

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Educação**

**Daniela Aparecida Eufrásio**

**Traços das formações discursivas do dogma e da  
investigação em relatórios de pesquisa e de estágio**

**Reflexão sobre o papel da pesquisa  
na formação docente**

São Paulo  
2007

Daniela Aparecida Eufrásio

**Traços das formações discursivas do dogma e da  
investigação em relatórios de pesquisa e de estágio**

Reflexão sobre o papel da pesquisa  
na formação docente

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo para obtenção do tí-  
tulo de mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação  
Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

São Paulo  
2007

## Dedicatória

A Wanderley de Almeida Eufrásio e Maria das Graças Soares Eufrásio, meus pais, pelo amor incondicional e por terem possibilitado que eu chegasse até aqui. A Amanda Eufrásio, minha irmã querida e amiga eterna.

## Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, por possibilitar que, nesta etapa da minha formação intelectual, eu vivesse intensamente este processo, enquanto alguém que pôde deparar-se com a inadequação de algumas convicções, repensá-las e discuti-las, aprendendo a ser questionadora, mas também democrática e isso representou mais do que comumente é esperado num trabalho de orientação, porque significou um aprendizado do que é, de fato, ser professor.

À Profa. Dra. Cláudia Rosa Riolfi, que tanto me ensinou, em todos os momentos em que pude partilhar do seu dinamismo, da sua força e de seus muitos saberes.

Às Profas. Dras. Adna de Almeida Lopes e Neide Luzia de Rezende, pelas ricas contribuições quanto à redação final deste trabalho.

Aos professores e estudantes que integram o GEPPEP – *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* –, com os quais pude trocar idéias e esclarecer dúvidas.

Ao Márcio, companheiro de sempre, que soube entender os momentos de produção deste trabalho, bem como auxiliar para que o mesmo fosse vivenciado de forma tranqüila.

Aos amigos Lílian Ghoobar, Emari Andrade de Jesus e Caio Bezarias, que me auxiliaram na etapa final de produção deste trabalho.

Igualmente perigoso e útil é a criação  
de imagens explicativas.  
Assim cria-se o cosmos.  
Lado a lado, exigindo-se umas às outras, ficam as coisas.  
Muitas coisas servem para tornar o todo compreensível.  
Depois da criação, o espírito goza das delícias do criar.  
Tudo lhe parece subordinado, já que ele é que ordena.  
Tudo o que não combina, ele deixa de lado e chama de "ínfimo".  
Ou então cria-se a história. Diante de todos os olhos  
As situações se sucedem. Somente algumas leis fundamentais,  
Que sempre se repetem, dirigem os acontecimentos.  
Tais imagens são úteis enquanto ajudam. Não mais que isso.  
Somente na luta contra outras imagens, não mais tão úteis,  
Mas anteriormente também úteis, é que têm utilidade.  
Lutando contra novas situações, jamais experimentadas,  
Lutam os homens também contra as velhas imagens e criam  
Novas imagens, para mostrar aquilo que se tornou  
Possível, para mostrar como já afastado  
O insustentável em desaparecimento. Em amplos modelos  
Mostram assim a si mesmos o novo tão difícil de compreender  
Como já funcionando. Mas como esses novos modelos  
Quase sempre são feitos segundo os velhos, os existentes,  
Parecem ser falsos, mas não o são. Tornaram-se.

Bertolt Brecht

## Resumo

EUFRÁSIO, D. A. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio**: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Esta dissertação apresenta a análise de relatórios de pesquisa e de estágio elaborados por alunos graduandos em Letras. Os relatórios de pesquisa constituintes do *corpus* foram produzidos tendo em vista o contexto de Iniciação Científica, no qual estes relatos são exigidos periodicamente pelas agências de fomento à pesquisa. Os relatórios de estágio foram entregues como trabalhos de conclusão da disciplina *Metodologia do Ensino de Português*, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo na análise deste material foi perceber de que modo duas formas diferentes de lidar com o conhecimento podem influenciar na formação de um mesmo sujeito. A hipótese que nos levou a fazer esta reflexão é a de que quando o graduando em Letras vivencia o lugar de pesquisador, participando de um processo investigativo no qual ele lida com o conhecimento de forma “curiosa”, isto é, assumindo uma postura ativa em relação ao objeto de conhecimento, ele levará isso para outras práticas, inclusive para a prática pedagógica, em que o conhecimento é tomado como objeto de ensino. Sendo assim, o que almejamos com esta dissertação é contribuir, por meio da análise de relatórios de pesquisa e de estágio, para a discussão sobre como a realização de pesquisa, durante a graduação em Letras, participa enquanto instrumento de formação do professor de língua portuguesa do ensino básico. Durante as análises, tornou-se fundamental o conceito foucaultiano de formação discursiva (FD), pois a questão norteadora deste trabalho foi: a pesquisa é investigativa? Esta se mostrou como a primeira reflexão necessária para pensarmos o que segue: qual o papel da pesquisa na formação do professor de língua portuguesa? Para realizarmos tais análises, delineamos o que foi chamado no trabalho de FD do dogma e FD da investigação. Sendo que, quanto à FD do dogma, procuramos verificar se havia indícios na escrita dos relatórios que apontassem modos de aproximação com o objeto

de conhecimento limitando-se à repetição irrefletida, enquanto sobre a FD da investigação buscamos perceber como estes mesmos modos de aproximação privilegiavam o questionamento e a reflexão crítica.

**Palavras-chave:** formação de professores, formações discursiva do dogma, formação discursiva da investigação, relatórios de pesquisa, relatórios de estágio.



# Abstract

**EUFRÁSIO, D. A. *Traces of the discursive formations of dogma and of the investigation on research reports and training reports*: a reflection about the role of research in teacher education. 2007. 196 f. Dissertation (Master's degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.**

This dissertation exposes the analysis of research and training reports written by Language e Literature students. The research reports that form the *corpus* were produced by considering the context of Scientific Initiation, in which these reports are required periodically by funding agencies. The training reports were handed as *Portuguese Teaching Methodology* final paperwork, in Education College of University of Sao Paulo. The present research intends to notice how two different ways to deal with knowledge can influence on the learning process of the same subject. The hypothesis that led us to make this reflection is that when the Language e Literature student holds the researcher position, participating of a reflexive process in which he deals with the knowledge admitting attitude of investigation, going to the building of the knowledge, this student will take on this attitude in other performances, including the teaching activity. So, we intend to contribute to the discussion about how the research works as an education device, during Language e Literature graduation. In the analysis the concept of discursive formation (DF) became essential, because this dissertation was guided by two questions: is the research, in fact, reflexive? And, how does it contribute to the portuguese teacher education? In order to answer these questions we outlined what was called DF of dogma and DF of investigation. About the DF of dogma, we intend to verify if there were evidences that the treatment given to the knowlegde was limited by the non-reflexive repetition. And about DF of investigation we intend to notice if was possible the developing of reflexive apreciations.

**Keywords:** teacher education, discursive formation, reports.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. OPÇÕES TEÓRICAS.....	19
1.1 Formações discursivas.....	19
1.2 Procedimentos discursivos: coerção e construção do novo.....	29
1.3 Os relatórios analisados.....	47
2. ANÁLISE.....	58
2.1 Informante 1.....	58
2.1.1 Relatório de pesquisa.....	58
2.1.2 Relatório de estágio.....	81
2.2 Informante 2.....	104
2.2.1 Relatório de pesquisa.....	104
2.2.2 Relatório de estágio.....	116
2.3 Informante 3.....	138

2.3.1 Relatório de pesquisa.....	138
2.3.2 Relatório de estágio.....	157
3. FORMAÇÕES DISCURSIVAS DO DOGMA E DA INVESTIGAÇÃO.....	171
3.1 Posicionamentos discursivos passíveis de serem materializados em enunciados que integram a FD do dogma.....	179
3.2 Posicionamentos discursivos passíveis de serem materializados em enunciados que integram a FD da investigação.....	181
3.3 Pesquisa e formação docente.....	183
CONCLUSÃO.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	191
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	194

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe a análise de relatórios de pesquisa e de estágio produzidos por alunos graduandos em Letras. O material analisado foi cedido por alunos que cursaram a disciplina *Metodologia do Ensino de Português*, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Esta disciplina é, geralmente, uma das últimas a ser realizada para conclusão do curso; sendo que, depois de formados, os alunos obtêm o grau de licenciado em Letras.

Na disciplina de *Metodologia*, os alunos devem cumprir, além das 60 horas em sala, a carga horária de estágio em aulas de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, também de 60 horas, sendo 40 de observação e 20 de regência. Como trabalho final desta disciplina os alunos entregam o relatório de estágio, que é constituído pela contextualização da escola – o que inclui a descrição da mesma, das turmas e dos professores observados –, pela descrição e análise das aulas e pelas anotações e análise da regência, incluindo os materiais e procedimentos utilizados. Nestas anotações, devem ter destaque as atividades realizadas e a relação delas com o que foi observado em aula, bem como a apresentação dos resultados que, por sua vez, engloba pensar a recepção dos alunos a estas atividades e a produção discente a partir das mesmas. Por fim, os relatórios de estágio devem conter uma reflexão aprofundada a partir de um tema previamente escolhido.

Os graduandos que forneceram o material para esta dissertação foram alunos desta disciplina e foram escolhidos por possuírem a seguinte particularidade: até o momento em que cursavam a disciplina já tinham passado ou estavam passando pela experiência de engajarem-se num projeto de Iniciação Científica. Destes alunos recolhemos os relatórios de pesquisa e os de estágio, ambos entendidos na presente dissertação como sendo trabalhos de pesquisa,

uma vez que os relatórios de estágio foram produzidos sob a orientação de serem entendidos como uma proposta de pesquisa na escola, como será detalhado na seção 1.3.

Com a análise destes escritos, procuramos verificar como os graduandos em Letras lidavam com o conhecimento que era objeto de suas reflexões, tanto do lugar de pesquisadores, quanto do lugar de estagiários em aulas de língua portuguesa.

O que nos motivou a realizar esta investigação foi querer entender como duas formas diferentes de tratar os conteúdos de conhecimento dialogam no processo de formação de um mesmo sujeito. Ou seja, nesta dissertação analisamos, primeiramente, relatórios de pesquisa, dos quais se espera que, de acordo com os objetivos de pesquisa predeterminados, haja alguma contribuição para uma determinada área do conhecimento, no caso, para a área de linguagem. Depois, analisamos relatórios de estágio, dos quais se espera, minimamente, que sejam descritas e analisadas as formas como o conhecimento sobre a língua portuguesa tornou-se conteúdo a ser aprendido em aula. Todavia, para os objetivos desta dissertação, isso não basta. Importa também perceber se os informantes desta pesquisa tratam esta descrição e análise de modo mais investigativo e menos dogmático.

O objetivo, então, é perceber se o fazer científico, vivenciado com a participação em um projeto de pesquisa, influencia na formação daqueles que estão cursando Letras e, mais especificamente, se os modos de olhar para o conhecimento que é objeto de ensino em aulas de língua portuguesa são influenciados pela sistematização e criticidade próprias de um fazer investigativo. Para tanto, analisamos as pistas na escrita do graduando em Letras que apontam para os tipos de relações estabelecidas entre as formações discursivas da investigação e do dogma e como elas influenciam na formação docente.

A hipótese que sustenta esta pesquisa é de que se, em relação ao fazer científico, o graduando em Letras toma contato com o processo investigativo no tratamento dos objetos de conhecimento, assumindo um posicionamento que seja realmente ativo, reflexivo e crítico, ele

também poderá assumir posicionamentos semelhantes quando estiver lidando com o conhecimento que advém da observação e da regência de aulas de língua portuguesa do ensino básico.

A fim de especificar o objeto de análise, apresentamos a seguir um quadro demonstrativo. Por meio deste quadro procuramos mostrar quais são os trabalhos pertencentes a cada um dos informantes e os códigos de referência aos textos escritos analisados.

Esclarecemos que o intuito de referir-se aos trabalhos analisados por meio de códigos foi, em alguns momentos, diferenciar os textos de que estávamos tratando, uma vez que lidamos com dois tipos de relatório – de pesquisa e de estágio – de três informantes diferentes. As constantes referências a estes textos colocaram algumas dificuldades para que retomássemos os mesmos somente por meio da palavra “relatório”, pois em alguns pontos isso exigiria que explicitássemos de que relatório se falava e a que informante estávamos nos referindo.

Utilizamos, então, o código RP para indicar relatórios de pesquisa (relatórios de Iniciação Científica) e RE para indicar relatórios de estágio. A fim de indicar os informantes aos quais estes textos pertenciam, colocamos à direita deste código o número de referência a um dos três informantes (por exemplo RP1: relatório de pesquisa do informante 1) e como houve a existência de mais de um relatório de pesquisa e de estágio por informante, indicamos isso colocando à esquerda se se tratava do 1º ou 2º relatório (por exemplo 1ºRP3: primeiro relatório de pesquisa do informante 3).

Ressaltamos que apenas usamos iniciais mais próximas aos nomes comuns destes trabalhos (RP ou RE), mas que os relatórios de estágio também estão sendo considerados trabalhos de pesquisa em sala de aula.

