, acervo de imagens, editores de html, hospedagem de sites, etc.

Figura 40 – Print Webquest 02

No exemplo a seguir, encontra-se o comentário de F.03.F.

Re: Contribuição do Grupo 3

Por [REDACTED] (F.03.F), 5 Mai 2014, 16:13

Achei bem interessante o trabalho com as *Webquests*. Fiquei pensando que talvez, além de uma metodologia diferente em relação à pesquisa escolar, pudéssemos estendê-las também para o trabalho de produção textual. Pelo que podemos perceber, a *Webquest* apresenta uma estrutura/um modelo a ser seguido, com Introdução; Tarefa; Processo; Fonte de informação; Avaliação; Conclusão e Créditos, que parece se relacionar, de modo bem generalizado, a um plano de aula, na *Internet*, que apresenta a descrição do que será feito, como será feito, com que recursos, etc. No que diz respeito ao trabalho com a produção textual, penso que a *webquest* **poderia funcionar como um roteiro em que uma situação é descrita** e essa situação culminaria em uma produção textual por parte dos alunos. Que acham?

Analisando o comentário de F.03.F, é singular o trecho: “[..] *penso que a **webquest** poderia funcionar como um roteiro em que uma situação é descrita*” (Grifos meus em negrito). O indício que se apresenta é o de que, na excedência de visão, F.03.F lança um olhar para a ferramenta digital – *Webquest* e para a descrição das partes que a compõem (Introdução; Tarefa; Processo; Fonte de Informação; Avaliação; Conclusão e Créditos), após ter acessado o *link* indicado por F.05.F (Figuras 39 e 40) e ter feito a leitura do texto descritivo e dos passos para a elaboração de uma *Webquest*. Para F.03.F, a *Webquest* se assemelha a um plano de aula. A partir dessas diretrizes, F.03.F propõe usar a ferramenta e o roteiro para outro fim: “a *webquest* **poderia funcionar como um roteiro em que uma situação é descrita** e essa situação culminaria em uma produção textual por parte dos alunos”. (Grifos e sublinhados meus)

O gesto de docência de F.03.F foi a produção de escrita com uma ferramenta digital usada para pesquisas escolares, porém o fato de citar “roteiro” e de não apontar qual gênero seria produzido encaminhou para a seguinte hipótese provisória: *ao tentar se apropriar de uma ferramenta digital, o professor em formação inicial retoma o ensino de gêneros por meio de modelos em função de suas experiências sociais e histórias de letramentos como egresso do Ensino Médio, mas, ao mesmo tempo, tenta se desvencilhar da concepção de escrita como produto e práticas de letramento autônomo, ao transitar pelas posições enunciativas professor em formação inicial e professor que projeta ser.*

O gesto de pesquisa posterior foi a análise da página *WebQuest.Org* e os *esboços de Plano de Aula* dos três grupos de trabalho, atividade final do Curso de Extensão, para comparar com os índices e interpretar a hipótese de que, mesmo em ambientes digitais, o professor em formação inicial retornava ao ensino de gênero por modelo e a concepção de escrita como produto, em diálogo com a imagem do professor e do aluno da educação básica, alinhando-se ao modelo de letramento autônomo.

Dessa análise, foram gerados os dados:

- a) Os três grupos de trabalho propuseram trabalhar com o ensino de escrita utilizando a rede social *facebook*, criando um grupo fechado ou página para leitura e discussão de diferentes gêneros do discurso;
- b) Apenas o Grupo “C” **não propôs** a produção de um texto dissertativo-argumentativo para ensinar escrita do gênero do discurso *redação do Enem*;
- c) Os Grupos A e B, apesar de solicitarem a produção de um texto dissertativo-argumentativo, propuseram gestos de docência com ênfase no desenvolvimento da Competência 3 – **Capacidade de organizar e relacionar informações**.

O gesto de pesquisa seguinte foi analisar o *esboço do Plano de Aula* do Grupo “C”, do qual F.03.F fazia parte. O grupo propôs trabalhar habilidade de leitura e escrita para a “compreensão e o desenvolvimento de temas de ordem social e cultural, como são exigidos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio.” Foi estruturado em seis fases, descritas resumidamente a seguir, com destaques meus nos aspectos mais relevantes, no Quadro 09:

Fase	Atividades
1ª	Apresentação da proposta de ensino e do grupo da atividade no facebook – encontro presencial;
2ª	Enquete no facebook para cada grupo de alunos escolher uma temática para trabalhar (temas de redação de edições anteriores). Foram disponibilizados alguns <i>links</i> sobre os temas;
3ª	Pesquisas dos alunos sobre o tema “para recolherem informações/argumentos necessários para a discussão do tema”;
4ª	Criação de chat para o grupo discutir , filtrar e organizar informações sobre o tema;
5ª	Socialização de cada grupo dos resultados das atividades por meio da gravação de um vídeo , seguida de uma exposição oral , objetivando que todos “percebam o aprofundamento que foi dado para cada temática e como o grupo delimitou tal tema”;
6ª	Produção de um texto expondo a temática e discutindo os argumentos mais importantes.

Quadro 09 - Resumo do esboço de Plano de Aula – PA.C

Em nenhuma das fases, há a indicação de um modelo de texto. O Grupo “C” busca enfatizar práticas de leitura e escrita a partir de temas pré-definidos pelos grupos de alunos. Há maior ênfase na escrita como processo que exige um roteiro, uma preparação, mas não se trata de um modelo de texto com as indicações do que escrever na introdução, desenvolvimento e conclusão.

De acordo com o PA.C – Grupo C:

O objetivo geral [...] de cada fase da proposta é fazer o aluno perceber o processo que contém a compreensão e o desenvolvimento de um tema, passando por pesquisa, seleção, escrita, reescrita, redução e expansão de ideias etc. Acreditamos que com essa percepção, a visão que cada aluno tem sobre a produção de textos será ampliada, já que ele perceberá que esse processo envolve mais do que a simples ideia de se ‘sentar, escrever e pronto’, trata-se de uma sequência de aprofundamento sobre a temática e o desenvolvimento e aplicação constantes de competências e habilidades de leitura e escrita.

Ao comparar o objetivo geral do *esboço de Plano de Aula* do “C”, com as fases constantes no Quadro 09 e o fragmento de texto de F.03.F, extraído do Fórum 03, com a sugestão de uso da *Webquest* para a produção de textos e não para pesquisas escolares, torna-se saliente que sua sugestão tem relação com o *esboço de Plano de Aula* de seu grupo. Assim, o gesto de docência proposto por F.03.F objetiva a compreensão do aluno de que escrever exige **pesquisa e organização de um plano de trabalho, que escrever é processo**, indícios observados em: **“processo que contém a compreensão e o desenvolvimento de um tema, passando por pesquisa, seleção, escrita, reescrita, redução e expansão de ideias”, “a visão que cada aluno tem sobre a produção de textos será ampliada”, “esse processo envolve mais do que a simples ideia de se ‘sentar, escrever e pronto’” e “sequência de aprofundamento sobre a temática e o desenvolvimento e aplicação constantes de competências e habilidades de leitura e escrita”**. Um aspecto relevante ao comparar esses dados é que, apesar de a proposição de dicas e macetes terem sido recorrentes no Fórum 01, no *esboço de Plano de Aula* – PA.C, esse gesto de docência não ocorre. Ressalte-se a tentativa de mostrar ao aluno da Educação Básica que o desenvolvimento de um tema na escrita requer saber o que falar, como discutir, em quem se apoiar, dentre outros aspectos.

O gesto de docência de F.03.F e o *esboço de Plano de Aula* do Grupo “C” dialogam com a noção de *cronotopo do endereçamento* apontado na introdução desta tese e nas duas primeiras

seções deste Capítulo. Dito de outro modo: o escrevente define um caminho com pontos de encontro – que compõem o *cronotopo do endereçamento*. No *cronotopo*, os gestos de linguagem do escrevente se voltam para os encontros – os pontos de relação na linguagem entre ele (sujeito), a escrita e o(s) seu(s) destinatário(s) – que ele julga serem necessários em sua escrita. O escrevente parte do cronotopo maior – o do endereçamento – para, nos “cronotopos menores”, ou melhor, nos pontos de encontro, definir como irá se “encontrar” com: o tema, os destinatários, as posições enunciativas que pode assumir, a conclusão, o desenvolvimento (informação, argumentação, objeto de discussão ou análise) – no caso de gêneros como *dissertação de vestibular*, *resenha*, *artigo científico*, dentre outros. Gesto semelhante é feito pelo professor em formação inicial ou em serviço: pelo excedente de visão, define o *cronotopo do endereçamento* com os pontos de encontro que considera essenciais para o gênero do discurso *aula de produção de texto*.

Nessa linha de pensamento, defendo que, além de o destinatário orientar o escrevente quanto à escolha do gênero, orienta também quanto à proposição do *cronotopo de endereçamento* e seus pontos de encontro. Entendo, porém, que os deslizamentos do escrevente ocorrem nos “pontos de encontro” que se dão no interior do *cronotopo do endereçamento* quando escolhe de que forma irá lidar com os encontros que julgou necessários em seu texto ainda que não tenha total controle dessa sua escolha e do seu dizer. Todo esse processo se dá, por meio do excedente de visão, numa relação de alteridade do escrevente com o outro, incluindo nesse outro os “pontos de encontro” que definiu para a sua escrita, gesto de linguagem que parece encaminhar para a noção de transparência da linguagem. Ocorre, porém, que, por acreditar que controla totalmente o seu dizer e o acabamento a ser dado pelos destinatários de sua escrita, é justamente nos “pontos de encontro” que a noção de opacidade da linguagem emerge, visto que a noção de alteridade atravessa e constitui o seu dizer.

Na análise desses exemplos, a noção de excedente de visão se torna saliente em diferentes pontos:

- 1) propor a utilização da *Webquest* para produção de textos implica que F.03.F, a partir de suas experiências sociais ou de outros (e suas histórias de letramentos), tenta ver o outro – no caso o aluno usuário de tecnologias – e, pelo excedente de visão, assumindo a posição enunciativa *professor que projeta ser*, tenta antecipar uma possível réplica do aluno em aulas de produção de textos, qual seja: a dificuldade dele em planejar a produção de um texto;
- 2) relacionar a institucionalização do mistério (LILLIS, 1999) à prática de produção de redação do Enem/dissertação de vestibular, assumindo a posição enunciativa

professor que projeta ser, implica discutir com o aluno que existem diferentes destinatários quando ele produz um texto e que um dos modos de tentar antecipar a resposta desses destinatários é se pôr numa posição exotópica no diálogo com *eu-para-outro*, *outro-para-mim* e *eu-para-mim*, ainda que seja impossível elencar todas as práticas de mistério que estão na ordem do presumido social;

- 3) propor diversas fases com atividades relacionadas, mas variadas, implica uma tentativa de o professor em formação inicial, em posição exotópica, antecipar possíveis recusas dos alunos quanto à atividade de escrita *para* a escola;
- 4) propor diversas fases implica tentar desconstruir a visão do aluno quanto à escrita como produto e ao ensino de escrita por meio de modelo de texto, ao tentar antecipar possíveis perguntas dos alunos, tais como: “Falar o quê? Escrever o quê? Como começar?”, dentre outras.