Os códigos de referência aos relatórios foram colocados, no quadro a seguir, entre colchetes:

<b>INFORMANTE 1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório de pesquisa, vinculado à agência de fomento; <b>[RP1]</b></li> <li>• Projeto de pesquisa;</li> <li>• Relatório de estágio realizado como trabalho final da disciplina <i>Metodologia do Ensino de Português</i> (no decorrer da presente dissertação, algumas vezes nos referimos a esta disciplina somente por <i>Metodologia</i>); <b>[RE1]</b></li> </ul>
<b>INFORMANTE 2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório de pesquisa, vinculado à agência de fomento; <b>[RP2]</b></li> <li>• Relatório parcial de estágio; realizado como trabalho final da disciplina de <i>Metodologia</i>; <b>[1ºRE2]</b></li> <li>• Relatório final de estágio; realizado como trabalho final da disciplina de <i>Metodologia</i>; <b>[2ºRE2]</b></li> </ul>
<b>INFORMANTE 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º relatório de pesquisa, vinculado à agência de fomento; <b>[1ºRP3]</b></li> <li>• 2º relatório de pesquisa, vinculado à agência de fomento; <b>[2ºRP3]</b></li> <li>• Relatório de estágio realizado como trabalho final da disciplina de <i>Metodologia</i>; <b>[RE3]</b></li> </ul>

Para coletar o material de análise, pedimos aos alunos de *Metodologia*, que participavam ou já tinham participado de um projeto de Iniciação Científica, o empréstimo dos trabalhos decorrentes de pesquisa e também dos relatórios de estágio produzidos como trabalho final para a disciplina. Os alunos que voluntariamente cederam o material necessário

(explicitado no quadro demonstrativo) tornaram-se, conseqüentemente, os informantes da presente pesquisa.

Esclarecemos que, no início do nosso trabalho, lidávamos com os escritos de cinco informantes. Entretanto, como não houve, nesta dissertação, espaço suficiente para que todos os textos fossem analisados com profundidade, detivemo-nos na reflexão sobre os trabalhos explicitados anteriormente. Excepcionalmente, mantivemos, na seção 1.3, trecho retirado do relatório de pesquisa do informante 4, pois o mesmo ilustrava adequadamente as discussões então desenvolvidas.

Explicamos também que não anexamos a esta dissertação os trabalhos cedidos, já que, durante a análise, foi feito o recorte necessário para o desenvolvimento da mesma. Sendo assim, apresentamos no corpo do presente texto os dados que nos permitiram argumentar em defesa das análises e interpretações realizadas. Na transcrição destes dados, alguns cuidados foram tomados. Primeiro em relação à apresentação dos mesmos, pois como lidamos com diferentes tipos de texto – citações que interessam a esta dissertação, trechos dos trabalhos escritos pelos alunos graduandos em Letras e citações que foram feitas pelos próprios alunos em seus escritos –, foi importante que definíssemos como, inclusive visualmente, estes textos seriam inseridos no corpo desta dissertação. Para que houvesse clareza, procuramos distinguir os dados objetos de análise do restante do texto por meio de uma formatação diferente. De modo que o tipo de letra utilizado na maior parte da dissertação foi “Times New Roman”, tamanho 12 e os dados apareceram, predominantemente neste mesmo tamanho, no tipo de letra “Arial”. Além disso, os dados transcritos apresentam um alinhamento diferente da maioria do texto, pois estão colocados à direita, sem recuo de parágrafo.

Os dados foram transcritos de acordo com o original, de modo que os erros de digitação e desvios quanto à norma escrita considerada padrão foram mantidos.



A fim de preservarmos os informantes desta pesquisa e os professores universitários que orientaram seus trabalhos, bem como os professores, funcionários e alunos com os quais os graduandos em Letras entraram em contato nas escolas – durante o estágio –, não houve, nesta dissertação, menção aos nomes verdadeiros destas pessoas e nem às datas de realização do estágio, já que isso poderia levar a algum tipo de identificação. Deste modo, os nomes que aparecem no decorrer deste texto foram inventados, não tendo, assim, correspondência com a realidade.

Como eixo teórico, aproveitamos contribuições da Análise do Discurso (AD) e estabelecemos alguns diálogos com a produção do campo da Educação, mais especificamente dos estudos sobre linguagem e educação. A AD tornou-se um dos eixos teóricos devido à concepção assumida por este trabalho: de que estamos lidando com sujeitos marcados pela dispersão dos discursos, levando em conta a hipótese do inconsciente, e que estes sujeitos não só se identificam e assujeitam-se a estes discursos, como também os transformam.

O texto que ora se apresenta foi, então, dividido da seguinte forma: no primeiro capítulo tratamos das opções teóricas assumidas. Inicialmente, discorremos sobre o conceito foucaultiano de Formação Discursiva (FD), que é central para a reflexão empreendida nesta dissertação. Tratamos também de delinear as duas formações com as quais trabalhamos, quais sejam: FD do dogma e da investigação. Em um segundo momento, desenvolvemos considerações sobre os procedimentos de análise empreendidos, a fim de alcançarmos o debate mais amplo sobre os posicionamentos discursivos concretizados nos escritos analisados. Para tanto, utilizamos os seguintes conceitos extraídos de Michel Foucault, de **A ordem do discurso** (2004): disciplina, autor e comentário. Na última seção deste primeiro capítulo, realizamos algumas considerações sobre o material analisado: relatórios de pesquisa e de estágio.

No segundo capítulo, desenvolvemos as análises do *corpus*, tendo em vista os conceitos anteriormente mencionados. Por fim, no terceiro capítulo, refletimos sobre quais posicionamentos discursivos podem integrar a formação discursiva do dogma ou da investigação, o que é seguido pela conclusão do trabalho.

## 1. OPÇÕES TEÓRICAS

### 1.1 Formações discursivas

A fim de averiguar de que modo os graduandos em Letras, informantes desta dissertação, lidaram com os conhecimentos objetos de estudo, assumindo posicionamentos investigativos ou dogmáticos, optamos por seguir em nosso trabalho o caminho de reflexão aberto pelo conceito foucaultiano de “formações discursivas”(FDs).

Procuramos, então, de acordo com as análises feitas sobre o material escrito fornecido pelos informantes – relatórios de pesquisa e de estágio –, determinar grupos de enunciados que atualizaram o que, de um lado, chamamos de formação discursiva da investigação (FD da investigação) e, do outro, de formação discursiva do dogma (FD do dogma).

Para tanto, nossa preocupação foi verificar que práticas discursivas permitiam a aproximação de uma FD ou de outra, sendo que entre as duas existe, a nosso ver, uma série de gradações. Já que o dogma e a investigação não são instâncias simplesmente opostas, pois entre elas podem existir várias possibilidades de deslocamentos, os quais permitirão posicionamentos mais próximos de atitudes investigativas ou, ao contrário, de atitudes dogmáticas.

Antes de tratarmos do modo pelo qual o conceito de FD está sendo mobilizado no presente trabalho, passamos a apresentar o que estamos delimitando como sendo um recorte possível de reflexão no que diz respeito aos posicionamentos discursivos mencionados.

Ao discutir a natureza do trabalho científico, Thomas S. Kuhn, no livro **A estrutura das revoluções científicas** (1987), define aquilo que considera normal e extraordinário no

fazer científico. Sobre a ciência definida por ele como normal, isto é, como sendo a mais constantemente praticada, o autor afirma:

Já vimos que uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível. Numa larga medida, esses são os únicos problemas que a comunidade admitirá como científicos ou encorajará seus membros a resolver. Outros problemas, mesmo muitos dos que eram anteriormente aceitos, passam a ser rejeitados como metafísicos ou como sendo parte de outra disciplina. Podem ainda ser rejeitados como demasiado problemáticos para merecerem o dispêndio de tempo. Assim, um paradigma pode até mesmo afastar uma comunidade daqueles problemas sociais relevantes que não são redutíveis à forma de quebra-cabeça, pois não podem ser enunciados nos termos compatíveis com os instrumentos e conceitos proporcionados pelo paradigma. [...] Uma das razões pelas quais a ciência normal parece progredir tão rapidamente é a de que seus praticantes concentram-se em problemas que somente a sua falta de engenho pode impedir de resolver. (p. 60)

A existência dessa sólida rede de compromissos ou adesões – conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais – é uma das fontes principais da metáfora que relaciona à ciência normal à resolução de quebra-cabeças. (p. 65)

Sobre a ciência extraordinária, tal como defendida por Kuhn, diz Watkins (1979):

Segundo Kuhn, é apenas num momento do que ele denomina Ciência Extraordinária, quando a própria teoria predominante está sendo atacada, que pode ocorrer alguma coisa como teste autêntico de teorias. *Nesse caso*, o resultado negativo de um teste pode ser considerado, não como o fracasso pessoal do experimentador, mas como o fracasso da teoria. Para usarmos as palavras de Kuhn, “Um fracasso visto antes como pessoal parece então o fracasso da teoria que está sendo testada”.

Para Kuhn, a Ciência Normal, como o próprio nome o sugere, é a condição normal da ciência; a Ciência Extraordinária é uma condição anormal[...]. (p. 36)

De acordo com as citações, percebemos que na definição do que seja o fazer científico, Kuhn o descreve como sendo, normalmente, uma prática de resolução de enigmas em conformidade com um determinado aparato teórico e instrumental.

De modo que o progresso da ciência não consistiria no avanço de suas teorias, mas sim na quantidade de resoluções científicas que tais teorias permitiram desvendar. Sendo que, para tanto, os objetos postos em xeque também são delimitados pelas próprias linhas teóricas colocadas em prática, o que, de alguma maneira, coloca-as em um lugar seguro. Sendo assim, o que Kuhn vai chamar de extraordinário ocorre quando se coloca em dúvida a própria teoria, questionando o lugar de estabilidade em que a mesma se encontrava.

Interessa-nos, neste momento, verificar como Karl Popper, no artigo “A ciência normal e seus perigos” (1979), avalia as considerações de Kuhn:

A ciência “normal”, no sentido de Kuhn, existe. É a atividade do profissional não-revolucionário, ou melhor, não muito crítico: do estudioso da ciência que aceita o dogma dominante do dia; que não deseja contestá-lo; e que só aceita uma nova teoria revolucionária quando quase toda a gente está pronta para aceitá-la – quando ela passa a estar na moda, como uma candidatura antecipadamente vitoriosa a que todos, ou quase todos, aderem. Resistir a uma nova moda exige talvez tanta coragem quanto criar uma.

Vocês talvez digam que, ao descrever dessa maneira a ciência “normal” de Kuhn, eu o estou criticando implícita e sub-repticiamente. Afiançarei, portanto, mais uma vez, que o que Kuhn descreveu existe, e precisa ser levado em consideração pelos historiadores da ciência. O fato de tratar-se de um fenômeno de que não gosto (porque o considero perigoso para a ciência), ao passo que Kuhn, aparentemente, não desgosta dele (porque o considera “normal”) é outro assunto; assunto, aliás, muitíssimo importante.

A meu ver, o cientista “normal”, tal como Kuhn o descreve, é uma pessoa da qual devemos ter pena. [...] O cientista “normal”, a meu juízo, foi mal ensinado. Acredito, e muita gente acredita como eu, que todo o ensino de nível universitário (e se possível de nível inferior) devia consistir em educar e estimular o aluno a utilizar o pensamento crítico. O cientista “normal”, descrito por Kuhn, foi mal ensinado. Foi ensinado com espírito dogmático: é uma vítima da doutrinação. Aprendeu uma técnica que se pode aplicar sem que seja preciso perguntar a razão pela qual pode ser aplicada (sobretudo na mecânica quântica). [...] O êxito do cientista “normal” consiste tão-só em mostrar que a teoria dominante pode ser apropriada e satisfatoriamente aplicada na obtenção de uma solução para o enigma em questão. (p. 64-5)

Popper também afirma o seguinte:

Acredito que a ciência é essencialmente crítica; que consiste em conjeturas audazes e, portanto, pode ser descrita como revolucionária. Sempre acentuei, todavia, a necessidade de algum dogmatismo: o cientista dogmático tem um papel importante para representar. Se nos sujeitarmos à crítica com demasiada facilidade, nunca descobriremos onde está a verdadeira força das nossas teorias. (ibidem, p. 68)

Não faz parte de nossos objetivos prolongar as discussões acerca da história e definição da ciência, até porque os teóricos mencionados estão mais próximos das ciências exatas do que das humanas e, além disso, os espaços de discussão criados por este trabalho não possuem as conjecturas necessárias para uma discussão desta dimensão.

De qualquer modo, o debate desenvolvido por Popper, a partir das idéias de Kuhn, fornece-nos elementos para que possamos definir o que será na nossa dissertação delimitado como posicionamentos dogmático e investigativo. No que concerne a tais elementos, destacamos a oposição entre doutrinação e questionamento, entre espírito dogmático e pensamento crítico.

Nas considerações feitas por Popper, é afirmado que o “cientista normal” é fruto de um ensino doutrinário, no qual se aprende a aplicar teorias sem que haja o questionamento sobre a importância de tal aplicação. Ao tomar estes dois modos possíveis de fazer científico – doutrinário ou questionador –, podemos extrair uma primeira característica do posicionamento dogmático, tal como procuramos entendê-lo em relação ao *corpus* da presente pesquisa.

Esta característica define-se pela assunção de determinadas teorias e concepções sem contextualizá-las à análise de um objeto previamente delimitado. Ou seja, ocorre quando o graduando em Letras cristaliza os conceitos teóricos como sendo verdadeiros mesmo sem os ter tomado como fonte de questionamento dos objetos de reflexão da pesquisa que estiver sendo desenvolvida. O que ocorre pelo fato de o aluno acoplar-se ao discurso autorizado sem demonstrar total compreensão do mesmo ou por não questionar este discurso por meio da

análise dos dados. De acordo com este posicionamento doutrinário, o aluno, por vezes, enquadra a pesquisa dentro de um padrão de apresentação da mesma, seguindo critérios metodológicos aceitos dentro de uma determinada área do conhecimento, mas não avança no sentido de ampliar e debater as concepções teóricas assumidas, tendo em vista a análise e interpretação dos dados coletados.