Em todos os exemplos, há um sujeito – professor – que tenta a todo tempo dialogar com o seu destinatário imediato – aluno e, nesse diálogo, empreende gestos de docência para tentar ver o que esse sujeito – aluno – vê ou não consegue ver. Os gestos de docência, no gênero do discurso *aula de ensino de escrita* que se baseie no excedente de visão como um modo de olhar do pesquisador no de análise¹²⁰ e do professor no processo de ensino de escrita, são dialógicos e sócio-axiológicos por natureza, sendo requerida de ambos os sujeitos – professor e aluno – uma relação de alteridade e não de linearidade. Esse lugar de diálogo e de conflito, evidentemente, precisa partir do professor de ensino de escrita – ensino com ou sem tecnologias digitais. Dito de outro modo: a noção de excedência de visão, como um modo de olhar para o processo de ensino de escrita, deve se iniciar no momento em que o professor de ensino (de escrita) prepara o gênero do discurso *aula de ensino de escrita*, deve se manter durante a aula e após a aula, ao ler/avaliar a escrita dos alunos. Gestos, que, em parte, e de outro ponto de observação/posição exotópica, serão realizados também pelo aluno.

Apesar de ter analisado os *esboços de Plano de Aula* e as *Wikis* dos três grupos, busco abordar os aspectos mais relevantes dessa análise e que possibilitam olhar, exotopicamente, para a questão do ensino de escrita e sua relação com a tecnologia digital

¹²⁰ De análise, porque todo professor precisa (ou deveria) ter um olhar de pesquisador para olhar para os dados que se lhe apresentam todo dia.

Os índices e os exemplos foram extraídos dos *Fóruns*, *Wikis* e *esboço de Planos de Aula*. Ainda que uma categorização seja insuficiente para contemplar todos os aspectos, proponho as categorias a seguir, organizadas em grupos pelo critério de similaridade.

Antes de proceder à exposição de mais uma análise, faço a ressalva de que, nesta seção, procuro dedicar maior ênfase à noção de excedente de visão como um modo de olhar do professor no processo de ensino e menor ênfase a um modo de olhar do pesquisador no processo de análise por considerar que, nas duas primeiras seções deste capítulo, este último foi contemplado a contento.

Os gestos de linguagem analisados em cada categoria possibilitam perceber gestos de docência do professor em formação inicial para se alçar ao domínio discursivo da docência na educação básica, em diálogo com o domínio discursivo da área de Letras – tentando paralelamente se alçar também a esse domínio, e com as esferas discursivas ensino de língua (educação), acadêmica e *internet*.

Na primeira linha de cada quadro, está o tópico que sumariza a análise dos exemplos. Na terceira linha, estão os gestos de linguagem do escrevente.

Tecnologia como recurso para práticas de leitura e escrita com ferramentas digitais
Gestos de linguagem do escrevente
<p>[após a pesquisa em diferentes fontes, cada grupo deve realizar] a produção de um texto que apresente, de modo geral, a temática exposta, discutindo os aspectos [...] importantes em relação ao tema [o texto será postado no grupo fechado do facebook. (PA.C)]</p> <p>[...], será aberta uma enquete [no facebook] [...] a fim de que os grupos escolham qual temática preferem trabalhar. (PA.C)</p> <p>cada grupo abrirá um chat e irá discutir o que foi pesquisado (PA.C)</p> <p>A ferramenta digital [facebook] usada como suporte para a realização das atividades [leitura e discussão]. (PA.C)</p> <p>os alunos criarão uma página no <i>Facebook</i>, que será o viés utilizado para que eles postem notícias corriqueiras e comentem essas notícias criando uma espécie de fórum de discussão (PA.B)</p> <p>o professor precisa deixar claro aos seus alunos que, em uma conversa informal no <i>Facebook</i>, por exemplo, não há problema em usar abreviações, <i>emoticons</i>, pois são marcas, de certo modo, da escrita nesse contexto. (F.03.F)</p> <p>A criação de um blog, [...], auxiliaria no aprendizado e no aprimoramento em produção de textos. Se o estudante tivesse suas postagens comentadas, então, sentir-se-ia ainda mais motivado [...] Poderia acabar adquirindo o gosto verdadeiro pela escrita e pela leitura, já que também participaria ativamente, através de comentários, nos textos de outros colegas. (W.A.4)</p> <p>[...] tentando abarcar a produção de diversos gêneros de texto, outras ferramentas como o <i>Glogster</i> podem ser utilizadas para a criação de murais virtuais que exponham diferentes gêneros produzidos pelos alunos. (W.C.12)</p>

No tópico “Tecnologia como recurso para práticas de leitura e escrita com ferramentas digitais”, há uma regularidade na proposição de práticas de leitura e de escrita como gestos de

docência para o ensino de gêneros do discurso. Essa regularidade se apresenta na utilização de ferramentas e ambientes digitais familiares ao aluno ou que tenham alguma proximidade com o já conhecido. No primeiro caso, estão o *facebook*, a **enquete**, o *blog*, os **comentários** no *facebook* e no *blog*; no segundo, estão o *Glogster* e a *Webquest*, ferramenta digital citada anteriormente. Em relação à variedade da língua, ora há a exigência da variedade padrão, ora a valorização do internetês, mas com a ressalva de que os interlocutores e a situação comunicativa contribuem para seu uso.

Um aspecto interessante é a percepção de que, usando a *internet*, os futuros alunos irão se sentir mais próximos do processo de ensino e aprendizagem, poderão desenvolver maior gosto pela leitura e pela escrita. Esse gesto de docência, em especial, parece ser uma tentativa de “apagamento” do destinatário imediato – o professor – para o deslocamento de outro destinatário imediato – os colegas de classe. Desse modo, o *cronotopo do endereçamento* teria outro estilo contribuindo para o aluno poder se sentir mais à vontade para escrever. Posteriormente, caberia o processo de leitura e releitura, escrita e reescrita do gênero.

Pensando na noção de excedente de visão como um modo de olhar do professor no processo de ensino de escrita, dois aspectos são considerados:

- 1) **partindo do sujeito – professor**: tentar ver o excedente de visão do outro (o aluno) pode se constituir um caminho para, tentando antecipar as respostas deste, empreender gestos de docência que possam fazê-lo entrar no jogo do uso da linguagem na **ordem do constituído (fazer com)** e não do **instituído (replicar)**, (GERALDI, 2010);
- 2) **partindo do sujeito – aluno**: perceber nas discussões e análise de outros gestos de linguagem quais apostas e estratégias um escrevente, assumindo diferentes posições enunciativas, lança mão no processo de endereçamento quanto à escolha do gênero, da construção composicional, do estilo e do conteúdo temático, compreendendo que, na alteridade, esses gestos constituem a si mesmo (aluno) e ao outro (destinatários, gêneros do discurso e discursos).

Aplica-se, nessa análise, a afirmação de Bakhtin (2011, p. 285) de que

[q]uanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Ainda que as formas da língua e de enunciados sejam dadas ao sujeito, o caráter fundante da linguagem abre caminho para, na alteridade e na excedência de visão, o sujeito refratar a si, ao outro, ao gênero, ao discurso e às formas da língua, uma vez que é na **ordem do sujeito** que a linguagem se realiza e se atualiza.

Na sequência, discuto o ambiente discursivo da *internet*, tomado como fonte de informação para os professores em formação inicial.

Tecnologia como fonte de informação: a internet
Gestos de linguagem do escrevente
Nessa plataforma serão selecionados notícias, anúncios, histórias , etc. que serão postados [...] (PA.A) Tendo acesso à <i>internet</i> , temos acesso a tudo . (F.40.F) Na web conseguimos informações de uma maneira muito fácil e acabamos nos perdendo na infinitude de hipertextos que a compõe. Temos que "peneirar" o conhecimento que adquirimos por meio dela, pois muitas fontes não são confiáveis . (F.40.F) [...] procurando gêneros textuais diversos dentro da mídia, artigos de fontes conhecidas que ajuda a interação dentro da sala de aula, vídeos extraídos do youtube (W.A.4)

A categoria “Tecnologia como fonte de informação: *internet*” aplica-se a alunos e a professores em formação inicial e em serviço. Para além da indicação dessa esfera discursiva como “o olho que tudo sabe/vê”, como uma enciclopédia universal capaz de contemplar toda e qualquer informação, emerge a noção de *sobredestinatário* a orientar o dizer do escrevente. O diálogo com o *sobredestinatário* está presente, de forma mais ou menos marcada, em todo o *corpus*. Nos Fóruns, por exemplo, tanto na análise das *redações do Enem* socializadas, quanto nas PE em que se discutiu o que seria “um bom texto, uma boa redação do Enem”, a *internet* é citada como fonte e como interlocutor, assumindo em muitos casos um arremedo¹²¹ de posição de *sobredestinatário*, já que a *internet* é tomada pelo escrevente como um todo, mas, nesse ambiente, o *sobredestinatário* seria mais bem definido como a voz particular, orientadora de réplicas, no interior de um múltiplo e heterogêneo coro de vozes. Observe-se o exemplo a seguir:

¹²¹ Termo sugerido pelo orientador desta tese em reunião de orientação. Entendo também que se trata de um *arremedo de sobredestinatário* uma vez que não se relaciona ao conceito de sobredestinatário proposto por Bakhtin. Mantendo em suspenso o conceito para investigações futuras.

Na web conseguimos **informações de uma maneira muito fácil** e acabamos nos perdendo na **infinidade de hipertextos** que a compõe. Temos que "peneirar" o conhecimento que adquirimos por meio dela, pois **muitas fontes não são confiáveis**. (F.40.F)

Ao apontar que “Na web conseguimos **informações de uma maneira muito fácil** e acabamos nos perdendo na **infinidade de hipertextos** que a compõe”, o escrevente indicia que diferentes vozes sociais compõem os variados gêneros do discurso disponíveis na *internet*. Indicia ainda que essas vozes são heterogêneas e fluidas que se perdem na “**infinidade de hipertextos**”. Ao dizer que “[tem] que 'peneirar' o conhecimento que adquirimos por meio dela, pois **muitas fontes não são confiáveis**” (Aspas no original), F.40.F indicia que a escolha do que é ou não confiável está na ordem do sujeito, mas do sujeito na relação de alteridade que estabelece, não apenas com o *destinatário presumido*, mas principalmente com o *sobredestinatário* que atua de forma mais marcada (porém nem sempre explícita) no processo de produção de um gênero do discurso.

Além do *destinatário imediato* e do *destinatário presumido*, segundo Bakhtin (2011, p. 333), o enunciador

propõe, com maior ou menor consciência, um **supradestinatário**¹²² superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.) (Grifos meus)

A *internet*, como esfera discursiva, parece assumir a posição de *sobredestinatário*, híbrido, heterogêneo e fluido. É a partir do que nela se pode encontrar que o professor em formação inicial e o escrevente buscam alinhar o seu dizer. Um gesto de linguagem perceptível (mas preocupante) nessa direção reside no fato de que, com exceção dos textos teóricos disponíveis para discussão no Curso de Extensão, nenhuma outra fonte foi utilizada: a revista, o jornal, a notícia, o anúncio publicitário, o poema são os disponíveis na *internet*, são os digitais. Outro gesto está nas sugestões de dicas e macetes para elaborar uma boa redação do Enem/Dissertação do vestibular no Fórum 01 em especial. Ambos os gestos, se assumida a

¹²² Bakhtin se utiliza de *supradestinatário*. Optei, porém, pelo termo *sobredestinatário*.

posição enunciativa *professor formador de professor para o ensino de escrita*, indiciam a necessidade de investigar e refletir por que *professores em formação inicial* de um Curso de Letras – licenciatura ora mantêm (com ênfase), ora abandonam a *internet* e outras mídias e dicas e macetes para a prática de ensino do gênero do discurso redação do Enem/dissertação de vestibular no fazer docente, ainda que em situações idealizadas e hipotéticas.

Na sequência, discuto a produção de três gêneros do discurso pressupondo a sua escrita com o uso de tecnologia digital.

Ao ensinar a produzir o gênero do discurso *carta argumentativa*, no ambiente digital Google Drive¹²³ que possibilita a produção de um texto colaborativo, solicitando ao prefeito ações voltadas para o combate ao mosquito *Aedes Aegypti*, o *sobredestinatário* que orienta o dizer do enunciador pode ser a voz social das autoridades públicas e científicas que tratam desse problema, ou a *internet*, ou a mídia, ou a própria escola cujas vozes ecoam em diferentes esferas ao tratar dessa questão. O *destinatário imediato* – o professor – atua em conjunto com o *destinatário presumido* – o prefeito. Assim o escrevente precisa lidar com os três destinatários e com os outros escreventes que participam da produção da carta. Aparentemente o *sobredestinatário* pode atuar de forma menos marcada na orientação do dizer do escrevente, do estilo, da construção composicional e do conteúdo temático do gênero do discurso. Os gestos de docência mais comuns na prática de ensino, com ou sem o uso de tecnologias, são o escrevente receber um certo suporte pedagógico por parte do professor, gesto que contribui para um diálogo maior com o *destinatário* imediato e o *presumido*, ainda que o *sobredestinatário* permaneça nesse diálogo.

Na produção de um *artigo científico*, como atividade no interior de um curso de graduação, no mesmo ambiente digital, o *sobredestinatário* é mais marcado podendo, inclusive, emergir sob a forma de plágio, pois o escrevente tenta se alçar ao domínio discursivo da especialidade de Letras e participar da esfera discursiva da academia. Nas tentativas de alçamento, o escrevente se utiliza de trechos de outros artigos que foram “balizados” por um conselho editorial e científico como artigo científico; de outro, está o *sobredestinatário* a orientar o seu dizer (suas réplicas). Uma explicação para esse gesto seria que, ilusoriamente, o *sobredestinatário* parece objetificado para o escrevente e, portanto, manipulável. O fato de estar na *internet* abona e facilita o uso, ainda que um e outro escrevente apontem restrições. O gesto de restringir, de escolher ou excluir faz parte da refração, é próprio do sujeito, uma vez que o acabamento do enunciado está na ordem do sujeito e da relação de alteridade que estabelece

¹²³ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/using-drive/> Acesso em: 21 jun. 2017.

com o outro, na excedência de visão. A “voz social” da *internet* se constitui, então, na heterogeneidade, na hibridização e fluidez da(s) linguagem(ns), na ficção de transparência da linguagem, na transitoriedade e na efemeridade, que são inerentes dela. Esse mosaico é, para o escrevente, produtivo, pois lhe parece mais próximo, ainda que multifacetado. Ressalte-se que, na academia, o gesto de docência comum é solicitar, por exemplo, a produção do gênero do discurso *artigo científico* como atividade avaliativa, pressupondo que o estudante universitário, por ter ingressado em Curso Superior, já tem esse domínio, seja pelo contato com o gênero, seja porque cabe ao aluno aprender a fazer, seguindo a premissa “aprender a aprender, aprender a gerir o próprio conhecimento”.

No caso dos gêneros do discurso *redação do Enem/dissertação de vestibular* (produzido ou não num ambiente digital de escrita colaborativa), o professor, como *destinatário imediato*, e as bancas de elaboração da proposta de Redação e de sua correção, como *destinatários presumidos*, também se distanciam parcialmente. O *sobredestinatário* ocupa, então, maior espaço porque o escrevente aposta mais no “olho que tudo sabe/vê”, que congrega inclusive conhecimentos escolares, questões sociais, culturais, científicas, religiosas, políticas, ambientais e esferas particulares por onde circulam. Na esteira da ficção de enciclopédia universal e planetária, emerge de forma mais marcada o *sobredestinatário* híbrido, heterogêneo e fluido,¹²⁴ que funciona como conjunto profícuo de vozes sociais que, por se constituírem na esfera discursiva *internet*, assume um *status* de mão dupla: numa via, permite ao escrevente construir uma imagem de si como leitor contemporâneo e partícipe da sociedade e de inúmeras esferas discursivas; de outro, contribui para que o escrevente use de estratégias que demonstrem aos *destinatários imediato* e *presumido* que compartilham de saberes semelhantes e que, portanto, são coenunciadores no gênero do discurso em processo de produção.

O problema, ainda que produtivo, pois se trata da relação do sujeito com a linguagem, faz emergir um trânsito conflituoso, exatamente porque uma *variedade de sobredestinatários* também participa dessa esfera: a voz social da academia, a da história humana, a da verdade absoluta, a do Poder Público e a dos letramentos dominantes. Dito de outra forma, a menor preocupação com os *destinatários imediato* e *presumido* pode contribuir para a produção de gêneros do discurso (os escolares, os acadêmicos) mosaicos, multifacetados e descontínuos porque um *sobredestinatário* híbrido, heterogêneo e fluido (a conjunção de vozes sociais que citei anteriormente neste parágrafo) orienta marcadamente a produção do gênero. Essa seria

¹²⁴ Fluido porque não é permanente. A essência da *internet* é a fluidez, a estabilidade na instabilidade, a existência na efemeridade.

uma explicação possível para as *redações do Enem*, em que a fuga ao tema é motivo para a obtenção da nota zero. Seria também uma explicação possível para a rejeição de artigos científicos por Conselhos Editoriais e Científicos de periódicos ou para a reprovação de projetos de pesquisa submetidos em processos de seleção de mestrado ou doutorado, pois os textos se apresentam mosaicos, multifacetados e descontínuos. Entendo, porém, que, para a interpretação dessa hipótese, uma investigação bastante profunda é necessária. Deixo a hipótese para uma investigação futura.

Apesar de ser uma única ocorrência, o fragmento de texto a seguir ilustra a orientação mais marcada do *sobredestinatário* (Grifos e a ampliação da fonte meus), quando o escrevente cita em especial que no facebook, “os usuários já se posicionam criticamente diante de tudo ali presente”, “já têm uma certa visão crítica sobre o mundo”, ou seja, a internet assumiu a orientação do ensino de leitura, por exemplo, pois se tornou o arremedo de sobredestinatário a orientar a leitura em espaços não escolarizados. Assim, na visão desse sujeito de pesquisa, essa função não cabe mais à escola.

Com base na citação pensei nas dificuldades de como atender às necessidades de diversos alunos usando um gênero como o facebook por exemplo, onde os usuários já se posicionam criticamente diante tudo ali presente, para podermos ensinarmos algo. Me ocorreu o seguinte pensamento: o que vou ensinar na produção textual se os usuários de facebook já têm uma certa visão crítica sobre o mundo? ensinar coerência? gramática? sintaxe? além disso, o que me garante que isso vai ajudar na vida deles, ou melhor ainda, o que me garante ou me dá a verdade sobre se o que se ensina está certo ou errado. (F.15.F)

Pensando nos cursos de formação de professor em formação inicial, os indícios de gestos de docência que aí se apresentam são inquietantes. De um lado, a *internet* e o *sobredestinatário* são figurativizados como sujeitos e assumem uma posição “enunciativa” que não lhes cabe: formar pessoas. De outro lado, fica saliente a maior dependência do professor em formação inicial e possivelmente do professor em formação em serviço da *internet* como fonte de conhecimento e como fundamentação “teórica”¹²⁵ para o ensino de leitura e de escrita, para citar a área de Letras. Do lado do aluno, da Educação Básica ou do Ensino Superior, faz transpor a posição de autoridade do professor quanto ao conhecimento, ao modo de ensinar e mediar o ensino para a *internet* quando esse aluno assume a pretensa posição de ser autogestor

¹²⁵ Aspas para significar que, além de fontes teóricas, outras fontes são usadas e adquirem *status* de “teóricas”, tais como jornais, revistas, *blogs*, *sites* de editoras e de cursos livres de ensino de língua, canais de vídeos, dentre outros, muitas vezes baseados no senso comum ou em experiências empíricas de ensino e aprendizagem ou elaborados para fins comerciais sobrepujando os fins e princípios de uma educação para formar pessoas.

do conhecimento, sem, contudo, compreender as relações de poder que envolvem qualquer situação de comunicação.

Gesto de linguagem semelhante pode estar se tornando prática para o escrevente da Educação Básica, crítica feita por F.05.F que concorda com a crítica de igual teor feita por F.50.M quanto à aprendizagem do gênero do discurso *redação do Enem*:

F.05.F fundamenta sua crítica exemplificando: há alunos que creem que a internet irá provê-lo, rapidamente, de todo o conhecimento necessário para escrever uma boa redação ao sugerir dicas de como obter uma nota 1000 na redação do Enem. Contrapondo os dois exemplos (o de F.15.F e o de F.05.F), fica nítido que, em ambos os níveis de ensino, o *sobredestinatário* orienta de forma mais (ou menos) marcada a escrita do escrevente conforme a atenção dedicada ao destinatário e ao tema. Ainda que mais pesquisas nessa linha de raciocínio sejam necessárias, com base nas discussões e nos resultados desta investigação, defendo que nos cursos de formação inicial a discussão sobre as formas de endereçamento na escrita deve ser posta em pauta. Penso que é produtivo quando professor e aluno se põem a pensar quando, como e por que a noção de excedente de visão se marca mais (ou menos) na escrita e quais são as implicações desse gesto de linguagem para o ensino e a aprendizagem com essa marcação.