Conseqüentemente, o posicionamento investigativo pode ser caracterizado pela criação de um espaço de avaliação da produtividade analítica e interpretativa das concepções teóricas mobilizadas, quando as mesmas se voltam para o entendimento de um problema que se coloca para o pesquisador em questão.

Quanto à oposição entre espírito dogmático e pensamento crítico, recorremos, por um momento, ao que coloca Foucault (2000), em “O que é a crítica?”:

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não-servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade. (p. 173)

Considerando-se a definição de Foucault, assumimos como traços de um posicionamento crítico o questionamento e a investigação sobre os efeitos de verdade criados pelos discursos autorizados, tendo em vista refletir sobre como estes mesmos efeitos são produtivos quando se voltam para a análise da singularidade enunciativa de um determinado contexto de produção discursiva.

Ao nos referirmos aos efeitos de verdade de determinadas proposições estamos procurando chamar a atenção para o alicerce, no caso científico, de determinados enunciados,

os quais a tradição considerou verdadeiros e que, por isso mesmo, são transmitidos de geração em geração como sendo discursos autorizados cientificamente.

De acordo com o exposto, pensamos que, enquanto o posicionamento dogmático repete o discurso autorizado sem refletir sobre o lugar de poder que o mesmo ocupa, o pensamento crítico possibilita avaliar de que modo os discursos autorizados são produtivos no exercício de reflexão e debate de uma determinada realidade.

Sendo assim, orienta este trabalho a concepção de dogma enquanto doutrinação e repetição irrefletida e de investigação enquanto questionamento e crítica.

No que concerne ao material constituinte do *corpus* em estudo, os posicionamentos dogmáticos e investigativos foram delineados a partir da análise de como os alunos mobilizaram, em seus escritos, os conceitos teóricos e metodológicos. Isto é, procurou-se averiguar em que medida os alunos foram capazes de verificar se tais conceitos permitiram, ou não, a instauração de espaços de produtividade no que diz respeito à interpretação de situações enunciativas singulares.

Sobre as FDs, coloca Foucault (2005):

[...] Mais do que buscar a permanência dos temas, das imagens e das opiniões através do tempo, mais do que retrair a dialética de seus conflitos para individualizar conjuntos enunciativos, não poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas?

[...] Ou, ainda, em lugar de reconstituir *cadeias de inferência* (como se faz freqüentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer *quadros de diferenças* (como fazem os lingüistas), descreveria *sistemas de dispersão*.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (p. 42-3)



Unindo os conceitos de formação discursiva, de regras de formação – tal como postulados na citação anterior – e as considerações feitas sobre “dogmatismo” e “investigação”, parece ser possível agora estabelecer o que foi delimitado pela presente pesquisa como FD do dogma e FD da investigação.

Primeiramente, chamamos a atenção para o fato de que, em relação aos trabalhos que analisamos, tanto as escolhas temáticas quanto as modalidades de enunciação podem assemelhar-se nas FDs em questão.

Ou seja, tanto na FD da investigação quanto na FD do dogma, os enunciados podem problematizar temas semelhantes, uma vez que – no *corpus* em estudo – os alunos lidam com questões oriundas da área de linguagem, estejam elas focalizadas no âmbito literário, educacional ou lingüístico propriamente dito. Assim como, no que diz respeito às modalidades de enunciação, as duas FDs procuram criar efeitos de verdade, utilizando para tanto recursos lingüísticos que transpareçam objetividade. Sobre estes efeitos de objetividade, coloca Coracini (1991):

[...] no desejo de envolver e engajar o seu interlocutor, na maioria das vezes também cientista, busca mostrar a validade de sua pesquisa, argumentando a seu favor e obedecendo às normas impostas pela comunidade científica, dentre as quais figuram o uso da linguagem na 3ª pessoa, modalidades lógicas, intertextualidade explícita, como formas de fazer transparecer no texto a objetividade científica. (p. 45-6)

Se retomarmos a última citação de Foucault, perceberemos que – uma vez compreendido que os temas e modalidades de enunciação não são suficientes para que seja feita a descrição dos grupos de enunciados que podem integrar a FD do dogma ou da investigação; já que, no tocante a estes dois elementos, as condições de existência podem ser as mesmas – resta-nos pensar como os outros dois elementos presentes na formulação de um

enunciado – os conceitos e os objetos –, permitem estabelecer as diferenças entre as regras de formação integrantes de uma prática discursiva dogmática e investigativa.

Na análise dos relatórios constituintes do *corpus* desta pesquisa, procuramos averiguar se os conceitos teóricos e metodológicos eram tomados como verdadeiros em si mesmos (o que, a nosso ver, integraria a FD do dogma, já que os mesmos são repetidos sem haver sua problematização tendo em vista a reflexão sobre dados retirados da realidade, constituídos enquanto objetos de estudo de acordo com as escolhas metodológicas feitas) ou se a mobilização destes conceitos possibilitava a criação de um espaço de questionamento de situações enunciativas singulares, permitindo assim a análise crítica das próprias concepções teóricas assumidas (o que integraria, então, a FD da investigação).

A citação posterior auxilia-nos a delinear as diferenças e semelhanças entre as FDs do dogma e da investigação:

Examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apóia em conjuntos de signos, que não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). Ora, o que se descreveu sob o nome de formação discursiva constitui, em sentido estrito, grupos de enunciados, isto é, conjuntos de *performances* verbais que não estão ligadas entre si, no nível das *frases*, por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das *proposições*, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das *formulações*, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos *enunciados*. (Foucault, 2005, p. 130-1)

Interessa-nos destacar, da citação anterior, os requisitos necessários para que haja uma determinada FD. Foucault nomeia estes requisitos como sendo o referencial, o sujeito, o

campo associado e a materialidade. Sendo assim, na análise das FDs, interessa verificar como estes requisitos funcionam dentro de um determinado grupo de enunciados que integra uma formação discursiva em especial, que, de acordo com a AD, não tem suas fronteiras fixadas de forma inviolável, haja vista que as FDs tanto se opõem quanto se complementam mutuamente.

No caso do material analisado por esta pesquisa, procuramos verificar quais eram as marcas características da FD da investigação que a colocavam em oposição à FD do dogma e como estas duas formações participavam das mesmas construções discursivas. Isto é, em alguns textos analisados, percebemos que as FDs do dogma e da investigação foram colocadas lado a lado, não de modo a transparecer as diferenças ideológicas que representavam, mas convivendo harmoniosamente na linearidade textual, como se não houvesse entre elas diferenças quanto aos requisitos apontados por Foucault no trecho anterior.

É importante dizer que o ponto de diferenciação principal entre as duas FDs de que estamos tratando é que enquanto o fazer investigativo tem como referente a intervenção reflexiva e questionadora sobre um determinado estado das coisas, o fazer dogmático tem como referente a cristalização dos enunciados que descrevem este mesmo estado das coisas. Sendo assim, os lugares possíveis de serem ocupados nestas duas formações são também diferentes, já que numa, na FD do dogma, a posição sujeito restringe os enunciados à assimilação e repetição do discurso alheio, enquanto, na FD da investigação, o já-dito pode ser reformulado a partir de novos aspectos trazidos por situações enunciativas singulares.

Em relação ao campo associado e à materialidade de que fala Foucault, vale ressaltar que as duas FDs a que nos referimos lidam com objetos de conhecimento e que as duas podem acionar imagens positivas. A FD do dogma pode desfrutar da imagem de erudição, uma vez que a assimilação e repetição dos dizeres culturalmente cristalizados podem ser

vistas como indício de sabedoria. Já a FD da investigação pode ser vista como uma tarefa especializada, realizada somente por pessoas autorizadas, que, por isso, têm o direito de gozarem do prestígio advindo do lugar que ocupam.

Tendo em vista tais considerações, percebemos que há uma proximidade entre os campos discursivos em que aparecem estas FDs, haja vista que as duas lidam com objetos de conhecimento. Entretanto, a materialidade discursiva que atualiza os enunciados de uma FD não pode atualizar os enunciados referentes à outra, devido às diferenças no tratamento cedido aos objetos de conhecimento – já que os dizeres que integram a FD da investigação materializam posicionamentos de ampliação de um dado conhecimento, enquanto os lugares enunciativos ocupados na FD do dogma limitam o sujeito à confirmação do conhecimento já solidificado.

Em Geraldí (1997), encontramos algumas passagens que nos ajudam a fortalecer o que estamos considerando indícios que definem determinados enunciados como estando próximos de uma ou outra formação:

[...] ocupamo-nos com a passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino [...]. Observamos que esta passagem cristaliza em verdade absoluta tudo o que na ciência se põe como hipótese. É nesse sentido que defendemos o ponto de vista de que a atividade de ensino é uma forma de fetichização. (p. 96)

[...] *o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas. (p. 74)

Pontos de vista muito mais amplos contribuem na definição de como se vê o fenômeno a descrever e explicar através do modelo ou idealização do cientista.

Isto significa, de um lado, que os produtos do trabalho científico têm que ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, pois não se trata de uma caminhada teleológica em busca da estabilidade na terra prometida: ponto fixo. Neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência. (p. 74-5)

O que o autor defende como “fetichização do conhecimento científico”, remetendo-se à cristalização das descobertas científicas como verdades em si mesmas, ainda que distanciadas do seu contexto de produção, esclarece-nos, em boa medida, o que delimitamos como sendo parte de um posicionamento discursivo dogmático. Enfatizamos, entretanto, que – para a presente pesquisa – interessa verificar como este posicionamento apresenta-se em relação à reflexão pedagógica, nos relatórios de estágio, e também em relação à reflexão lingüística e literária, nos relatórios de pesquisa.

Das citações anteriores, também nos interessa extrair a definição de ciência enquanto atividade em contínua construção e que não abarca, na definição de seus objetos, a totalidade dos aspectos possíveis, haja vista a necessidade de exercer, sobre a realidade, um recorte para análise. O que, por sua vez, impõe que as descobertas científicas sejam olhadas com “desconfiança crítica”.

O entendimento de fazer científico enquanto renovação do conhecimento – ao considerar o processo de construção e desconstrução do mesmo –, e de atividade que proporciona resultados passíveis de serem questionados a partir de outros prismas permite-nos corroborar o que estamos delimitando como posicionamentos discursivos integrantes da FD da investigação.

## **1.2 Procedimentos discursivos: coerção e construção do novo**

Passamos agora a tratar dos procedimentos de análise praticados durante a leitura do *corpus*. Estes procedimentos orientaram-se pelo que foi considerado como sendo indícios da

existência de enunciados que compunham o que denominamos de FD da investigação e FD do dogma. Sobre a análise enunciativa, coloca Foucault (2005):

[...] às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva. (p. 124)

Tendo em vista a existência efetiva e real da linguagem materialmente expressa por escrito nos trabalhos analisados, procuramos evidenciar os elementos discursivos que apontaram para a constituição de enunciados que consolidavam, na extremidade, duas possibilidades de existência: a repetição do dito ou a construção do novo.

É bem verdade que não se trata de duas instâncias estanques. Parece ser claro o *continuum* presente entre a repetição e a construção, uma vez que no tratamento dos dados retirados de um tema de pesquisa pertinente à área de Letras, há – tanto nos relatórios de pesquisa quanto nos de estágio –, a interpretação de determinado objeto de reflexão e esta interpretação toma como base o já-dito sobre este objeto, citando-o, parafraçando-o, construindo a partir dele um novo dizer. Daí serem possíveis muitas gradações entre o que chamamos de repetição do dito e construção do novo.

Para o cumprimento do objetivo do presente trabalho, importa focalizar a relação do enunciador com o já-dito quanto ao que Authier-Revuz chamou de heterogeneidade mostrada, ao estabelecer as diferenças entre esta forma de inserção do discurso do outro e o que a autora chamou de heterogeneidade constitutiva:

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição.

Não se trata de assimilar um ao outro, nem de imaginar um relacionamento simples de imagem, de tradução, nem de projeção de um no outro; essa relação de correspondência direta é interdita tanto porque ela faria supor uma transparência do dizer em suas condições reais de existência quanto pela irredutibilidade manifesta das duas heterogeneidades.

A uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, **não localizável e não representável** no discurso que constitui, aquela do **Outro do discurso** – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente –, se opõe à **representação**, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o **um** – sujeito, discurso – **se delimita na pluralidade dos outros**, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso.

Face ao “isso fala” da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos “como diz o outro” e “se eu posso dizer” da heterogeneidade mostrada, um “eu sei o que eu digo”, isto é, sei **quem** fala, eu ou um outro, e eu sei **como** eu falo, como utilizo as palavras. (1990, p. 32)

Duas formas de heterogeneidade mostrada e marcada impõem que dediquemos a elas algumas considerações, quais sejam: a citação e a paráfrase. Ainda que não as focalizemos durante as análises empreendidas, sua existência é contínua e consistente nos relatórios de que tratamos.

Isto se deve ao fato de, em primeiro lugar, lidarmos com trabalhos que respondem à expectativa de serem constituídos enquanto fazeres científicos, o que demanda, pela própria concepção do que seja fazer ciência, considerar o que foi dito anteriormente sobre o mesmo objeto de reflexão. Daí serem tradicionais e, mesmo necessárias, as remissões a outros autores, que com grande frequência são materializadas nos trabalhos de pesquisa por meio das duas marcas de heterogeneidade supracitadas, isto é, a citação e a paráfrase.

Sobre o fazer científico, afirma Coracini (1991):

[...] “O texto atual, aquele que se lê, assume também sua significação com relação ao arquidiscorso que constitui a soma de todos os discursos produzidos sobre um dado problema”.