Outra regularidade observada se encontra em gestos de docência que se relacionam à “Tecnologia como recurso de ensino”. Para esse tópico, discuto apenas o último exemplo do quadro a seguir para compará-lo com a análise deste tópico (“Tecnologia como fonte de informação: *internet*”) e também por considerar que é matéria de pesquisa e farta discussão em vários outros trabalhos.

Tecnologia como recurso para ensino
Gestos de linguagem do escrevente
<p>Os professores devem reconhecer as ferramentas digitais como uma nova tendência, sabendo utilizá-las juntamente com outras formas de ensino. (F.40.F)</p> <p>Hoje é de suma importância imaginar um sala de aula, onde todos (ou quase todos) os alunos possuem um Smartphone que fica conectado à Internet, ou então em uso para músicas, fotos, vídeos. (F.65.M)</p> <p>Com o uso dessas ferramentas, se direcionadas, ou seja, utilizadas a favor do processo de ensino e aprendizagem, o professor tem a possibilidade de fazer com que seu aluno tenha acesso a uma multiplicidade de textos que circulam em nossa sociedade, trazendo o texto ou convocando seu conceito (F.03.F)</p> <p>[...] trazer como cenário das aulas de língua redes sociais como o Facebook, Twitter etc. [...] se forem pensadas com esse fim. Um grupo no Facebook pode ser, por exemplo, um ambiente muito propício para que sejam disponibilizados materiais de leitura sobre determinados temas que podem, por sua vez, serem discutidos no próprio ambiente. Além disso, tentando abarcar a produção de diversos gêneros de texto, outras ferramentas como o <i>Glogster</i> podem ser utilizadas para a criação de murais virtuais que exponham diferentes gêneros produzidos pelos alunos. (W.C.12)</p>

O escrevente aponta o uso da *internet* a partir de uma perspectiva crítica: “**se forem pensadas com esse fim**” pode ser interessante “**trazer como cenário das aulas de língua redes sociais como o Facebook, Twitter** etc”. Aponta, ainda, que seu uso pode ser produtivo, no sentido de que, apropriando-se das possibilidades que a *internet* oferece com suas ferramentas digitais, práticas de produção de leitura e escrita, estas podem ser trabalhadas até mesmo no próprio ambiente digital, no qual “**multiplicidade de textos**”, que podem ser “**discutidos no próprio ambiente**”. Afirma ainda que existem “**ferramentas digitais como uma nova tendência, [que] sabendo utiliza-las juntamente com outras formas de ensino**”, uma vez que “Hoje é de suma importância **imaginar um sala de aula**, onde todos (ou quase todos) os alunos **possuem um Smartphone que fica conectado à Internet, ou então em uso para músicas, fotos, vídeos**.” Assim, o escrevente, assumindo a posição enunciativa professor que projeta ser e/ou professor em formação inicial situa o ensino (de escrita) com a tecnologia digital.

Esses gestos de docência reforçam a análise anterior no que se refere à orientação mais ou menos marcada dos *destinatários imediato* e *presumido*, ou seja, no *endereçamento*. Se, em determinadas situações, a forte presença do *destinatário imediato* é criticada (o aluno escreve *para* o professor, seu único leitor), em se tratando do ambiente da *internet* e do *sobredestinatário*, os gestos de docência precisam levar em consideração o possível deslizamento do escrevente (e do próprio professor) para uma zona de transparência da linguagem se a orientação do *sobredestinatário* (vozes sociais da *internet* que discuti no tópico anterior) se sobrepuser fortemente à do *destinatário presumido* na produção de um gênero do discurso. Dito de outra forma, um *sobredestinatário* que orienta para uma pretensa

transparência da linguagem contribui para a replicação de dizeres, caso que se aplica a redações do Enem, que são singulares e relativamente padronizadas, inclusive quanto ao estilo. Se o escrevente passa a dialogar fortemente com o *sobredestinatário*, na análise que faço, a noção de endereçamento se “perde” e o texto pode se tornar mosaico, fragmentado, multifacetado. Assim, as questões que se põem em relevo são: qual imagem de destinatário é atribuída à *internet* pelo escrevente e quais são as implicações desse gesto de linguagem, considerando o *cronotopo do endereçamento*, para a sua escrita?

Nesse sentido, **partir do sujeito para o ensino de escrita por meio de gêneros** pode ser o ponto e o contraponto no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros *redação do Enem/dissertação de vestibular e artigo científico*:¹²⁶ há de se considerar que não apenas a esfera discursiva *internet* com seu *sobredestinatário* híbrido, heterogêneo e fluido orientam esses gêneros, há um sujeito que precisa se marcar na escrita a fim de que não assuma apenas as posições enunciativas que lhe são apresentadas ou impostas de certa forma. Há um sujeito que necessita assumir também, quando lhe convier, aquelas posições enunciativas que emergem de suas experiências sociais e de suas histórias de letramentos. Dito de outra forma: partir do sujeito para o ensino de escrita implica refletir com o aluno os possíveis efeitos de tomar a *internet* como a principal voz social participante do diálogo, de refletir sobre o papel do destinatário na produção dos gêneros *redação do Enem/dissertação de vestibular e artigo científico*. Partir do sujeito implica, ainda, refletir **com** o aluno que, como escrevente, cabe a ele assumir posições enunciativas conforme os destinatários com quem dialoga.

Pela excedência de visão, o aluno precisa lançar-se ao jogo da linguagem, conforme os seus destinatários e suas antecipações, o horizonte social comum entre eles, o presumido social, as refrações e o acabamento do enunciado, gestos que estão **na ordem do sujeito** e não especificamente na ordem **do** gênero ou em função **da** esfera discursiva, como muitas práticas de ensino de escrita parecem propor e encaminhar o ensino para a zona de transparência da linguagem, relegando ao sujeito o papel de replicador de gêneros do discurso conforme o modelo. Nessa linha de pensamento, a noção de *cronotopo do endereçamento* pode contribuir

No tocante à “Tecnologia como recurso para retextualização”, os gestos de docência do professor em formação inicial se apresentam de diferentes formas. Apesar de ter analisado todos os exemplos, na sequência, apresento e discuto apenas aquele que me pareceu mais significativo para pensar a noção de excedente de visão como metodologia de ensino.

¹²⁶ Cito estes gêneros porque foram os analisados nesta tese. No caso do artigo científico, a análise de deu a partir de ruínas desse gênero nos Fóruns e Wikis.

Tecnologia como recurso para retextualização
Gestos de linguagem do escrevente
<p>Com base nos textos postados [notícias, anúncios, histórias, etc], espera-se dos alunos produzirem um texto dissertativo-argumentativo [e fazerem] a recontagem da história de algum dos textos postados, em que a seleção do texto será feita pelo próprio aluno (PA.A)</p> <p>Cada grupo deverá gravar um vídeo sobre o tema escolhido e desenvolvido (PA.C)</p> <p>[...] as notícias a que julgar mais importante e deverão transformar essas informações em um texto. Esse texto terá como estrutura uma redação dissertativa-argumentativa, [...] (PA.B)</p> <p>“Apresentação da proposta de ensino e do grupo da atividade no facebook – encontro presencial; Enquete no facebook para cada grupo de alunos escolher uma temática para trabalhar (temas de redação de edições anteriores). Foram disponibilizados alguns links sobre os temas; Pesquisas dos alunos sobre o tema “para recolherem informações/argumentos necessários para a discussão do tema”; Criação de chat para grupo discutir, filtrar e organizar informações sobre o tema; Socialização de cada grupo dos resultados das atividades por meio da gravação de um vídeo, seguida de uma exposição oral, objetivando que todos “percebam o aprofundamento que foi dado para cada temática e como o grupo delimitou tal tema”; Produção de um texto expondo a temática e discutindo os argumentos mais importantes.” (RESUMO DA PA.C)</p>

Em relação às tecnologias, observa-se a proposição de ensino de escrita por outros gêneros e ferramentas digitais, tais como: “**textos postados [notícias, anúncios, histórias, etc]**”, **vídeo sobre o tema escolhido**”, “**Enquete no facebook**”, dentre outros. Observa-se, ainda, que a multimodalidade, no dizer de van Lewen (2004), ou a hibridização, no dizer de Bakhtin (2014), são também constitutivas do gênero do discurso escrito. Merece destaque o fato de que, nas propostas de produção de leitura e escrita, os gestos de docência encaminham para a atividade **retextualização**. Partir para a retextualização implica reconhecer o caráter fundante da linguagem e, principalmente, a escrita como processo, participante da cadeia de comunicação humana. Esses gestos são bastante salientes nos esboços de *Plano de Aula*. O mais representativo para se refletir sobre o fazer docente foi o esboço de Plano de Aula -PA.C, que analiso e discuto a seguir.

Quando o Grupo “C” sugere que cada grupo de alunos da educação básica abrirá um *chat* e irá **discutir** o que foi pesquisado, o gesto de docência **objetiva partir do sujeito para trabalhar com a escrita por meio de gêneros** (sublinhado meu): a curto prazo, o gênero do discurso trabalhado é o *chat*, porém, no *chat*, que se inicia como *bate-papo*, os alunos precisam **discutir o que pesquisaram**, tornando-se um *debate* com a **defesa de** quais **informações, argumentos, fatos e opiniões** devem permanecer ou devem ser excluídos. Para tanto, os alunos apresentariam **resumos com as ideias principais**. Com isso, teriam que selecionar os argumentos e as informações mais interessantes para propor um **roteiro organizando os assuntos**. Dessa atividade, os alunos deveriam **produzir um vídeo com o resultado das**

atividades e, finalmente, **fariam a exposição oral** para socializar os resultados do trabalho em grupo. Posteriormente, **seriam convidados a elaborar um texto** seguindo a orientação didática da proposta de redação do Enem.

Além de proporem a produção de um texto usando diferentes modos de enunciação, é interessante observar o percurso proposto para o ensino de escrita. O ponto de partida é o sujeito que, de início, interage com o **primeiro gênero do discurso** trabalhado pelo grupo “C” – a “**enquete**”,¹²⁷ recurso disponível no *facebook*. Observe-se, a seguir, o percurso proposto¹²⁸ em P.A.C:

Por questão didática, reproduzo novamente o Quadro 10, exposto no início desta seção, para melhor compreensão da análise a seguir.

Fase	Atividades
1ª	Apresentação da proposta de ensino e do grupo da atividade no facebook – encontro presencial;
2ª	Enquete no facebook para cada grupo de alunos escolher uma temática para trabalhar (temas de redação de edições anteriores). Foram disponibilizados alguns links sobre os temas;
3ª	Pesquisas dos alunos sobre o tema “para recolherem informações/argumentos necessários para a discussão do tema”;
4ª	Criação de chat para grupo discutir , filtrar e organizar informações sobre o tema;
5ª	Socialização de cada grupo dos resultados das atividades por meio da gravação de um vídeo , seguida de uma exposição oral , objetivando que todos “percebam o aprofundamento que foi dado para cada temática e como o grupo delimitou tal tema”;
6ª	Produção de um texto expondo a temática e discutindo os argumentos mais importantes.

Quadro 10 - Resumo do esboço de Plano de Aula – P.A.C

A partir da **enquete no facebook**, o grupo propôs trabalhar com o tema (de redação do Enem) na 2ª e na 3ª fase, gesto de docência relacionado à *Competência II – Compreender a*

¹²⁷ Conferir exemplos em: <http://enquete-app.com/examples/> Acesso em: 23 jun. 2017

¹²⁸ No percurso, sinalizei apenas os gêneros que exigiriam a produção de texto. As pesquisas e os hipertextos (os presentes nos *links*), por exemplo, não foram considerados na análise.

proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, um dos critérios de avaliação da Redação do Enem. Gêneros mobilizados nessas fases com ênfase na leitura: **enquetes, pesquisas e hipertextos**.

Na 4ª e na 5ª fase, propuseram atividades, mantendo a utilização de gêneros do discurso, para trabalhar a *Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*. Gêneros do discurso mobilizados com ênfase na escrita: **chat, bate-papo, debate, resumo, roteiro**, exposição oral (na oralidade e escrita, porque antes fizeram o roteiro), além de vídeo cuja produção mobiliza variados gêneros e semioses, tais como: **música, roteiro, texto escrito, sons, imagens**, dentre outros. Somente na 6ª fase, solicitam a “**Produção de um texto expondo a temática e discutindo os argumentos mais importantes**”. Gênero escrito mobilizado: **a redação do Enem**.

Observa-se que o objetivo é fazer o aluno compreender que escrever é processo, é pesquisa, é busca em diferentes gêneros, é aprender com o outro. Para o Grupo “C”, não é produtivo aprender a escrita de gêneros partindo do gênero como modelo. No processo de ensino e aprendizagem, há um sujeito que lida e refrata o outro, os gêneros, os discursos e as esferas discursivas de diferentes modos e a partir de suas histórias de letramentos. A maior/menor aproximação ou o maior/menor distanciamento do sujeito em relação ao destinatário – quando entra em jogo o *cronotopo do endereçamento* – está na relação de alteridade que, por meio da excedência de visão, esse sujeito, assumindo diferentes posições enunciativas, estabelece no processo de escrita.

No tocante à tecnologia como parte da linguagem, defendo que os gestos de linguagem e de docência do professor em formação inicial indiciam não haver uma distinção, uma categorização, uma fronteira entre tecnologia *e* escrita, tecnologia *e* oralidade, tecnologia *e* multimodalidade. Há um mundo de linguagem do qual o escrevente também faz parte porque só se constitui na e pela linguagem, constituição que estabelece também com a tecnologia, concebida como parte da linguagem nesta pesquisa.

Os resultados parciais desta seção dialogam com os resultados das seções anteriores. Os gestos de linguagem do professor em formação inicial e sua relação com a tecnologia digital não é irrestrita e acrítica. Prevalece entre os sujeitos de pesquisa a noção de que a tecnologia pode ser uma aliada em processos de ensino de escrita, porém apontam para a inutilidade dela se o professor em formação inicial ou em serviço não tiverem uma boa formação teórica e prática.

Nesse sentido, pensar o ensino de escrita e sua relação com a tecnologia digital exige pensar que, ainda que no silêncio, os sujeitos participam dessa discussão e dos processos de ensino e aprendizagem. Retomo a epígrafe que inicia esta seção para também fechá-la:

*Sou super a favor de tecnologias, desde que entrei na universidade pesquiso sobre, só tenho a opinião de que é uma caminhada longa e que muda constantemente, **não adianta passarmos pra mídias digitais materiais idênticos ao que usamos em uma aula de giz e lousa**, muda o método, muda a abordagem, muda tudo e temos que ter isso em mente pra **não correr o risco de ter tecnologias e não conseguirmos explorar o máximo que elas podem render ou sabermos explorar e isso só fazer diferença na 'cara' da aula e não no modo como ela se dá.** (F.05.F)*

Assim sendo, retomo a noção de excedente de visão como um modo de olhar do professor no processo de ensino (e também de análise, pois se complementam), fazendo um paralelo com as instâncias do olhar do pesquisador, que são, em diálogo com as outras duas seções deste capítulo, os principais resultados desta seção.

O olhar do pesquisador	O olhar do professor formador de professor
A (1) instância do olhar do pesquisador para o problema de pesquisa envolve o problema de pesquisa e a hipótese inicial após exaustivas leituras do <i>corpus</i> .	A (1) instância do olhar do professor formador de professor para como ensinar o professor em formação inicial a ensinar a escrita envolve problematizar questões de ensino e de escrita, delineando hipóteses e retomando o princípio da dialogia.
“Como analisar uma cultura do passado (cultura popular da Europa pré-industrial) se não há registros materiais elaborados diretamente pelas pessoas participantes dessa cultura?” é a pergunta de pesquisa que orienta, num primeiro momento, a (2) instância do olhar do pesquisador na identificação, seleção e análise de pistas.	A (2) instância do olhar do professor em formação inicial para identificação, seleção, análise e discussão de indícios na escrita do professor em formação inicial que dialogam com uma memória de passado, quais sejam: a replicação de práticas de ensino de escrita por modelo de textos dicas e macetes e o uso da variedade padrão escrita, bem como o retorno à teoria da grande divisa como “termômetro” para definir se um texto é bom, ou ainda, da <i>internet</i> como <i>sobredestinatório</i> a orientar a escrita do aluno da educação básica e do Ensino Superior.
A (3) instância do olhar do pesquisador no processo de teorização abrange os resultados e as conclusões a que chegou o historiador.	A (3) instância do olhar do professor em formação inicial para problematização de noções que podem contribuir para que “a prática, com reflexão teórica seja outra coisa, tais como: <i>cronotopo do endereçamento</i> , presumido social, posições enunciativas, horizonte social, acabamento, excedente de visão, opacidade e transparência da linguagem como forma de tentar dar um lugar, na escrita, ao sujeito na alteridade.

Quadro 11 - Excedente de visão como um modo de olhar do professor no processo de análise e de ensino: o olhar do pesquisador e do professor formador de professor para o ensino de escrita

O olhar do professor formador de professor para o ensino de escrita	O olhar do professor em formação (inicial ou em serviço)
A (1) instância do olhar do professor formador de professor para como ensinar o professor em formação inicial a ensinar a escrita envolve problematizar questões de ensino e de escrita, delineando hipóteses e retomando o princípio da dialogia.	A (1) instância do olhar do professor em formação envolve a análise dos gestos de linguagem dos alunos e, ao mesmo tempo, dos próprios gestos de docência, procurando assumir também a posição enunciativa <i>aluno da Educação Básica</i> , ao propor e avaliar a escrita de seus alunos.
A (2) instância do olhar do professor formador de professor para identificação, seleção, análise e discussão de indícios na escrita do professor em formação inicial que dialogam com uma memória de passado, quais sejam: a replicação de práticas de ensino de escrita por modelo de textos dicas e macetes e o uso da variedade padrão escrita, bem como o retorno à teoria da grande divisa como “termômetro” para definir se um texto é bom, ou ainda, da <i>internet</i> como <i>sobredestinatário</i> a orientar a escrita do aluno da educação básica e do Ensino Superior.	A (2) instância do olhar do professor em formação inicial ou em serviço para identificação, seleção, análise e discussão de indícios de excedência de visão na escrita dos alunos que dialogam com uma memória de passado, tais como: <i>cronotopo do endereçamento</i> , presumido social, posições enunciativas, horizonte social, acabamento, excedente de visão, relações intergenéricas, instabilidade do gênero, interveniência de esferas no gênero, opacidade e transparência da linguagem como forma de tentar dar um lugar, na escrita, ao sujeito na alteridade, tomando, porém, o cuidado de não transformar esses conceitos em objetos de ensino categorizáveis, uma vez que cabe ao professor a formação teórica.
A (3) instância do olhar do professor em formação inicial para problematização de noções que podem contribuir para que “a prática, com reflexão teórica seja outra coisa, tais como: <i>cronotopo do endereçamento</i> , destinatários, presumido social, posições enunciativas, horizonte social, acabamento, excedente de visão, opacidade e transparência da linguagem como forma de tentar dar um lugar, na escrita, ao sujeito na alteridade.	A (3) instância do olhar do professor em formação inicial ou em serviço para a discussão de como os alunos se utilizam (ou podem se utilizar) do <i>cronotopo do endereçamento</i> no gênero do discurso e de outros aspectos, tais como: destinatários, presumido social, posições enunciativas, horizonte social, acabamento, cronotopo, excedente de visão, relações intergenéricas, instabilidade do gênero, interveniência de esferas no gênero, opacidade e transparência da linguagem como forma de tentar dar um lugar, na escrita, ao sujeito na alteridade, tomando, uma vez mais, o cuidado de não transformar esses conceitos em objetos de ensino categorizáveis, uma vez que cabe ao professor a formação teórica.

Quadro 12 - Excedente de visão como um modo de olhar do professor no processo de ensino: o olhar do professor formador de professor para o ensino de escrita e o olhar do professor em formação inicial ou em serviço

Uma ressalva, porém, é necessária: ainda que indicie alguns pontos de observação pela noção de *excedência de visão* e proponha a noção de *cronotopo do endereçamento*, ratifico que não proponho uma técnica de ensino. Proponho que o professor se utilize do “olhar para” o

objeto de ensino tentando “olhar” para o que, sendo ele mesmo ou se imaginando como o outro (destinatários). Propondo que olhe para os gestos de linguagem do escrevente orientados pelo *cronotopo do endereçamento* e que possa compreendê-los como produtivos a fim de empreender gestos de docência que contribuam para que o escrevente entre no jogo da linguagem de uma forma produtiva.

Para finalizar este capítulo que trata da análise e discussão do dados, retomo a reflexão de Corrêa (2013, p. 481): “contrariamente ao senso comum, que afirma que ‘na prática, a teoria é outra’, [seu] trabalho se sustenta no fato de que não há prática sem teoria e, mais do que isso, procura firmar a ideia de que a prática, com reflexão teórica, é outra.”