Tal observação vem, aliás, ao encontro do conceito socialmente vigente de ciência e cientificidade, no sentido de que: a) todo saber é (como parecem crer os

cientistas) prolongamento de certos conhecimentos e abertura para outros; e b) é preciso dar a conhecer as fontes do próprio conhecimento.

Desse modo, aceitar o *outro* na construção do discurso científico é aceitar a existência da intersubjetividade (subjetividade partilhada) como componente integrante da atividade de produção e interpretação do discurso. É aceitar, na própria linguagem, a presença do convencional, resultante das relações e contratos sociais. Conclui-se daí que nenhum texto seria obra de um único indivíduo, mas do entrelaçamento de experiências e ideologias que pressupõem a presença ativa e efetiva do outro. (p. 150)

Como coloca a autora, considerando-se o que é comumente aceito em relação à definição de ciência, é esperado que todo conhecimento científico produzido carregue consigo suas relações com o exterior, com o outro, o que, nos termos assumidos pelo presente trabalho, está sendo chamado de heterogeneidade discursiva. Sobre isso, já destacamos que a citação e a paráfrase são recorrentes em trabalhos de pesquisa.

Em segundo lugar, estas duas manifestações de inserção do discurso do outro são importantes para esta dissertação porque permitem o debate acerca das formas de explicitar o discurso alheio e relacionar-se com ele, quando podem ser exercidos deslocamentos em relação ao mesmo ou repetições das palavras do outro sem que haja abertura para o surgimento de novos dizeres. No trecho a seguir, temos um exemplo de como o aluno graduando em Letras, em seu relatório de pesquisa, utiliza a paráfrase e a citação a fim de dar sustentação às interpretações que desenvolve, tendo em vista o objetivo e objeto de pesquisa, a saber: a receptividade das imprensas americana e brasileira à obra de Michael Moore.

Aguiar, em sua pesquisa sobre o comportamento da imprensa em relação à eleição de 1989 no Brasil, mostra que dentre as atitudes da imprensa houve uma “fuga ao debate efetivamente político, resultante do deslocamento da expressão dos interesses em jogo, da esfera da racionalidade para o imaginário



mítico” e uma “luta em favor do enfraquecimento do Estado como solução para a crise”. O autor conclui que, apesar de o país estar passando por um ritual de democracia pela primeira vez em anos, a mídia insistia em ignorar e distorcer certas notícias para amedrontar o eleitor e controlar sua decisão.

Para Aguiar, esse comportamento da imprensa brasileira foi “uma demonstração do temor generalizado de que as eleições abrissem a perspectiva de mudanças no quadro social que construíram ao longo dos governos antecessores e que gostariam de não ver alterado, de forma alguma ou pelo menos, significativamente”. Esse medo pode ser tanto de um novo golpe militar que destruiria a frágil democracia ou até mesmo de mudanças estruturais que viessem a abalar o *status quo* e retirar certos privilégios das classes dominantes. Afinal, a classe dominante tinha consciência de que, mesmo com a Ditadura Militar, o Brasil possuía uma força nas classes trabalhadoras ligada a consistentes partidos de esquerda, e mesmo ao marxismo. Lula era a figura que representava esta força antagônica à burguesia brasileira.

Ao se analisar a temática de *Roger e Eu*, ligada à luta de classes, no cenário específico de uma indústria automobilística, podem-se estabelecer claras relações com o passado sindical de Lula no ABC. Esta ligação era muito fácil de ser percebida pelos brasileiros, e não valeria a pena correr o risco de o filme ser exibido no país, pois sua influência, mesmo que de forma

indireta e quantitativamente pouco significativa, poderia mudar o resultado da primeira eleição direta que o Brasil teria após anos de Governo Militar.

Por isso, a própria imprensa comentará sobre o documentário, mesmo com todo o sucesso de bilheteria que ele teve nos Estados Unidos, somente no ano seguinte, após a vitória no segundo turno das eleições presidenciais de Fernando Collor (e a confirmação da derrota de Lula), em dezembro de 1989. (2ºRP3, p. 24-5)

Apesar de não nos determos, no decorrer das análises, nas discussões acerca das paráfrases e citações realizadas, tecemos algumas considerações a respeito destas duas marcas de heterogeneidade porque, como dito anteriormente, as mesmas se mostram recorrentes quando o foco é verificar de que modo comentários a textos-fonte são assimilados e incorporados em relatórios de pesquisa e de estágio.

Nas palavras de Affonso Romano de Sant'Anna, o termo paráfrase:

[...] tem um sentido diversificado. É importante adiantar isto. Tomemos taticamente uma definição oficial deste vocábulo: “é a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da idéia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil. Em geral ela se aproxima do original em extensão”. Já nesse exemplo anterior, o que transparece é o conceito de paráfrase como *tradução* ou *transcrição*. Este tópico por si só mereceria mais atenção (num outro trabalho que não este). Desde Goethe, passando por Walter Benjamin até Roman Jakobson e Octavio Paz, têm-se levantado as nuances da tradução como *criação*, *transcrição*, *invenção e estilização*. Certamente que há tradutores de vários tipos, que vão desde os mutiladores incompetentes do texto até aqueles que procuram através da invenção uma certa co-autoria [...].

Na literatura, a aproximação entre *tradução* e *paráfrase* aparece explicitamente em John Dryden (1631-1700), poeta, dramaturgo e crítico inglês, para quem “o tradutor (se ele ainda tem esse nome” assume a liberdade, não apenas de variar de palavra e sentido, mas até de abandonar ambos quando há oportunidade”. Dryden, na verdade,

distingue entre *metáfrase*: “converter um autor palavra por palavra, linha por linha, de uma língua para outra”, e *paráfrase*: “tradução com amplitude quando o autor continua aos olhos do tradutor para que este não se perca, mas não segue as palavras tão estritamente, senão o sentido”. (p. 18)

O trecho citado interessa-nos porque lida com maneiras distintas de entender o fenômeno da paráfrase. Primeiramente, definida enquanto reprodução da idéia de outro por meio de palavras diferentes, as quais, por vezes, têm a intenção de facilitar e simplificar determinados conceitos e afirmações e, em segundo lugar, é entendida enquanto criação. Esta segunda forma de entendimento, apesar de pouco desenvolvida na citação anterior, fornece indícios sobre a possibilidade da paráfrase significar a construção de novos sentidos a partir de um enunciado inicial. Procuramos, então, verificar a existência destas duas formas de exercício da paráfrase nos trabalhos que constituem o *corpus* da presente pesquisa.

Vale dizer que a paráfrase não deixa de ser uma forma de controle do discurso, já que, segundo a AD, por meio dela, enunciados pertencentes a uma mesma FD são reproduzidos.

Segundo Maingueneau (1997):

A parafrazação aparece em AD como uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso. Fingindo dizer diferentemente a “mesma coisa” para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva. (p. 96)

Nos trabalhos que analisamos, a paráfrase pode ser entendida a partir de dois prismas: de um lado, observamos como o aluno coloca-se no lugar de conhecedor dos textos que parafrazeia, firmando assim algumas filiações teóricas, de outro, procuramos verificar de que modos o aluno comenta textos-fonte – quando são recorrentes a paráfrase e também a citação –, e como isso aproxima o seu discurso da FD do dogma ou da investigação.

Sobre o fenômeno da citação, temos o que segue:

Sabe-se que a AD dedica grande atenção aos fenômenos referentes à citação para descobrir, por exemplo, o contraste entre diferentes formas de relatar a mesma enunciação, ou ainda o distanciamento muito variável que o discurso, ao citar, introduz com relação ao discurso citado. Neste sentido, sublinhamos a *ambigüidade fundamental do fenômeno de citação*, caso seja considerado o grau de adesão do locutor ao que está dizendo. Assim, na opinião de A. Berrendonner, se um locutor “contenta-se em relatar as alocações assertivas de um terceiro, em lugar de garantir  *pessoalmente*, através de uma simples afirmação, a verdade de p, isto permite concluir que ele *não pode*, por si só, subscrever p, não acreditando muito, por conseguinte, em sua verdade”; em compensação, para C. Kerbrat-Orecchioni, ocultar-se por trás de um terceiro “é freqüentemente uma maneira hábil por ser indireta” de sugerir o que se pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isso. Aí reside toda a ambigüidade do distanciamento: o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a “autoridade” que protege a asserção. Pode-se tanto dizer que “o que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo”, quanto o contrário.

O que é afinal “autoridade” em matéria de discussão, senão *o nome de um ausente*? Se a autoridade invocada estivesse presente, expor-se-ia à discussão, anulando-se como tal. O valor de autoridade ligado a toda enunciação (“é verdade, porque eu o digo”) é geralmente insuficiente e cada formação discursiva deve apelar à autoridade pertinente, considerando sua posição.

A partir do momento que se trata de formações discursivas, toda concepção retórica da citação é inadequada. O sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado, etc. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação. Esta noção de citação é, entretanto, ambígua, pois remete tanto às regras, às operações, quanto aos enunciados citados. Distinguir-se-á, pois, **intertexto** de **intertextualidade**, da mesma forma como, em gramática gerativa, “performance” opõe-se a “competência”.

Por *intertexto* de uma formação discursiva, entender-se-á o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita e, por *intertextualidade*, o tipo de citação que esta formação discursiva define como legítima através de sua própria prática. (ibidem, p. 85-6)

A longa citação é importante porque traz a dimensão de coerção e produção que nos interessa. A elaboração do trabalho de pesquisa, nos moldes de produção científica aceitos e reafirmados pela universidade – aos quais a presente dissertação também não escapa, já que pretende ser avaliado positivamente enquanto fazer científico por esta mesma instituição – exige o dizer de autoridade que dê credibilidade aos sujeitos que assumem o papel de produtores de conhecimento em trabalhos científicos. Isto traz o caráter de ambigüidade de que fala a autora na citação anterior. Por um lado, constitui-se enquanto impossibilidade de o

sujeito afirmar por si só o que diz e, por outro lado, demonstra-se como uma forma de não se responsabilizar pelo dito.

Com isso, percebemos a força coercitiva da citação, que delimita o que e como pode falar aquele que cita, de acordo com o lugar que lhe é possível ocupar segundo uma determinada formação discursiva, que estabelecerá diferentes formas de distanciamento em relação ao discurso citado.

No que concerne ao presente trabalho, dentre estas formas de distanciamento importa verificar como o discurso reproduz o sistema coercitivo a que está submetido ou utiliza-o no intuito de deslocar-se criticamente em relação ao mesmo, por meio de análises de outros enunciados, que também possam ser olhados a partir do prisma teórico trazido pelas citações feitas.

Foucault (2004) trata do exercício coercitivo do discurso quando, ao considerar os procedimentos de controle e de delimitação da produção discursiva, destaca aqueles que chamará de internos, “visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle” (p. 21). Foucault define estes procedimentos internos como sendo o “comentário”, o “autor” e a “disciplina”. Sobre os mesmos, afirma:

Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva. (2004, p. 36)

Na tentativa de perceber – nos trabalhos de pesquisa analisados – a tensão passível de existir entre este poder multiplicador e este exercício coercitivo da produção do discurso científico, assumimos como eixos teóricos de reflexão os conceitos mencionados na citação

anterior: comentário, autor e disciplina. Isto nos trouxe novos horizontes de leitura dos trabalhos, já que os mesmos ampliaram a possibilidade de entendimento dos fenômenos da citação e da paráfrase e também possibilitaram que não nos limitássemos a eles, o que seria insuficiente para debatermos as FDs que tematizamos desde o princípio.

O conceito de comentário, trazido por **A ordem do discurso** (2004), permitiu olharmos para os trabalhos analisados no intuito de verificar que textos eram aceitos para serem comentados na área na qual o aluno inscreveu-se e que espécie de autonomia em relação ao texto comentado pôde ser construída.

Nos trabalhos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, chamamos a atenção para duas formas de assunção do ato de comentar textos-fonte, uma prioriza a assimilação e reconhecimento do valor inquestionável e imutável de um determinado dizer – daí sua repetição enquanto saber máximo e inabalável em um determinado campo do conhecimento –, e a outra segue a orientação de partir de um dizer reconhecidamente importante para – a partir do contraste entre este dizer e a análise de uma situação enunciativa singular – deslocar-se na direção de construir acréscimos, propor reformulações e mesmo apontar determinadas exceções em relação ao dito. Ou seja, há um movimento de transição entre comentar textos-fonte e produzir um novo dizer.

Foucault define o comentário assim:

[...] no que se chama globalmente um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu

horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (ibidem, p. 26)

Está colocado então o papel coercitivo do comentário, que permite falar aquilo que já foi falado. Parece-nos que isso é passível de ser problematizado em relação ao fazer científico assegurado e incentivado pela formação universitária, no caso, em Letras.

Para realizar esta problematização, procuramos averiguar nos textos analisados se, ao comentar o já-dito, criam-se espaços que ampliam e reformulam os limites existentes entre dizer a mesma coisa e dizê-la de modo diferente. Ou seja, se há um espaço em que dizeres novos podem ser construídos porque, mesmo tomando como referência o já-dito, refletem sobre a singularidade de dados que não tenham se tornado ainda objeto de análise.

Considerando-se os trabalhos constituintes do *corpus* e a citação anterior, notamos que, por vezes, até mesmo o acontecimento da volta de um já-dito, por meio do comentário, pode tornar-se superficial. Algumas vezes os comentários aparecem como se fizessem parte de um “glossário”: aparecem definições de alguns verbetes que, enquanto tais, só cumprem uma função ilustrativa de referência ao exterior, mas não representam para o restante do texto uma continuidade na construção dos sentidos. Daí ficando enfraquecido, inclusive, o caráter de novo enquanto aparição, já que se constitui somente como remissão ao outro, mas não como reatualização do discurso.