Eis, pois, a razão para uma análise e discussão extensas, com exemplos, figuras, retomadas, antecipações, contraposições e reanálises: há um sujeito de linguagem – o professor em formação inicial e o professor formador de professor para o ensino de escrita, em especial – com quem dialogo, meus *destinatários presumidos*, sem, contudo, perder de vista o *sobredestinatário*, qual seja, a voz social da academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em pressupostos de estudos de Bakhtin e o Círculo e dos Novos Estudos do Letramento, propus nesta tese que a noção de *excedente de visão* fosse adotada como um modo de olhar do pesquisador no processo de de análise e do professor no processo de ensino. Trabalhando com um conjunto do material coletado no ano de 2014, em um Curso de Extensão semipresencial, voltado a professores em formação inicial da área de Letras de uma universidade pública do estado de Minas Gerais (Brasil) familiarizados com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), estabeleci como objetivo principal analisar o modo como esses professores concebem a própria escrita, o ensino de escrita e a tecnologia no ensino (de escrita) em práticas de letramentos. De maneira particularizada, procurei: (i) analisar como professores em formação inicial de um curso de Licenciatura Letras concebem a própria escrita, o ensino de escrita e a tecnologia no ensino (de escrita) em práticas de letramentos em Curso de Formação Docente, na modalidade semipresencial – EaD; (ii) analisar como o escrevente dialoga com seus destinatários por meio da identificação e análise de ruínas dos gêneros do discurso *dissertação de vestibular*, *fórum acadêmico* e *artigo científico* nos gêneros do discurso que compõem o *corpus*: Fórum, Chat, Wiki e redação do Enem, procurando investigar se e em que medida diferentes destinatários o orientam na escrita e (iii) analisar como o escrevente dialoga com as noções de alteridade, cronotopo e excedente de visão e quais são os efeitos de sentido de seus gestos de linguagem nos três eixos: a) na própria escrita, b) no ensino de escrita e c) a tecnologia no ensino (de escrita).

A hipótese de partida era a de que, numa relação de alteridade e exotopicamente, a conjunção de diferentes posições enunciativas (*vozes sociais*) do professor em formação inicial poderia ser indício de que diferentes imagens de escrita, de aluno da Educação Básica (EB), de professor de ensino de língua, de professor formador de professor para o ensino de escrita, de discursos oficiais para o ensino e de discursos acadêmicos sobre o ensino de língua(gem) orientam o(s) dizer(es) no trânsito entre experiência social com a escrita na EB e na universidade e o cruzamento de histórias de letramentos (dos sujeitos)

Em se tratando de formação docente no País, a reflexão sobre a relação entre teoria e prática comumente se dá com a problematização da relação entre professor em serviço e aluno da EB ou com problematização da relação entre teoria ministrada em âmbito acadêmico e

práticas de ensino cristalizadas nos Ensinos Fundamental e Médio. Se, com base em pesquisas produzidas dentro e fora de universidades, há avanço nessa discussão sobre a formação docente no Brasil, esses dois modos de pensá-la acabam por contribuir, de maneira não proposital, para certa manutenção do discurso popularizado sobre fracasso escolar, em especial, aquele que se refere ao déficit do aluno na produção escrita. Parte dos críticos diz, por exemplo, que o debate promovido por pesquisas acadêmicas é fundamentado em situações de ensino e aprendizagem idealizadas, distantes, portanto, da chamada “realidade” vivida; seria ainda resultante de situações observadas em estágios supervisionados, ocasião em que, quase sempre, os professores em formação inicial desconhecem experiências sociais e histórias de letramentos do professor em serviço e dos alunos em sala de aula. Sem a problematização do que se entende por escrita, ensino de escrita e tecnologia e ensino (de escrita), não há como avançar numa reflexão sobre formação docente e (futuras) práticas sociais letradas, tanto as do professor (quando em formação em serviço), quanto as do licenciando (em formação inicial).

Essas “lacunas” em cursos de formação docente no Ensino Superior no País potencializam o risco de se tratar a escola como um mundo à parte, distante do “lá fora da universidade”, como se a universidade não estivesse também inserida nos processos sócio-históricos de ensino e aprendizagem, seja na formação docente, seja no modo como a instituição escolar é organizada, regida, legitimada e constituída segundo documentos políticos formulados também nessa esfera. Reflete-se sobre o que professores de língua(gem) na EB fazem, deixam de fazer ou deveriam fazer, mas dificilmente a reflexão se volta sobre como o professor em formação inicial concebe a própria escrita e o ensino de escrita, com ou sem tecnologias ou, ainda, sobre como o professor formador de professor concebe a própria escrita e o ensino de escrita, com ou sem tecnologias, sobre como esse professor irá formar professores que vão ensinar a escrever, com ou sem tecnologias. Essa falta leva a uma circularidade: o professor em formação inicial, ao atuar como professor em serviço, retoma práticas que ele mesmo criticou em outro professor, ao realizar estágio supervisionado, ou retoma práticas que vivenciou com um professor em sala de aula, quando era aluno da EB; contribui, assim, para a permanência de práticas cristalizadas, atitude que encontra campo fecundo no discurso oficial sobre ensino de gênero do discurso e sobre letramentos, de maneira particular, quando se toma a escrita como produto (acabado ou a dominar), segundo uma visão autonomista de escrita.

Conforme expus no Capítulo 1, referente à metodologia, este trabalho se aproxima do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (2006; 2012), porém, numa leitura particular, busco associar esse modelo a uma perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. Propus, então, que a noção de excedente de visão fosse adotada como um modo de olhar do pesquisador

no processo de análise e do professor no processo de ensino, procurando, ainda, refletir sobre conceitos teóricos para o ensino de escrita e sobre o processo de formação de professor para o ensino de escrita. Levando-se, pois, em consideração os eixos de investigação da pesquisa, a saber, a escrita, o ensino de escrita e tecnologia e ensino (de escrita), apresento, a seguir, os principais resultados obtidos.

No que se refere ao **primeiro eixo, o da escrita**, avalio, como um primeiro resultado, que a noção de endereçamento do gênero do discurso desencadeia o processo de escrita e se apresenta como um modo de olhar do professor para o ensino de escrita, dada a relevância que assume nos gestos de linguagem do escrevente. Assumindo uma concepção de *cronotopo de endereçamento*, “pontos de encontro” entre o escrevente e seus interlocutores podem ser observados nesses gestos, em diferentes posições enunciativas, por gêneros do discurso diversos.

A assunção do *cronotopo de endereçamento* permite também (segunda contribuição) que o pesquisador avalie o aspecto da construção composicional quando, por maior ou menor atenção ao destinatário, o escrevente define o número de parágrafos em determinado gênero do discurso, organização sintática da sentença, itens lexicais que compõem o (estilo do) gênero, bem como tema, assuntos que podem (ou não) ser tratados naquele gênero, dentre outros.

Um terceiro desdobramento da assunção da concepção de *cronotopo de endereçamento* está na aproximação e no distanciamento do modelo de “texto”, entendido como “receita de bom texto”. É desse modo que o escrevente lança mão de dicas e macetes, de orientações que teria recebido de algum professor do Ensino Médio/do Cursinho, procurando, entretanto, marcar um seu distanciamento, não do modelo, mas do modo de produção escrita que critica e reconhece apenas *no* outro. Nesse terceiro desdobramento, pontos de encontros – aqui pensados com efeitos de sentido do *cronotopo do endereçamento* – assumem maior relevância para o escrevente que se lança ao jogo da linguagem para, na alteridade, assumir, quando lhe convém, uma ou outra posição enunciativa, um ou outro discurso, objetivando se alçar a dado domínio discursivo e atender às possíveis expectativas de seus destinatários.

Um quarto desdobramento ocorre em função da assunção do conceito de *cronotopo de endereçamento*: estilo, conteúdo temático e construção composicional do gênero do discurso, imbuídos de outros gêneros do discurso, discursos e letramentos, orientam a ocorrência do diálogo entre uma e outra esfera, no caso a da escola e a da academia.

Um quinto desdobramento, ainda em função da assunção do *cronotopo de endereçamento*, pode ser observado na produção escrita do escrevente que, como sujeito de linguagem, deixa vestígios de suas experiências sociais e histórias de letramentos, na atividade

interlocutiva do gênero do discurso a produzir. A título de exemplo, observe-se, nos gêneros “redação do Enem” e “dissertação de vestibular” (assim definida em função das ruínas desse gênero na produção escrita obtida no Fórum): a) na escrita da redação do Enem ocorre prevalência de marcas temporais, espaciais, predomínio da ordem direta na organização das sentenças e de itens lexicais no campo do concreto; b) na escrita da dissertação do vestibular (resultante da produção do *corpus* desta pesquisa por meio de Fórum via internet) ocorre a redução de marcas temporais, espaciais e a ampliação de itens lexicais no campo da abstração, parecendo ser indiferente o uso da ordem direta ou indireta na organização dos enunciados. Exemplifica, ainda, o papel da procedência social e da história de letramento: c) a escrita de artigo científico, em que ocorre uma redução significativa de marcas temporais, espaciais e, paralelamente, uma significativa ampliação de itens lexicais no campo da abstração, sendo também indiferente o uso da ordem direta ou indireta na organização das sentenças.

Esses resultados põem em evidência a produtividade e a relevância da concepção de *cronotopo de endereçamento* (mencionada como “*cronotopo de escrita*” na Introdução desta tese) numa reflexão sobre práticas letradas acadêmicas do professor em formação inicial (e também as do professor em serviço).

Esses resultados dialogam com o *segundo eixo de investigação – o do ensino de escrita* –, segundo o qual a noção de excedente de visão, na relação com a de *cronotopo de endereçamento*, é concebida como **um modo de olhar do pesquisador no processo de análise e do professor no processo de ensino**, na reflexão sobre o processo de escrita em si e na reflexão, em Cursos de Formação Docente, sobre implicações de gestos de linguagem em (futuras) práticas docentes. Nesse segundo eixo, emergiram como conceitos teóricos produtivos as noções de relações intergenéricas e de instabilidade do gênero do discurso que, direta ou indiretamente, estão inter-relacionadas com a noção de excedente de visão e de *cronotopo de endereçamento*. Ao que parece, forças centrípetas e centrífugas, palavra autoritária e palavra interiormente persuasiva, que engendram a aproximação e o distanciamento do escrevente no tocante à escrita de um gênero, são aspectos menos trabalhados em cursos de formação docente (ou na EB), ou seja, o professor em formação de ensino de escrita pouco compreende por que faz o que faz no ensino de escrita, nos gestos de docência para o ensino de escrita. Avalio, com base nas concepções de *excedente de visão* e de *cronotopo de endereçamento*, que o professor em formação inicial tenta indiciar a sua unicidade, a sua eventividade do Ser, num embate entre um ensino que atua **na ordem do instituído** e um fazer docente que deseja atuar no mundo **na ordem do constituído, na ordem do sujeito**.