No fragmento a seguir, temos um trecho, de um dos trabalhos analisados, em que se concretiza a concepção de fazer científico que coloca a assimilação do discurso teórico como etapa anterior à análise do objeto de reflexão. Isto, por vezes, proporciona o desenvolvimento de resenhas que não estabelecem relações com o texto que vem antes nem com o que está

colocado depois, como pode ser observado a seguir, em que há no primeiro parágrafo a menção a dois poemas de Verlaine, ao que segue o relato de idéias desenvolvidas pela autora citada – Norma Goldstein – e no parágrafo final consta apreciação sobre disciplina cursada pelo aluno no decorrer da Iniciação Científica. Destacamos, assim, que o discurso teórico parafraseado aparece somente como demonstração da leitura realizada, mas não é mobilizado no sentido de permitir um espaço de diálogo:

Verlaine influenciou muitos jovens poetas simbolistas; há dois poemas seus que se tornaram estandartes: “Art poétique” e “Langueur”, aquele porque é como um manifesto do fazer poético simbolista e este porque representa o estado de alma ao mesmo tempo cansado e sonhador da juventude.

Tendo em vista que o projeto consiste em análise de poemas, estudamos um texto sobre a Teoria da poesia, **Versos, Sons e Ritmos** de Norma Goldstein, pois esse apresenta as primeiras noções teóricas e formais da lírica. Esse texto sobre teoria da poesia proporcionará a fundamentação teórica para reconhecemos e analisarmos as alterações propostas e concretizadas pelo Simbolismo

O livro de Goldstein é muito didático, aborda os conceitos da lírica de modo claro e objetivo, exemplificando sempre nos poemas os conceitos abordados. A autora parte do pressuposto básico de que o poema tem uma unidade; as palavras se combinam não só se baseando no critério da significação, mas

[us1] Comentário: Falta alguma coisa, não?!



também em outros, por exemplo, o sonoro. Logo, devido às múltiplas combinações, o poema aceita várias interpretações, tem múltiplos sentidos de modo que podemos falar em plurissignificação. Desse modo, segundo a autora, o objetivo é dar técnicas de análise para que o leitor estabeleça relações entre as camadas significativas do poema, ou seja, promova sua interpretação.

[...]

Goldstein reconhece que faz abordagem inicial sobre os aspectos da poesia, mas não deixa de comentar que para interpretarmos um poema é preciso analisarmos os seus níveis: o lexical, o sintático, e o semântico. O nível lexical está relacionado ao léxico, a predominância de certas categorias gramaticais, e podemos perceber como as escolhas das palavras contribuem para interpretar o texto. Já ao analisarmos o nível sintático, é preciso atentar para os tipos de períodos, as omissões, e os encadeamentos. Por fim, o nível semântico deve ser observado tendo em vista os outros aspectos analisados, bem como o sentido global do texto. A autora também faz levantamento das figuras de similaridade, de continuidade e de oposição demonstrando sempre como estas ocorrem em diferentes poemas.

Por fim, no último capítulo do livro, Goldstein, mostra como estabelecer relações entre os diversos aspectos mencionados por ela por meio da análise e interpretação do poema “Canção”

[us2] Comentário: sem vírgula

de Cecília Meireles, aplicando e relacionando os conceitos que foram trabalhados separadamente.

Em relação às disciplinas que cursei na graduação – no primeiro semestre que se estendeu até setembro devido à greve de professores e funcionários – destaco que em Literatura Portuguesa V, pude estabelecer relações com a minha pesquisa. (1ºTP1, p. 18,20-1)

Acerca do conceito de autor, que Foucault chamará de “outro princípio de rarefação de um discurso” (2004, p. 26), é afirmado:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato. [...].

Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde uma certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra. (ibidem, p. 26-9)

Considerando-se a citação, destacamos dois critérios importantes de análise da função-autor: seleção e coerência. Interessa-nos perceber o que, na elaboração do texto, foi

selecionado durante a sua construção, a que se deu mais ênfase e de que forma as escolhas feitas transitaram entre os dois extremos de que falamos anteriormente: repetição do dito e construção do novo. Para tanto, observamos se a manutenção da coerência textual, resultante das escolhas feitas pela função-autor, tomou como eixo a singularidade trazida por dados coletados em situações enunciativas não-repetíveis, permitindo assim a abertura para a construção de novos saberes, ou se se concretizou na repetição de um saber autorizado pela academia, ou mesmo, propagado pelos dizeres do senso comum.

Além disso, interessa refletir se a função-autor conseguiu estabelecer por meio do registro escrito as relações textuais necessárias para que os enunciados lógicos, as demonstrações e exemplificações, as conclusões afirmadas – dentre outros recursos de construção do texto científico –, contribuíssem para que houvesse clareza quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Exemplificamos com o que segue:

O número de casos varia muito entre os autores. Por isso, nos valem nesse trabalho, dos papéis semânticos instituídos por Polenz e Helbig & Buscha. Vale ressaltar que esta análise é muito complexa, e varia de uma língua para outra devido a fatores como a intenção do falante. Porém, nosso intuito é observar e utilizar os mesmos papéis em situações semelhantes. Segue abaixo a lista de papéis segundo os autores acima. Procuramos traduzi-los de sua língua original para o português, mantendo, porém, as características originais. A maioria das definições foi retirada de Borba e de Cardoso, por transmitirem exatamente o sentido desejado.

AGENTE: pessoa que realiza uma ação apenas em predicados de ação.

EXPERIMENTADOR: pessoa que vive uma experiência física ou psicológica.

PACIENTE: pessoa como objeto de uma ação.

BENEFICIÁRIO: aquele que se beneficia de uma determinada ação.

COMITATIVO: aquele que se associa geralmente a um agente.

SUBSTITUTIVO: pessoa ou coisa cuja posição é ocupada por outra pessoa ou coisa por meio de uma ação ou processo.

AFFIZIERTES OBJEKT: pessoa ou coisa que influi sobre outros por meio de uma ação.

RESULTATIVO: aquilo, pessoa ou coisa que surge por meio de uma ação.

[...]

Polenz acredita que algumas línguas precisam de outros papéis não citados em sua lista. Por conta dessa informação, cabe-nos dizer que foi necessário encontrarmos outros papéis capazes de identificar algumas situações sintáticas. Por isso, denominamos *Zustand* para processo ou mudança de estado e *quantificador* ou *modalizador* para alguns advérbios. (TGI, p. 12-3)

Neste trecho, verificamos que o exercício da função-autor apóia-se na idéia de um leitor que confiará no trabalho científico – provavelmente pelo *status* de ser resultado de uma

pesquisa científica –, ainda que haja lacunas na escrita do fragmento exposto anteriormente. Ou seja, a função-autor pressupõe leitores que têm interesse pelo tema desenvolvido, daí a naturalidade com que aparecem dois termos – “affiziertes objekt” e “zustand” –, que destoam das definições que estavam sendo feitas e sobre os quais não há nenhum comentário ou explicação que esclarecesse a necessidade de utilização dos mesmos naquele contexto.

Percebemos que, na seleção feita pela função-autor, no fragmento apresentado, considera-se que a coerência textual está garantida por ter um público leitor interessado pelo tema e que confiará no valor da pesquisa, ainda que haja elementos que possam causar estranhamento.

Dito isto, passamos agora a abordar o último procedimento interno de controle do discurso. Trata-se do que Foucault (2004), como se verá na próxima citação, chamou de disciplina. A diferença deste conceito em relação aos outros que viemos expondo – comentário e função-autor – é que, enquanto estes lidam com a tensão coerção e produção no que se refere à elaboração do texto que é materializado lingüisticamente, a disciplina lida com o próprio espaço de produção discursiva, paradoxalmente caracterizado por coerções que se impõem por meio de regras que vêm delimitar esta mesma produção.

A organização das disciplinas se opõe tanto ao princípio do comentário como ao do autor. Ao do autor, visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. Mas o princípio da disciplina se opõe também ao do comentário: em uma disciplina, diferentemente do comentário, o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas.

Mas há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos: uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. [...] Há mais ainda: para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico [...]. (ibidem, p.30-33)

Ao analisar os trabalhos perguntamos: como se lidou com as coerções impostas pelo comentário e pela função-autor? Em que medida foram criadas possibilidades de deslocamento em relação à repetição do dito?, tendo em vista que esta repetição é característica de um posicionamento reafirmado por estes dois procedimentos de controle do discurso. Inclusive porque tal repetição aparece como necessária para que se almeje o estatuto de fazer científico, que, por sua vez, deve estar de acordo com uma série de regras colocadas para a sua própria produção. Foucault aborda a questão da verdade ou falsidade de uma proposição, no que concerne a uma determinada disciplina, da seguinte forma:

Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro”. [...]

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. (ibidem, p. 33-6)

A nossa proposta foi, em relação ao conceito “disciplina”, olhar para o material de análise a partir de dois prismas: o primeiro procura entender como se repete um jeito de dizer, que é definidor de uma determinada proposição ser científica ou não. Ou seja, é definidor de um enunciado ser passível de ser verdadeiro, ou não, de acordo com uma determinada disciplina. E o segundo está colocado na seguinte questão: foi possível ultrapassar o limite da produção científica enquanto método e filiação teórica e ocupar um lugar de produção de novos dizeres?

### 1.3 Os relatórios analisados

Sobre os relatórios de pesquisa, citamos trecho retirado de um manual de metodologia científica. A citação é condizente com a proposta do presente trabalho porque a concepção de relatório defendida por Salomon (2004), como poderá ser observada, considera a escrita do trabalho como parte importante na produção do conhecimento:

O pesquisador que preze o trabalho que realiza e a si mesmo sabe quão importante é transmitir de modo adequado a investigação científica realizada. O relatório é parte essencial da própria pesquisa; além disso, proporciona o momento de revisão, através de reexame do problema, dos dados, dos processos, das técnicas e das conclusões tiradas. (p. 227)

Assumimos o posicionamento de quem entende a elaboração dos trabalhos oriundos da iniciação à pesquisa como sendo parte do processo de reflexão. Por isso, tomamos como pressuposto, durante as análises, a concepção de que a escrita do trabalho de pesquisa é parte essencial no desenvolvimento da mesma e, sendo assim, o pesquisador, em formação ou não, precisa cuidar para que não se ignore o “caráter de cientificidade da própria escrita”. Utilizamos esta expressão a fim de pontuar que, na produção do trabalho de pesquisa, a escrita deve ser tão criteriosa quanto o projeto de pesquisa desenvolvido, já que ela não se limita a informar o fazer científico, pois é parte integrante do mesmo.

Com isso, não queremos propor que a escrita possa ser “transparente”, isto é, entendida como código lingüístico que necessitaria somente de um ato decodificador, mas sim que ela possa ser rigorosa, já que também constitui o fazer científico, juntamente com a leitura bibliográfica, a análise e interpretação dos dados.

No decorrer das análises dos relatórios de pesquisa, procuramos verificar como os informantes conseguiram, ou não, sustentar textualmente um lugar de descoberta do novo, o qual seria alicerçado por metodologia e quadro teórico que, mesmo respondendo à tradição científica, manteria a possibilidade de ir além da repetição.

Assim, cabe perguntar sobre as possibilidades de, no trabalho científico, deslocar-se da tradição em direção à descoberta do novo. Sobre esta questão, acreditamos que a escrita do texto enquanto materialidade discursiva, marcada pela singularidade de sua aparição, pode, nas Ciências Humanas, destacadamente, fornecer muitas contribuições. Isto é, o novo não se concretiza fora da escrita, porque o lugar de sua configuração consolida-se no e pelo registro escrito.

Sobre a materialidade discursiva coloca Foucault (2005):

[...] para que uma seqüência de elementos lingüísticos possa ser considerada e analisada como um enunciado [...] deve ter existência material (p. 112-3)

Composta das mesmas palavras, carregada exatamente do mesmo sentido, mantida em sua identidade sintática e semântica, uma frase não constitui o mesmo enunciado se for articulada por alguém durante uma conversa, ou impressa em um romance; se foi escrita um dia, há séculos, e se reaparece agora em uma formulação oral. As coordenadas e o *status* material do enunciado fazem parte de seus caracteres intrínsecos. (p. 113)

Por vezes, ao analisar os relatórios de pesquisa, caracterizados enquanto expressão discursiva única, materializada, no caso, por meio do registro escrito, percebemos a distância existente entre o projeto de pesquisa anunciado e o que textualmente havia sido concretizado. Existia certa “frouxidão” na escrita que a deixava lacunar, de modo que o objeto de estudo não se mostrava bem delineado ou o objetivo deixava de constituir-se um desafio à descoberta de novos dizeres possíveis, limitando-se, ao contrário, à repetição das afirmações e teorias que, de alguma forma, ocuparam um lugar na academia.



Neste sentido, os enunciados produzidos pelos informantes tornaram-se o material discursivo a partir do qual procuramos avaliar a existência, ou não, de um espaço de problematização dos objetos de análise, concernentes a disciplinas que refletem sobre a linguagem.

Neste ponto, tentamos uma comparação inicial entre os dois tipos de textos analisados pela presente dissertação, propondo que a experiência de estagiar em aulas de língua portuguesa, tendo em vista um projeto de pesquisa, e a experiência de realizar trabalhos científicos vinculados a agências de fomento – apesar de possuírem características diferentes –, podem ser materializadas na escrita por meio da repetição do que já foi dito em relação à literatura, língua e educação ou podem significar a elaboração de novas formas de compreensão das diversas manifestações lingüísticas e educacionais.

Sendo assim, se no início desta seção tratamos dos relatórios de pesquisa, dedicaremos agora um espaço para exposição de algumas questões referentes aos relatórios de estágio.

Em Freitas (1996), encontramos um lugar de preocupação quanto às maneiras como os relatórios vêm sendo desenvolvidos, o que colabora para o entendimento do que seja a especificidade deste tipo de texto:

Elementos importantes no processo de reflexão sobre a própria prática, que caracteriza a prática de ensino e os estágios, são os *relatórios*, “registro de todas as atividades desenvolvidas na escola [...] elemento importante na dinâmica do curso [que] deve vir acompanhado de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, as dificuldades encontradas e as formas de superação [...]”.

Mesmo que se possa dizer, em um primeiro momento, que a apresentação destes relatórios seja uma exigência meramente *formal* (uma vez que faz parte no Plano de curso, do item “Avaliação”), podendo não refletir o “trabalho vivo” que o aluno realiza, considero o registro do trabalho um elemento importante para o processo de reflexão sobre a prática que se desenvolve durante o curso, por várias razões. Primeiro porque possibilita que essa reflexão se efetue de uma maneira mais objetiva e científica. Constitui-se em ponto de apoio e referência para o próprio aluno que, ao debruçar-se sobre seu trabalho e expressar-se sobre os dados da realidade vivida – os problemas que enfrentou, as questões que aparecem no cotidiano da escola, as angústias e os desafios do trabalho pedagógico –, vê-se colocado diante da contingência de refletir sobre ele, desenvolvendo a possibilidade de organizar sua ação

e, conseqüentemente, entender as determinações da prática, as condições concretas que a determinam e atuar de uma maneira transformadora.

Por último, a importância do registro encontra-se estreitamente vinculada às possibilidades do desenvolvimento de condições particulares teóricas e práticas para a atividade de pesquisa educacional sobre a prática pedagógica, a aproximação do objeto de estudo, envolvendo atitudes como: saber olhar, saber descrever um fenômeno observado, tecer as relações entre os fatos e realizar as aproximações teóricas necessárias e possíveis naquele momento do estudo. No caso concreto da prática de ensino e do trabalho de estágios, os relatórios constituem-se em documentos importantes para o debate coletivo, a troca e a socialização dos conhecimentos que cada aluno vai construindo no decorrer do seu trabalho (p. 103).

Para discussão de uma nova concepção sobre relatórios de estágio, a citação anterior mostra-se representativa. Dizemos nova concepção porque os relatórios de estágio ainda são entendidos, algumas vezes, como prática de preenchimento de fichas e dizemos que é representativa porque focaliza pontos importantes de debate, principalmente no que diz respeito ao valor do relatório de estágio enquanto trabalho científico, com tudo que isso acarreta. Nesta mesma linha de pensamento, Barzotto e Eufrásio (2006) afirmam:

Estando o relatório alicerçado sobre uma concepção que o entende como produto de um trabalho de campo e de coleta de dados, como um trabalho de análise e interpretação, isso implica entendê-lo como uma atividade de pesquisa, ou que contém uma pesquisa.

Neste sentido, outra dimensão importante é a possibilidade de enfrentamento da diversidade de dados. O relatório é uma oportunidade de o estagiário, enquanto observador e pesquisador, cruzar os dados de sala de aula e os fatos de língua a fim de medir se uma mesma forma de intervenção pode atingir a totalidade de alunos. A análise da heterogeneidade dos dados, no relatório de estágio, pode ampliar a discussão sobre como os alunos respondem diferentemente ao trabalho com língua materna. Enfim, o relatório de estágio é um instrumento privilegiado para se partir do dado concreto de aula e chegar a reflexões de cunho teórico, estabelecendo um caminho interessante de superação da dicotomia entre teoria e prática, ainda presente nas discussões sobre Educação (p. 6-7).

Em defesa do estágio enquanto espaço investigativo, Pimenta e Lima (2004) dizem:

No que se refere a estratégias, para que o estágio se configure articulando ensino e pesquisa, necessário se faz que seja tomado como um campo de conhecimento. Os orientadores de estágio poderão se valer de algumas estratégias no sentido de possibilitar que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisar e de construir conhecimentos a partir do estágio. São elas: análise de casos, processada por meio de descrição, interpretação, confronto e reconstrução; narrativas; portfólios reflexivos; memorial, que [...] permite[m] que o estagiário atribua significado das atividades de estágio a sua vida (p. 245).

As citações anteriores cumprem o papel de esclarecerem que significados de relatório de estágio estão sendo assumidos por esta dissertação. Acrescentamos também que os relatórios constituintes do *corpus* que analisamos foram orientados, no decorrer da disciplina *Metodologia do Ensino de Português*, a serem produzidos como parte de um processo de pesquisa<sup>1</sup>. Esta informação é fundamental para o entendimento do nosso trabalho porque isso nos colocou a possibilidade de tentar perceber se os estagiários ocupavam, nestes relatórios, um lugar na FD da investigação. O que seria muito complicado se tivéssemos, no *corpus*, relatórios de estágio orientados para serem elaborados somente como registro do que foi observado, sem que houvesse problematização dos dados descritos.

Durante as aulas de *Metodologia*, das quais fui monitora de duas turmas, uma no segundo semestre de 2005 e outra no primeiro semestre de 2006, pude presenciar momentos reservados para a discussão dos relatórios de estágio e de suas especificidades. A fim de ilustrar como isso ocorria, segue um exemplo de atividade em torno dos relatórios de estágio, aplicada no decorrer da disciplina. Inicialmente, houve a distribuição, entre os alunos, de relatórios produzidos em semestres anteriores. Em seguida, foi proposta a tarefa de discutir os relatórios a partir de três questões: 1ª) Percebe-se o perfil de um profissional de Letras no relatório?; 2ª) É possível estabelecer uma questão que pode ser continuada no segundo semestre?; 3ª) Como ocorreu a escrita do relatório?

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que a disciplina *Metodologia do Ensino de Português*, ministrada por diferentes docentes da Faculdade de Educação da USP, integra diversos modos de entendimento sobre o que seja a melhor forma de conceber os relatórios de estágio e, deste modo, a concepção de que a disciplina e o estágio consistem em pesquisa não é regra geral.

Esta atividade mostrou ter como objetivo principal discutir as possibilidades de entendimento do relatório de estágio como parte de um processo de pesquisa – daí a segunda pergunta, sobre a existência de uma questão-problema passível de ser continuada – e que, sendo assim, deveria primar por ter uma escrita condizente com um trabalho de cunho científico oriundo da área do conhecimento que pensa conjuntamente linguagem e educação – tema abordado pelas outras duas questões e que permitiu o debate sobre a importância de o relatório apresentar dados que focalizem os usos lingüísticos e seu estudo em situação de ensino.

Uma vez expostas as considerações acerca das especificidades dos relatórios constituintes do *corpus*, cabe propormos a discussão sobre o que nos permitiu analisar, a partir de uma mesma questão problematizadora, escritos que são resultados de diferentes situações enunciativas. Ou seja, ao refletirmos sobre os relatórios de Iniciação Científica, lidamos, de um lado, com textos que são oriundos de uma atividade declaradamente científica, que pressupõe um sujeito, no caso, graduando em Letras, que determinará um tema de pesquisa condizente com alguma disciplina pertencente a sua área de formação e que desenvolverá a reflexão sobre este tema a partir dos instrumentais e conceitos apresentados durante a graduação.

No curso de bacharelado em Letras, os temas de pesquisa voltam-se, em grande parte, para o estudo de materiais escritos, tomando-os como objetos de análise. Ainda que haja as disciplinas que lidam com textos orais, como acontece na Análise da Conversação, que, entretanto, não deixa de ter gravados os dados, o que permite quantos retornos ao *corpus* forem necessários.

Ao lidarmos com relatórios de estágio, por outro lado, temos um tipo textual em que prioritariamente aparece o trabalho com textos orais que, muitas vezes, não foram gravados.

Coloca-se então uma nova situação enunciativa, em que o estagiário terá de extrair o tema de pesquisa de um tipo de texto altamente vinculado à situação única e não-repetível da aula.

Sobre isso, o primeiro ponto que pode ser destacado é o caráter de trabalho de campo definidor do próprio estágio e que, por isso mesmo, coloca como necessário o registro escrito que possa cristalizar alguns fazeres e dizeres docentes e discentes observados durante o estágio, os quais irão compor nos relatórios o *corpus* para análise. O segundo ponto a ser ressaltado é o fato de a elaboração do relatório de estágio exigir que se enfrente a dificuldade de traduzir pela escrita a singularidade e ancoragem com o “agora” e “aqui” próprios do fazer pedagógico.

Estes dois pontos, por sua vez, mostram-se parte de uma questão maior: que é a exigência de, num trabalho de investigação – consoante às orientações para produção dos relatórios de estágio analisados –, fazer a distinção, na passagem do texto oral para o escrito, entre o “dado” e o “interpretado”, conforme termos utilizados por Olson (1995) em:

[...] a escrita como meio de comunicação e a competência por ela exigida – a cultura escrita – desempenharam boa parte do mesmo papel fundamental na Reforma Protestante e no surgimento da moderna ciência. Em ambos os casos, sugeriria que permitiu estabelecer a clara diferenciação entre o “dado” e o “interpretado”. A cultura escrita, em geral, e a imprensa, em particular, fixaram o registro escrito como dado com o qual as interpretações podiam ser comparadas. A escrita criou um “texto” fixo, original e objetivo; a imprensa colocou esse texto em milhões de mãos. (p. 165)

A distinção entre o dado e o interpretado aparece como um elemento importante de reflexão, haja vista a dificuldade, percebida em alguns relatórios de estágio, de apresentar um recorte da realidade que seja representativo da área de Letras. Isto é, em alguns relatórios percebe-se que as questões sobre linguagem são tratadas com menor relevância, já que são privilegiados dados referentes a outros campos de estudo, que se limitam a tratar de questões

pedagógicas, psicológicas, sociais e, deste modo, as questões de linguagem deixam de ocupar o foco da reflexão.

Ocorre que este tipo de dado, privilegiado em alguns relatórios e que não concerne exatamente aos estudos lingüísticos e literários, não propicia o distanciamento necessário para sua análise e interpretação, já que falta aos graduandos em Letras instrumental para análise de questões que, apesar de aparecerem circunscritas à área de Letras, não são, propriamente ditas, seu objeto de reflexão. Com isso, temos muitas vezes, materializada no relatório, uma escrita que acaba por não concretizar um espaço de investigação sobre a singularidade da aparição de determinados enunciados no contexto de aula e limitam-se, assim, a repetir os dizeres do senso comum acerca das questões educacionais.

Retornando à citação de Olson, percebemos que, apesar de a escrita significar a possibilidade de separação entre dado e interpretação, a passagem do oral para o escrito, como é necessário nos relatórios de estágio, pode colocar algumas dificuldades. Para isso, chama a atenção Rezende (2007):

O diário é um registro, por mais crítico que possa ser, das observações e das ocorrências do dia-a-dia; por força do próprio gênero, é fragmentado, ao sabor das idas e vindas do cotidiano escolar e da subjetividade do observador: apresenta *insights*, lampejos e percepções registradas junto com as descrições das cenas escolares cotidianas e das notações objetivas e dos dados. A rigor, o diário como gênero não permite distanciamento entre o enunciado e a enunciação, quer dizer, as observações por escrito do autor vêm marcadas pelo sentimento do imediato, às vezes por uma sensação efêmera captada num momento e que pode perdurar ou não como objeto de posterior reflexão. (p. 7-8)

As questões pontuadas até então permitem que nós retomemos o ponto inicial que as fez surgir. Quando principiamos a debater as características próprias aos textos oriundos das atividades de iniciação à pesquisa e de estágio, dizíamos que, apesar das diferenças entre estes

textos, haja vista as particularidades dos contextos de produção dos mesmos, havia a possibilidade de nós os analisarmos a partir de uma mesma questão problematizadora.

Esta questão passa pela própria escrita do trabalho, que pode concretizar-se na repetição do já dito ou na construção de espaços para produção de novos saberes. Isto é, a repetição dos dizeres comuns e a construção de novos dizeres a partir da análise do dado singular são possíveis tanto em relatórios de Iniciação Científica quanto em relatórios de estágio elaborados de acordo com determinado projeto de pesquisa.

Para tanto, perguntamos: como nos trabalhos de pesquisa os alunos dialogam com os dizeres produzidos e autorizados pela academia num movimento de deslocamento em direção à produção do novo? Como nos relatórios de estágio os alunos dialogam com os dizeres sobre a realidade escolar num movimento de deslocamento em direção à análise crítica dos mesmos e à consolidação de novos dizeres possíveis?

Estas duas questões retomam os dizeres de Barzotto (2006) quanto à passividade do universitário na leitura de bibliografia concernente a sua área de formação e aos lugares-comuns retirados irrefletidamente do senso comum e que são redirecionados à realidade escolar sob a proteção de uma pseudo-crítica.