Considerando que qualquer gênero do discurso compõe o grande simpósio universal, no dizer de Bakhtin, no ensino de escrita por meio de gêneros, há de se pensar que o ensino do gênero do discurso isolado da cadeia de comunicação humana destitui a historicidade e a dialogicidade imanentes do gênero, gesto humano de participar da vida. Assim, ensinar um gênero do discurso implica ensinar considerando esse gênero, os diferentes destinatários, os outros gêneros e esferas discursivas que, direta ou indiretamente, dialogam com o gênero do discurso – objeto de ensino.

No tocante ao *terceiro eixo – tecnologia e o ensino (de escrita)* –, a noção de excedente de visão, na relação com a de *cronotopo de endereçamento*, permitiu uma reflexão a partir da perspectiva do professor, no que se refere à atividade de aula de ensino de escrita.

Há um embate entre as memórias do passado, do presente e do futuro: de início, o professor em formação inicial propõe gestos de docência voltados para o que critica nessa posição enunciativa de “professor em formação inicial” – apropriação de dicas, macetes, orientações que teriam sido recebidas no ensino médio; falta do uso de tecnologias no ensino. Na própria escrita, porém, tenta se desvencilhar dessa crítica, valendo-se da atualização de (outras) dicas, (outras) macetes, (outras) orientações, (outro) modelo de texto, buscando, assim, criar uma imagem (positiva) de si para o outro. Esse mesmo embate ocorre com a tecnologia e ensino (de escrita): ora defende, ora critica, ora propõe gestos de docência que se distanciam da concepção de escrita como produto, ora propõe gestos de docência que valorizam os gestos de linguagem do escrevente, assumindo uma concepção de escrita como modo de enunciação, como processo. No que se refere ao aluno, a assunção do conceito de *cronotopo de endereçamento* permitiu pensar que a posição enunciativa dele na relação com o professor (em formação inicial) tem menos relevância do que poderia/precisaria ter. O que parece importar é como esse aluno poderá fazer uso de tecnologias que são parte da linguagem. Em que medida os destinatários do gênero *aula de ensino de escrita* com uso de tecnologias estão sendo, de fato, levados em consideração? O Plano de Aula para o ensino de escrita está relacionado ao destinatário aluno (o *outro-para-mim*) ou ao próprio professor (*eu-para-mim* mesmo)?

Destaco ainda o seguinte resultado: a *internet* assume, contraditoriamente, uma posição de “arremedo de *sobredestinatário*” – híbrido, heterogêneo e fluido –, aspecto que pode ser indicativo de por que redações do Enem obtêm nota zero, de por que artigos científicos e projetos de pesquisa são rejeitados, ao se apresentarem como textos mosaicos, multifacetados e descontínuos. A assunção da *internet* como (arremedo de) *sobredestinatário*, no imaginário do escrevente, pode ser um indicativo de por que, para esse escrevente, copiar e colar não se

configuram como plágio, uma vez que se considera que o diálogo é estabelecido com a rede (e não com a instituição escolar, por exemplo).

Como resultado mais relevante da pesquisa, destaco a noção de **cronotopo do endereçamento**. Com efeito, pensar a ocorrência de cronotopo possibilita ao pesquisador compreender que o escrevente tenta, a todo tempo, atender às expectativas de seus destinatários, com a ressalva, uma vez mais, de que não se trata de uma técnica de ensino (de escrita): as escolhas de como irá trabalhar o *cronotopo do endereçamento estão na ordem do sujeito* – o escrevente – e não do professor de ensino de escrita. Na relação de alteridade e exotopicamente, a escrita do professor em formação está imbuída de uma conjunção de diferentes posições enunciativas (vozes sociais na perspectiva bakhtiniana) do professor em formação inicial e diferentes imagens de escrita, de aluno da Educação Básica, de professor de ensino de língua, de professor formador de professor para o ensino de escrita. Uma tensão produtiva move o professor em formação inicial que se vê diante de situações que o obrigam a assumir uma ou outra posição enunciativa, um ou outro discurso, uma ou outra prática de letramentos: não lhe cabe o alibi de sua existência, posto que a vida congrega experiências sociais, discursos já ditos ou porvir, domínios discursivos a “dominar”. Há um sujeito, sempre inconcluso e em processo de acabamento, sempre movente na escrita, que busca se constituir na relação de alteridade com o outro, ou seja, pela excedência de visão e orientado pelo *cronotopo do endereçamento*.

O *cronotopo do endereçamento* faz emergir pontos de encontros entre sujeito escrevente – escrita e destinatário, que são vários e instáveis. São dependentes da relação do sujeito com os destinatários e com o gênero do discurso e estão na ordem do instituído. Desse modo, se consideramos o gênero do discurso como um elo na cadeia de comunicação humana, é possível compreender que, na alteridade, por meio do excedente de visão, há um sujeito de linguagem a transitar em variadas posições enunciativas (vozes que se alternam em seu dizer), nas relações intergenéricas, na instabilidade do gênero e na interveniência de diferentes esferas discursivas na produção de um gênero do discurso, nas tentativas de “alçamento” a um outro domínio discursivo e em diferentes teorias, ora associadas a práticas vivenciadas por ele, *professor em formação inicial*, ora associadas a práticas por ele projetadas para o futuro, como *professor que projeta ser*.

Como gestos de pesquisa futuros, tenho ainda interesse em aprofundar: a) a noção de *sobredestinatário* híbrido, heterogêneo e fluido atribuído à esfera discursiva da *internet* (às vozes que nela circulam), considerando-se o caráter mosaico, multifacetado e descontínuo materializado em gêneros do discurso como redação do Enem, dissertação do vestibular e outros gêneros acadêmicos; b) a investigação do ensino de dissertação como gesto de docência

presente desde o Ensino Fundamental. Caberia, ainda, discutir a produtividade do ensino desse gênero do discurso, considerando-se, por um lado, forte demanda social e exigências institucionais, não restritas à escola; de outro, utilização desse gênero na produção de outros no processo de escolarização; c) a noção de *cronotopo de endereçamento* em gestos de docência que envolvem leitura e avaliação da escrita do aluno.

Para encerrar, retomo minhas palavras ao finalizar a dissertação de mestrado, na Universidade Federal de Uberlândia, em 2004: penso que as águas de um rio nunca são as mesmas. Desde a nascente, imbricam-se com outras, num contínuo processo de ir e vir. Assim, parece-me doloroso abandonar, neste ponto, esta pesquisa, ainda que saiba que uma pesquisa – enunciado único e irrepetível, elo da cadeia de comunicação discursiva humana – jamais pode ser tida como concluída e finalizada.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M. Horizontes e limites de um programa de investigação. In: LAMPRECHT, R.R. (org.) *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- _____. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, Mercado de Letras, 1997. p. 79-115.
- _____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN*. Campinas, vol. 11, 1991c, p. 203-217.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-114.
- _____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, Musa, 2001.
- _____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-44.
- _____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, julho/2002.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v.19, p. 25-42, 1990.
- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*; prefácio à edição francesa Tzvetan: introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. – 6. ed.. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo, Hucitec, 2002. 5. ed. p. 211-349.
- _____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2014. 16. ed. p. 13-70.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza do texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- _____. *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. 16. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski/ Mikail Bakhtin*: tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. (1979/2003). *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 .

- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos, In: DIONÍSIO, A.A., MACHADO, A. R., BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 39– 50.
- BOMFIM, L. da S. S.; GONÇALVES, A. V. Escrita digital colaborativa a partir da tecnologia wiki. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 823-855, 2015.
- BONINI, A. A relação entre a prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 58-77, 2016.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005.
- _____. (Org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 69-92.
- _____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Orgs.) *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2003, p.19-30.
- _____. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. (Org.) Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 54-66.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- _____. SAEB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> (INEP, 2015) Acesso em: 15 mar. 2017.
- _____. *A redação no Enem 2013 - Guia do Participante*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf Acesso em: 03 jun. 2015
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Versão preliminar.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 5692/71. Brasília: 1971.
- BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Conexão Letras*, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013.
- BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. *Entre a forma e a função: gênero painel e exercício da escrita acadêmica na graduação em Letras*. (no prelo).
- BUZATO, M. E. K. (2006). Letramentos digitais e formação de professores. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 2006, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: CENPEC. p. 1-7.
- _____. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. *Remate de Males*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 71-87, 2010.

BUZATO, M. E. K. _____. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALIS, O. G.T. *Quando as memórias são a matéria: memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica*. 2015. 320f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015.

CAPRETTINI, G. P. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.) *O signo de três*: Dupin, Holmes, Peirce. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva: 1991. p.149-169.

CAPRISTANO, C. C. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 2007. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007b.

_____.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. *Alfa: Revista de Linguística*, 58, n.1, 2014.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e letramento. *Estudos linguísticos*. Campinas, 2005, v. 34, p.77-86.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C. (UNESP)*, Marília (SP), v.6, n.2, p.165-185, 1998.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A produção escrita de formandos em letras: a experiência do provão. In: OLIVEIRA, M. (Org.) *Língua portuguesa em São Paulo: 450 anos*. São Paulo: Humanitas, 2006a. p. 141-165.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, São Carlos, v. eletrônico, n. especial, p. 333-356, 2011.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.

_____. Práticas de leitura e escrita: breve nota sobre a relação entre o verbal e o não verbal. *Contrapontos*, Itajaí, v. 6, n. 2, p. 293-302, Mai./Ago. 2006.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 9, p. 201-211, 2007.

_____. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C. (UNESP)*, Marília, v. 6, n. 2, p. 165-185, 1998.

_____. A produção escrita de formandos em letras: a experiência do provão. In: OLIVEIRA, M. (org.) *Língua portuguesa em São Paulo: 450 anos*. São Paulo: Humanitas, p. 141-165, 2006a.

_____. Heterogeneidade e escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 269-286, 2006b.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e linguística portuguesa*, v. 9, p. 201-211, 2007.

_____. Práticas de leitura e escrita: breve nota sobre a relação entre o verbal e o não verbal. *Contrapontos* - volume 6 - n. 2 - p. 293-302 - Itajaí, mai/ago 2006.

_____. Letramentos e gêneros do discurso na universidade (incluindo discussão sobre (novas) práticas de leitura e escrita na internet. (no prelo).

CUNHA, A. P. N. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. Pelotas: Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, 2004.

DA SILVA AGUIAR, G.; ORTIGÃO, M. I. R. Letramento em Matemática: um estudo a partir dos dados do PISA2003. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 26, n. 42A, p. 1-21, 2012.

DE AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, 2011.

DE MATOS, C. M. A. O discurso da/na Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. *Revista Uningá*, Maringá, n. 01, p. 135-144, 2004.

DE OLIVEIRA, M. B. F. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. *Eutomia*, Pernambuco, v. 1, n. 04, p. 1-18, 2015.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, 2016.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Lucerna, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade. gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DISCINI, Norma. Para o estilo de um gênero. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 75-94, 2012.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimento de leitura baseado no paradigma indiciário*. Campinas, 1998. 166f. Dissertação (Mestrado) em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, 2011.