Em relação às maneiras como o pesquisador lida com o conhecimento acadêmico já autorizado, Barzotto, tendo em vista a avaliação de trabalhos de pós-graduação que tematizam a leitura e produção de textos, diz o que segue sobre as formas de aproximação do pesquisador com a bibliografia consultada:

Por se tratar de estudo sobre leitura e produção de textos, procurei em minhas arguições propor uma reflexão sobre o ato de ler e de escrever do candidato, pois acredito que em trabalhos que têm tal objeto de investigação não se pode agir como se a leitura e a escrita fossem apenas problemas que dizem respeito a terceiros, aos produtores de dados, e não ao próprio autor. Foi com este posicionamento que recomendei à autora do trabalho B, que afirmava que na escola se privilegia uma leitura passiva, que verificasse se a leitura que ela mesma fazia também não era passiva com relação aos autores que havia lido para compor seu trabalho, se na escola

que ela frequentava, a Universidade, também não se privilegiava uma leitura passiva, tal qual aquela da escola sobre a qual ela falava (2006, p. 3-4)

Acerca das críticas direcionadas à escola, que, nos relatórios de estágio, muitas vezes reafirmam o discurso do senso comum, Barzotto (2004) questiona:

A certa altura de minha atuação na formação de professores comecei a perceber a repetição destas críticas nos textos que lia para preparar os meus cursos. Isso me fez começar a formular perguntas sobre estes trabalhos. Uma delas é a seguinte: *Qual é, afinal, o papel da crítica?* (p. 2)

Discutindo a aceitabilidade de que usufruem os discursos de crítica ao fazer docente, Barzotto destaca a repetição e pouca produtividade dos mesmos:

Outros autores parecem fortemente mais inclinados a inscrever-se numa tradição de crítica já constituída sobre a prática docente em Língua Portuguesa, em aproveitar o lugar cômodo em que suas falas seriam bem recebidas, e gozariam de um certo poder, sendo mais evidente o poder de parecer superior à realidade escolar, de onde muitos deles são oriundos. Talvez a obra de Foucault fosse mais indicada para embasar uma análise desse grupo. Estes autores denunciam-se em seus trabalhos por repetir o que criticam na prática dos professores. Em geral assumem uma determinada postura teórica de prestígio no período em que estão escrevendo, mas não a sustentam ao analisar o trabalho do professor ou o material recolhido como fruto deste trabalho.

Fica a impressão de que a crítica alimenta-se dela mesma, que os trabalhos apenas buscam sua inscrição numa tradição e não a investigação com vistas à compreensão do fenômeno estudado (ibidem, p. 5)

Considerando-se o que foi exposto, percebemos que nos dois tipos de relatórios mencionados, de pesquisa e de estágio, apresentam-se formas de tratamento dos dados pertinentes a estudos sobre linguagem e educação, os quais são fixados por meio do registro escrito. De modo que, em ambos, pode configurar-se um local de posicionamento crítico em



relação a um determinado objeto de conhecimento, advindo da lingüística, da literatura, da língua portuguesa, de línguas estrangeiras ou da realidade escolar.

O que esperamos então do graduando em Letras? A expectativa é que, em seus relatórios de pesquisa e de estágio, constitua-se um espaço de resistência aos discursos cristalizados, possibilitando assim o avanço em relação àquilo que já está dado. Pensamos, todavia, que quando abordamos um possível posicionamento crítico dos alunos de Letras em seus textos escritos, na verdade, estamos discutindo um determinado modelo de formação universitária, que tem supervalorizado o ato de resenhar textos de outros e deixado num lugar pouco visitado o ato da escrita enquanto construção do conhecimento.

## **2. ANÁLISE**

De acordo com os conceitos previamente apresentados, analisamos neste segundo capítulo o material cedido pelos três informantes. Nossa proposta foi verificar se houve a construção de novos conhecimentos dentro de uma estrutura coercitiva de produção do discurso, tendo em vista os procedimentos internos postulados por Foucault, dos quais tratamos anteriormente.

### **2.1 Informante 1**

#### **2.1.1 Relatório de pesquisa**

##### **A) DISCIPLINA**

Neste primeiro momento da análise, procuramos expor como o iniciante na pesquisa tentou colocar-se “no verdadeiro”, isto é, num espaço intelectualmente aceito como lugar de produção do conhecimento científico. Para tanto, temos em vista o afirmado por Foucault: “uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (2004, p.30).

Inicialmente, chamamos a atenção para a divisão do relatório de pesquisa do informante 1 (RP1) em capítulos que procuram informar o leitor sobre o conteúdo e o andamento do trabalho desenvolvido:

- Resumo;
- O que foi feito;
- Pesquisa no momento atual;
- Próximos passos;
- Bibliografia. (RP1)

De acordo com o que é comumente aceito enquanto fazer científico, o aluno informa aspectos estruturais de sua pesquisa:

O projeto tem por objetivo analisar o fluir inexorável do tempo, principalmente sob a perspectiva do sujeito desencantado e recolhido em si mesmo, e as questões decorrentes desse tema na poética simbolista. (RP1, p. 2)

Tentaremos mostrar como as obras dos dois poetas [Paul Verlaine e Camilo Pessanha] dialogam entre si na presença de um fio condutor: o tempo. (RP1, p. 2)

Faremos um estudo intertextual entre o Simbolismo Francês e o Português, detendo-nos em *Jadis et Naguère*, de Paul Verlaine, e *Clepsidra*, de Camilo Pessanha.” (RP1, p. 2)

Os trechos transcritos procuram expor como o objetivo do trabalho e o objeto a ser analisado foram definidos no RP1. Percebemos que a apresentação do objetivo e do objeto é breve e faz uso de termos possivelmente mais recorrentes na literatura do que em outras áreas do conhecimento, como o “fluir inexorável do tempo” e o “sujeito desencantado e recolhido em si mesmo”. Entendemos que esta terminologia pode não ser muito clara para leitores que não estão familiarizados com os estudos literários, daí ficar delineado um tipo de público específico que o aluno espera ser o seu – constituído por pessoas pertencentes à academia e, mais especificamente, envolvidos com os estudos sobre literatura.

Chamamos a atenção, em segundo lugar, para o fato de que a expectativa quanto a um determinado tipo de leitor, que também é parte da universidade, reforça a necessidade de escrever um texto que possa obter o estatuto de trabalho científico. O que, no relatório em questão, procura concretizar-se por meio da definição do objetivo e do objeto de pesquisa, como foi colocado anteriormente, e também por meio da apresentação de um cronograma para realização da pesquisa, do estabelecimento de vínculos teóricos e de um determinado modo de escrita, conforme expomos a seguir.

Na segunda parte do RP1, intitulada “O que foi feito”, o aluno iniciante na pesquisa faz uma releitura do projeto de pesquisa que apresentou à agência financiadora de seu trabalho. Esta releitura inicia dizendo que a Iniciação Científica estava em conformidade com o que tinha sido previsto, tanto no que diz respeito ao cronograma quanto à fundamentação

teórica proposta, uma vez que, de acordo com o aluno, os autores mencionados no projeto de pesquisa foram efetivamente lidos.

Sobre isso são necessárias duas observações. A primeira é que o cronograma é bastante genérico, como pode ser observado a seguir, em trecho retirado do projeto de pesquisa:

Nos primeiros quatro meses, ou seja, de Agosto a Novembro, leremos e analisaremos a bibliografia básica. Nos meses de Dezembro a Março, terminaremos a leitura da bibliografia básica e leremos o *corpus* poético do Simbolismo francês e português.  
(p. 16)

Quando o graduando afirma ter cumprido o cronograma, ele se refere à leitura da bibliografia nos meses de agosto a dezembro, já que o relatório de pesquisa foi datado em janeiro de 2005. Não há informações mais precisas sobre o andamento destas leituras.

A brevidade tanto no cronograma quanto na definição do objetivo e do objeto de análise aponta para um trabalho de iniciação à pesquisa que, como tal, expõe, no momento em que procura inserir-se “no verdadeiro” do fazer científico, uma visão pouca segura sobre o mesmo. Daí o não-aprofundamento na formulação das questões estruturais da própria pesquisa.

A segunda observação é que quando retornamos à fundamentação teórica do projeto de pesquisa, percebemos que houve uma redefinição dos autores estudados, já que, no RP1, o iniciante na pesquisa afirma ter lido textos de Anna Balakian, Henri Peyre, Jean Pierre

Richard, Fernando Guimarães e Paulo Franchetti e, no projeto de pesquisa, este último autor não apareceu. Assim como outros autores que constavam do projeto não apareceram na releitura apresentada pelo RP1, tais como: Michaud, J. C. Seabra Pereira e Oscar Lopes. Não há nenhuma explicação que informe as motivações que levaram às mudanças na fundamentação teórica, realizadas entre a escrita do projeto (sem data) e a elaboração do relatório de pesquisa (janeiro de 2005).

Considerando-se que a coerência interna no RP1 manteve-se, mesmo não havendo explicações acerca das diferenças entre o quadro teórico previsto no projeto e o efetivamente descrito no RP1, pensamos que houve uma opção autoral – tópico que será desenvolvido no próximo item –, de selecionar somente o que foi de fato feito, não retornando assim às alterações quanto ao que, num primeiro momento, tinha sido planejado. Talvez isto se deva à insegurança do aluno em relação às maneiras como expor o porquê de a bibliografia anteriormente sugerida deixar de ser útil.

Ainda quanto à filiação teórica, o relatório afirma a importância dos autores Anna Balakian e Fernando Guimarães<sup>2</sup>, uma vez que forneceram um panorama geral sobre o Simbolismo, destacadamente o francês e o português. Esta referência bibliográfica é coerente com os poemas objetos de análise da pesquisa em questão, que são, como dito anteriormente, do poeta francês Paul Verlaine e do poeta português Camilo Pessanha. Quanto à poesia de Camilo Pessanha, é também afirmado que foi lido, fichado e discutido o livro de Paulo Franchetti, **Nostalgia, exílio e melancolia**<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> No relatório, o aluno refere-se a:

Balakian, A. **O simbolismo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

Guimarães, F. **Simbolismo, modernismo e vanguardas**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1982. p. 25-43.

<sup>3</sup> O aluno apresenta como referência bibliográfica:

Franchetti, P. **Nostalgia, Exílio e melancolia**. São Paulo: Edusp, 2001.

Após essa abordagem geral do Simbolismo concedido tanto pelo texto da Balakian que trata em especial do francês como pelo de Guimarães que traz o movimento para o âmbito de Portugal, estudamos textos que tratam de maneira<sup>4</sup> mais específica os poetas Camilo Pessanha e Paul Verlaine, objetos de nossa pesquisa.

Em relação a Pessanha lemos, fichamos e discutimos o livro de Paulo Franchetti, *Nostalgia, exílio e melancolia* que oferece cuidadosa análise da poesia de Pessanha, e que apresenta pontos convergentes com nosso projeto de pesquisa, quanto à leitura dessa poesia como melancólica. Por meio de análises de cartas escritas por Pessanha, bem como seus poemas, Franchetti faz certa análise da sua poética, entendida como nostálgica e melancólica. (RP1, p. 12)

Até este ponto, tentamos demonstrar como o aluno procurou inserir-se num fazer tradicional, em relação ao que se considera necessário num texto escrito que propõe ser resultado de uma pesquisa. Para integrar-se, então, ao que é tradicionalmente aceito como fazer científico, o aluno procurou informar o objetivo e o material analisado, os autores com os quais estabeleceu filiação teórica e os passos seguidos na pesquisa.

Para finalizar esta primeira parte da análise, falaremos sobre o modo de escrita do RP1, que também segue aquilo que é recorrente na produção de trabalhos científicos. Isto é, procura criar efeitos de objetividade com a utilização da terceira pessoa do singular e a

---

<sup>4</sup> Reafirmamos que os dados foram registrados tais como extraídos dos textos originais, mantendo, assim, equívocos de digitação ou desvios em relação à norma considerada culta.

primeira pessoa do plural de verbos e pronomes e com o uso de verbos impessoais, como vemos a seguir:

O terceiro capítulo do livro **é** singular para a **nossa** pesquisa, pois **contempla** justamente a poesia de Camilo Pessanha. Por meio da análise dos sonetos “Madalena” e “Fonógrafo”, o autor **faz** um levantamento das características mais notáveis da poesia de Pessanha. (RP1, p. 11)

**Há** capítulos no livro de Guimarães que não **têm** relação direta como **nossa**, no entanto **são** interessantes na medida que **trazem** ampla visão da Literatura Portuguesa do século XX, desde pessoa até outros autores representativos dessa literatura e suas respectivas poéticas. (RP1, p. 12) [grifos nossos]

Os efeitos de objetividade foram suspensos em poucos pontos, quando houve, por exemplo, o uso da primeira pessoa do singular. Como pode ser observado a seguir:

Em relação às disciplinas que **cursei** na graduação, **preciso** salientar que em Literatura Portuguesa V, no primeiro semestre que se estendeu até setembro devido a greve de professores e



funcionários, **pude** estabelecer relações com a minha pesquisa.  
(RP1, p. 20)

No final do curso **fiz** trabalho de análise de poesia no qual **estudei** a relação intertextual entre Camilo Pessanha e o heterônimo pessoano Ricardo Reis, principalmente sob a perspectiva do tempo, tema de interesse da nossa pesquisa.  
(RP1, p. 20)

Embora, não houvesse na mesa que **participei** nenhum trabalho sobre poesia, já que a aluna que falaria sobre Baudelaire não estava presente [...] (RP1, p. 21) [grifos nossos]

O uso da primeira pessoa do singular limitou-se ao final da segunda parte do texto, “O que foi feito”, quando o iniciante na pesquisa passou a descrever a disciplina que cursou e o evento de que participou.

Nesta primeira parte da análise do RP1, o objetivo foi verificar como o aluno graduando em Letras recebeu a tradição do que seja fazer um trabalho de pesquisa e como ele a materializou ao estruturar o seu texto de acordo com as coerções do discurso – definições, categorizações e filiações teóricas – comumente entendidas como necessárias para que certas proposições possam ser avaliadas positivamente em uma determinada disciplina.

## B) AUTOR

Focalizamos o autor pensando sobre seu exercício enquanto instância que responde pela coerência de um texto e pelas escolhas discursivas feitas para que a mesma seja garantida. Tomaremos “o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 2004, p. 26).

Na análise do RP1, interessa-nos destacar alguns pontos e, para tanto, retornamos às considerações feitas no item anterior – DISCIPLINA –, a fim de trazer à tona mais uma vez o exposto sobre a fundamentação teórica. Como dissemos, não houve, no texto em análise, a definição dos motivos que levaram a uma reconsideração dos autores que fundamentam teoricamente o trabalho, os quais se mostram parcialmente distintos quando confrontamos o projeto e o relatório de pesquisa.