_____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARHAT, S. *Dicionário parlamentar e político: o processo político e legislativo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1996.

FERNANDES, A. M. D. A constituição da psicogênese enquanto teoria hegemônica na década de 80. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 47-49, dez-fev. 1989.

FIAD, R. S.; SILVA, F. D. S. *Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública*. Revista Colineares, v. 1, p. 31-50, 2014.

FIAD, R. S. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1997. p.195-204.

_____. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, Belém, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-2o-parte/raquel-salek-fiad.pdf>> Acesso em: 28 out. 2013.

_____. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, I; FIAD, R.S. (Orgs.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 106 – 121.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1990

GERALDI, J. W. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Portos de passagens. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.) *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva: 1991. p. 89-129.

_____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. In: MALERBA, J. (Org.) *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 210-232.

_____. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.143-179.

GOULART, C. A. Letramento e polifonia: um estudo de processos discursivos no processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 5-21, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A. E. (Orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Cae; Autêntica, 2005. p. 41-58.

GRILLO, S. V. C. . Esfera e campo. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1ed.São Paulo: Contexto, 2010. p. 133-160.

_____. A noção de ‘tema do gênero’ na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v.1, p. 1825-1834, 2006.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [1996], p. 9-37.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

HAMILTON, Mary; MACRAE, Catherine; TETT, Lyn. Powerful literacies: the policy context. In: SOLER, Janet; FLETCHER-CAMPBELL, Felicity; REID, Gavin. *Understand difficulties in literacy development: issues and concepts*. SAGE, 24 de ago de 2009.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEIDMANN, U. Comparatismo e análise de discursos: a comparação diferencial como método. In: RODRIGUES, M.G.S.; NETO, J.G.S. & PASSEGGI, L. (Orgs.). *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> (INEP, 2015) Acesso em: 15 mar. 2017.

JAKOBSON, R. (1985) Fonema e fonologia. In: SAUSSURE, F. de et al. *Textos selecionados*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural (Coleção “Os pensadores”).

KLEIMAN, A. B. 2008. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOMESU, F. C. Espaços e fronteiras da liberdade de expressão em blogs na internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 343-357, 2010.

_____.; GAMBARATO, R. R. . Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Revista Linguagem & Ensino* (Online), v. 16, p. 15-38, 2013.

_____.; FISCHER, A. . O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. USP *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, 2014.

_____.; GALLI, F. C. S. . Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. *Raído* (UFGD), v. 8, p. 79-93, 2014.

_____. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 1ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, v. 1, p. 110-119.

_____. Visões da língua(gem) em comentários sobre "O internetês não é língua portuguesa". *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 425-437, 2006.

_____. F.; GAMBARATO, R. R.; TENANI, L. Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 175-199, 2015.

_____. Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. *Filologia e Linguística Portuguesa* (Online), v. 1, p. 305-333, 2013.

_____. Internetês para interneteiros: (velhas) questões sobre escrita. *Estudos Lingüísticos* (São Paulo), v. XXXVI, p. 100-1007, 2007.

_____. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta* (PUCMG), v. 16, p. 75-90, 2012.

_____. Suporte: fonte, fixador, dispositivo sociohistórico?. In: TFOUNI, L. V KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 15-38, 2013.

_____.; TENANI, L. E. . A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital. *Scripta* (PUCMG), v. 13, p. 211-225, 2010.

- _____. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B.. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, v. 1, p. 87-108.
- _____; TENANI, L. E. . Considerações sobre o conceito de internetês nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, p. 621-643, 2009.
- _____; TENANI, L. E. . Práticas de letramento/escrita no contexto da tecnologia digital. *Eutomia* (Recife), v. 1, p. 1-15, 2010.
- _____. As relações intergenéricas constitutivas da escrita das páginas eletrônicas pessoais da internet. *Estudos Linguísticos XXXI*, São Paulo, 2002.
- KRAL, I.; SCHWAB, R. Youth literacy and learning spaces. In: ____; _____. *Learning Spaces: Youth, Literacy and New Media in Remote Indigenous Australia*. pp. 93-102, 2012. ANU Press. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/j.ctt24h9xd.11>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- KRESS, G. R. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.
- _____; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of graphic design*. London: Routledge, 1996
- LILLIS, T. De quem é o “senso comum”? O letramento nas redações e a institucionalização do mistério. Philadelphia, 1999. (Tradução de Nicolas Pelicioni) Disponível em: <<http://nicolas-pelicioni.blogspot.com.br/2012/09/de-quem-e-o-senso-comum.html>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. The “Academic literacies” model: theory and applications, *Theory Into Practice*. Ohio, v. 45, n. 4, p. 368-377, oct. 2006.
- LEMKE, J. L. 2010. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez.
- LE MOS, C. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p.13-32.
- MACHADO, Irene. .A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: Luviane de Paula; Grenissa Stafuzza. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 1-19.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Recife, UFPE, 2008. p. 146-224.
- MATENCIO, M. de L. M. Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo. *Revista Scripta*, [s.l.], v. 10, p. 109-122, dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- MIOTELLO, V. Bakhtin em trabalhos de estudo da língua: levantando o problema do pertencimento. *Estudos Linguísticos XXXV*, São Carlos, v. 35, p. 176-180, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

NASCIMENTO, M. I. M.; DE OLIVEIRA COLLARES, S. A. Análise da eficiência da Lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 20, p. 76 - 85, Dez. 2005.

OLIVEIRA, C. B. de. *O dito, o não-dito e o (re) dito: confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de língua portuguesa para o ensino médio*. 2016. 178f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PAULA, I. F. V. *Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações*. São José do Rio Preto. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, 2007.

PEREIRA, A.C. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 207-232.

PIRES, Carolina Leal. Um olhar sobre comentários na internet a partir da teoria de gêneros textuais. In: REINALDO, Maria Augusta; NARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela. (Orgs.) *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 41-72.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. U. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2013.

PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, M. M. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 07-58.

_____. Procurando uma palavra outra: São Carlos: Pedro & João Editoras, 2010.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-7, 2001.

_____. *Não me atrapalhe, mãe - eu estou aprendendo*. São Paulo: Phorte, 2010.

REZENDE, F.; SOUZA BARROS, S. A Hipermídia e a Aprendizagem de Ciências: Exemplos na área de Física. *Revista A Física na Escola*, v.6, n.1, pp. 63-68, 2005.

RIBEIRO, A. E. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 15-32, 2012.

RIBEIRO, G. M.; CHAGAS, R. L.; PINTO, S. L. O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV. *Akropolis*, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 29-36, jan./jun. 2007.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. Letramento e diversidade textual. In: _____. *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 24-29.

- _____. 1995/2001. Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.65-89.
- _____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.
- _____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) (2001) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- _____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena H; MOURA, Eduardo. (Orgs.) 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial: 11-31.
- _____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. 2013, São Paulo: Parábola Editorial: 13-36.
- SABBATINI, R.M.E.. *Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a plataforma moodle*. Instituto EduMed. Campinas. SP, 2007.
- SELKIRK, E. O. The syllable. In: HULST, F. V. & SMITH, N. (Orgs.). *The structure of phonological representations*. Dordrecht Foris, 1982.
- SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 283-303.
- SILVA, L. M. A relação entre dados de segmentação não-convencional de palavras em textos de quinto e nono anos do Ensino Fundamental. *Relatório final de pesquisa de iniciação científica*. Inédito. FAPESP: Proc. 2010/17720-8. 2011.
- SILVA, R.W. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. In: SIGNORINI, I; FIAD, R.S. (Orgs.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 83 -105.
- SILVA, S. B. B. da. A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de língua portuguesa. *Trab. linguist. apl.*, Campinas , v. 45, n. 2, p. 225-238, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Mar. 2017.
- SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In: _____. *O outro no desenvolvimento humano*. Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia, 2004. p. 29-39.
- SOARES, M. de J. A. As escolas de aprendizes artífices-estrutura e evolução. *Fórum Educacional*, v. 6, n. 2, p. 58-92, 1982.
- SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 11-36.
- _____. Ético e estético - Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BETH BRAIT. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-121.

_____. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, B.. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1, p. 167-187.

_____. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, v. 46, p. 37-45, 2011.

_____. O ato "responsável" ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 11, p. 219-235, 2008.

SOUZA, Ana Lucia Silva. Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 219 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000769115>>. Acesso em: 12 fev. 2017

SOUZA, G. T. *Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo Bakhtin / Volochinov / Medvedv*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves. Importância do letramento cartográfico nas aulas de geografia. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE COMPREENSÃO LEITORA-JAIME CERRÓN PALOMINO, 6, 2014, Goiás. *Anais...* Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2014. p. 499-506.

STIEG, V. A questão do discurso oficial sobre o ensino da leitura e da escrita em anos recentes no Brasil (2000-2009). *PRÓ-DISCENTE*, Vitória-ES, v. 16, n. 1, p. 129-145, 2010.

STREET, B. V. "Understanding and Defining Literacy": *Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. "Hidden" Features of Academic Paper Writing'. *Working Papers in Educational Linguistics*. 24/I, 2007, p. 1-17.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-65; 95-125.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. Eletrônico, n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>> Acesso em: 28 out. 2013.

_____. STREET, B. *New literacies in theory and practice*: What are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, 1998, 10(1): 1-24.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Londres, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. , p. 77-96.

_____. Do Filho Pródigo ao Herói-Ladrão: Análise de uma narrativa oral produzida por uma mulher não-alfabetizada. *Itinerários*, p. 267-281, 2001.

_____. Escrita, Alfabetização e Letramento. *CADERNOS CEVEC*, v. 4, n.19, p. 18-24, 1988.

_____. Interpretação e autoria: trabalho do analista. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, v. 131, p. 53-59, 2004.

_____. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, Campinas, v. 18, p. 127-141, 2005.

_____. O Dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) Nos estudos sobre compreensão da linguagem. *DELTA*, v. 8, n.2, p. 205-223, 1992.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed., S. Paulo: Cortez Editores, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, v.66, n.1, 1996. p.1-31. Disponível em: <<http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/12/new-london-multiliteracies.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2013.

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 43-68.

VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, M. M. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VOLOSHINOV, V. N. *Estrutura do enunciado*. Trad. de Ana Vaz para fins didáticos. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/81664106/BAKHTIN-Estrutura-Do-Enunciado#scribd>>. Acesso em 19 jun. 2015.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, Mikhail. M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s.d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 04 maio 2014.

VOLOSHINOV, V.N./BAKHTIN, M.M./*Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hutitec, 2014.

ZAPPAVIGNA, M. Ambiente affiliation: a linguistic perspective on Twitter. *New Media Society*, 2011, 13: 788. Originally published online 31 May 2011. DOI: 10.1177/146144481038097. Disponível em: <<http://nms.sagepub.com/content/13/5/788>>. Acesso em: 16 jun. 2015.