Parece haver aí uma escolha autoral que decidiu não retomar os textos que foram citados no projeto de pesquisa e depois desconsiderados, uma vez que a escrita final do relatório não perdeu sua coerência interna e a afirmação sobre ter sido lida a bibliografia básica pôde ser sustentada pela apresentação, no RP1, das leituras efetivamente realizadas.

Com isso, percebemos que – apesar de no relatório em questão haver uma constante retomada do projeto de pesquisa, já que é feita uma releitura do mesmo, apontando para como a Iniciação Científica estava cumprindo o projeto que foi, em momento anterior, apresentado à agência de fomento –, a função-autor prioriza a coerência textual interna do relatório, ainda que, quando este for confrontado com o texto a que faz referência, possa haver desacordos entre os dois.

Este posicionamento mostra que o autor procura assegurar a coerência de seu trabalho pela lógica das informações que oferece, ou seja, divulga-se como objetivo da pesquisa o

estudo de poemas simbolistas, de dois poetas, um francês e outro português e, sendo assim, apresentam-se, neste primeiro relatório de Iniciação Científica, os textos teóricos que ajudarão na leitura dos poemas constituintes do *corpus*. Textos que, coerentemente, abordam a escola literária chamada “Simbolismo”, em especial francesa e portuguesa.

Pensamos que, considerando-se, primeiro, a construção do texto visando defender a pertinência das filiações teóricas em relação ao objetivo do trabalho e, segundo, as dificuldades que poderiam surgir na escrita do texto – caso fossem feitas observações acerca das diferenças entre o projeto e o RP1 –, a função-autor opta por não explicitar as reformulações teóricas que realizou. O que não causa problemas internos de incoerência textual, já que os cronogramas apresentados, tanto no projeto, visto anteriormente, quanto no RP1, a seguir, são bastante genéricos.

O cronograma do projeto previa para os meses de Agosto a Novembro a leitura da bibliografia básica, e nos meses de Dezembro à Março o término dessa, e a leitura das obras do corpus poético, bem como a pré-seleção de poemas de Pessanha e Verlaine a serem analisados. Portanto, conforme o estipulado no cronograma, lemos, fichamos e discutimos as obras, as quais proporcionam suporte teórico para nossa pesquisa, bem como maior conhecimento da poética simbolista, sobretudo de Pessanha e Verlaine.(RP1, p. 2)

A brevidade na escrita, no que diz respeito aos passos seguidos para cumprimento do cronograma, bem como em relação à reelaboração da fundamentação teórica, parece estar embasada por uma concepção que entende o fazer científico no seu nível informacional, isto é, no que diz respeito às informações que compõem o trabalho, mas não no que diz respeito ao âmbito de sua escrita. Voltamos à idéia anteriormente defendida, na seção 1.3, quando utilizamos inclusive a expressão “caráter de cientificidade da própria escrita”. A idéia subjacente a esta expressão é a de que a pesquisa não se faz só enquanto algo fora da escrita do trabalho, mas também na e pela escrita do mesmo.

A superficialidade na definição do objetivo, do objeto de análise, do cronograma ou na revisão dos autores que compõem o quadro teórico, talvez seja um indicativo de que a escrita foi absorvida pela função-autor no seu papel de transmissora da pesquisa feita, daí sua importância secundária em relação às informações sobre o andamento da mesma.

Neste sentido, importa voltarmos para as coerções do discurso que estão sendo tratadas pelo presente capítulo. Em relação aos procedimentos internos de controle do discurso, temos a intenção de verificar se, ultrapassando-os, foram construídos – nos relatórios analisados – espaços de descoberta.

Em relação ao que viemos expondo sobre o relatório em estudo, percebemos que não houve o momento de descoberta dentro de uma estrutura coercitiva e sim a assimilação de certo formato de apresentação da pesquisa, alicerçado principalmente pela exposição de filiação teórica e pela criação de efeitos de objetividade por meio de determinados usos lingüísticos.

### **C) COMENTÁRIO**

Quanto ao conceito de comentário, procuramos verificar como o aluno iniciante na pesquisa estabeleceu no seu texto uma relação com outros textos tomados como fonte, isto é, origem de outros dizeres. Estes textos-fonte, em geral, apareceram no relatório como formas autorizadas que definem e categorizam aspectos referentes ao mesmo objeto de análise do RP1, ou seja, a poesia simbolista. Por isso, interessa verificar como alguns destes textos-fonte foram introduzidos e que relações foram estabelecidas quando a função-autor organizou-os de modo a manter a coerência textual e também exerceu a escolha por citar, parafrasear ou mencionar determinados trechos – o que, conseqüentemente, implica não citar outros.

Com isso, pretendemos, nesta última parte da análise do RP1, chamar a atenção para o fato de que os três procedimentos internos definidos por Foucault coordenam-se e existem conjuntamente. Pois, tendo em vista que o comentário rediz o que foi colocado em outro texto, isto está ligado ao fato de haver uma função-autor responsável por agrupar textos que comentam e textos que são comentados. O que, por sua vez, relaciona-se ao fato de analisarmos relatórios que se propõem a ser trabalhos aceitos como verdadeiros em uma determinada disciplina, o que demanda uma relação de remissão a outros autores.

Posto isso, passamos a tratar da primeira leitura que é mencionada no relatório, qual seja: “O Simbolismo”, de Edmund Wilson<sup>5</sup>. O iniciante na pesquisa incorpora no seu texto o conteúdo desenvolvido por este autor – comparações entre a literatura simbolista inglesa e francesa de diferentes épocas e informações acerca das particularidades deste movimento literário – da seguinte maneira:

---

<sup>5</sup> WILSON. E. O Simbolismo. In: **O castelo de Axel**: estudo sobre a literatura imaginativa de 1870 a 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

O estudo iniciou-se com o texto de Wilson “O Simbolismo”, no qual o autor **propõe-se mostrar** que os autores contemporâneos são, de certa forma, a culminação do Simbolismo. (RP1, p. 2) [grifo nosso]

O uso da forma “propõe-se” parece indicar o distanciamento do aluno em relação à avaliação do texto lido. Ou seja, não há um comprometimento do mesmo quanto à proposta do autor. Isto é algo que fica em suspenso, pelo menos neste momento inicial, já que mais adiante esta avaliação aparece indiretamente:

De certa maneira, o Simbolismo é a retomada de alguns princípios românticos, sobretudo o da valorização individual, no entanto, os simbolistas conseguem uma renovação formal intentada pelos românticos, a qual podemos observar claramente nos poemas de Verlaine e Pessanha. **Por esse motivo, o Simbolismo pode ser considerado uma poética da modernidade.** (RP1, p. 3) [grifo nosso]

Neste trecho, parece ser sancionada positivamente a proposta de Edmund Wilson, uma vez que este autor procurava mostrar que os escritores contemporâneos são o resultado do Simbolismo e que, no decorrer do RP1, o graduando em Letras constrói seu texto assumindo o ponto de vista de que o Simbolismo pode ser considerado uma poética da modernidade.

Outra maneira de referir-se ao texto de Wilson foi por meio da afirmação de que o mesmo contribuiu para a pesquisa, como no seguinte excerto:

A digressão histórica, feita pelo autor, **ajuda-nos a enxergar** as semelhanças e diferenças de movimentos literários, pois ele aproxima Classicismo e Realismo-Naturalismo, bem como Romantismo e Simbolismo. (RP1, p. 3) [grifo nosso]

No trecho a seguir, notamos um momento na escrita do relatório que aponta para um lugar de construção de um novo dizer, que, entretanto, não é aprofundado porque faltou ao aluno ultrapassar o limite de colocar-se em concordância com o autor citado para ampliá-lo com descobertas que poderiam advir de suas próprias análises. O trecho de que tratamos é o seguinte:

Exatamente por preocupar-se com as sensações do indivíduo, a poética simbolista tem como características a utilização de símbolos e a sugestão. Partia-se do princípio de que a sensação é algo único do indivíduo, e para exprimi-la é preciso de uma linguagem especial, já que a convencional mostra-se inadequada. Verlaine e Pessanha Utilizaram-se dessa linguagem simbólica e sugestiva, da associação de idéias e da música para expressar as sensações.

A doutrina de que a sensação do poeta é única e vai ser interpretada pelos leitores, cada um a sua maneira, é uma idéia

simbolista que anos mais tarde a Estática da Recepção apoderou-se para dizer que toda obra de arte é uma obra eternamente aberta e inesgotável fonte de interpretação. (RP1, p. 3)

A fim de verificarmos como este fragmento relaciona-se com o texto que até então estava sendo comentado, de Wilson, lemos deste autor o capítulo “O Simbolismo” e lá encontramos a seguinte passagem:

Toda percepção ou sensação que tenhamos, a cada momento de consciência, é diferente de todas as outras, por conseguinte, torna-se impossível comunicar nossas sensações, conforme as experimentamos efetivamente, por meio da linguagem convencional e universal da literatura comum. Cada poeta tem uma personalidade única; cada um de seus momentos possui seu tom especial, sua combinação especial de elementos. E é tarefa do poeta descobrir, inventar, a linguagem especial que seja a única capaz de exprimir-lhe a personalidade e as percepções. Essa linguagem deve lançar mão de símbolos: o que é tão especial, tão fugidio e tão vago, não pode ser expresso por exposição ou descrição direta, mas somente através de uma sucessão de palavras, de imagens, que servirão para sugeri-lo ao leitor. (2004, p. 44-5)



Comparando este excerto, extraído do capítulo “O Simbolismo”, e o último trecho transcrito do RP1, pensamos que quando o aluno trata da utilização de símbolos e da sugestão como uma maneira de exprimir algo muito individual, já que a linguagem convencional seria incapaz de expressar esta individualidade, ele reafirma o texto de Wilson, mas não avança a ponto de ampliá-lo. Isto coloca de certo modo a submissão ao discurso parafraseado, em que há a adesão, mas não sua reformulação. O que poderia ter sido realizado se a afirmação teórica, de Wilson, fosse corroborada com a apresentação de construções poéticas dos autores estudados, as quais apontassem para o trabalho com imagens e sugestões, como é afirmado pelo teórico e aceito pelo aluno.

Neste sentido, apontamos para o fato de haver uma cultura de formação universitária que apóia e incentiva a repetição de discursos autorizados pela academia, sem que haja a necessidade de questionamento e avaliação dos mesmos.

Há o estabelecimento de uma relação hierárquica em que o texto que comenta deve apenas cristalizar o texto comentado no seu próprio discurso, sem nele “tocar”, ou melhor, sem dele apropriar-se no sentido de também reformulá-lo. Esta reformulação, por sua vez, muitas vezes também reafirma o discurso comentado, mas mesmo assim pode ampliá-lo ao assumir uma postura investigativa de análise de objetos de reflexão que ainda não foram olhados pelo mesmo prisma.

Ainda sobre o trecho em questão – transcrito do RP1 –, destacamos o acréscimo de uma nova informação ao discurso parafraseado: quando o aluno refere-se à Estética da Recepção que, possivelmente devido a um erro de digitação, apareceu como “Estática da Recepção”. Este posicionamento de diálogo com o texto teórico e acréscimo de uma informação alargando o campo de discussão, indica a tentativa de criação de um espaço de

reformulação do dizer, em que se ultrapassa o já-dito em direção à assunção de novos enunciados possíveis.

Entretanto, chamamos a atenção para o fato de não haver a relativização do conhecimento que foi acrescido – sobre a influência que a idéia simbolista exerceu sobre a teoria da Estética da Recepção –, nem mesmo um aprofundamento da tese defendida pelo aluno, no sentido de fornecer ao leitor informações que pudessem indicar de que embasamento conceptual surge tal afirmação. Desta maneira, percebemos que o aluno faz a relação entre o Simbolismo e a teoria da Estética da Recepção, mas não a explora a fim de criar um espaço para reflexão mais aprofundada.

Na continuidade do RP1, depois de apresentar o texto de Wilson, o aluno relator afirma ter lido o livro **O Simbolismo**, de Anna Balakian (1985), e, a fim de trazer para o seu texto as idéias trabalhadas pela autora, ele parte daquele que seria o ponto inicial de reflexão da mesma:

A autora começa se questionando sobre se o termo simbolismo seria uma designação apropriada, ou seria apenas um rótulo literário que engloba muitos escritores heterogêneos. **No entanto, para muitos críticos é justamente essa heterogeneidade uma das características mais particulares do Simbolismo.** Para estudar esse assunto a autora confronta esse termo com outros rótulos literários, como Romantismo, Modernismo, etc. (RP1, p. 3) [grifo nosso]

Quando se afirma que “No entanto, para muitos críticos é justamente essa heterogeneidade uma das características mais particulares do Simbolismo”, devemos acreditar que o próprio aluno relator contrapõe à opinião da autora suas leituras pessoais de outros críticos literários ou esta reflexão foi desenvolvida no próprio texto de Anna Balakian e incorporada à escrita do RP1?

A fim de esclarecer esta questão, fomos procurar na autora mencionada se havia alguma reflexão sobre este mesmo aspecto. Logo na introdução, no primeiro parágrafo, a autora afirma:

Apesar do significado impreciso, o termo “simbolismo” tornou-se um rótulo conveniente para os historiadores da literatura designarem a época pós-romântica. Ao mesmo tempo, **ele forneceu um objetivo aos críticos literários que consideram o simbolismo uma classificação artificial de escritores heterogêneos**, separados entre si segundo a nacionalidade, época e gênero literário. (1985, p. 11) [grifo nosso]

A seguir, a autora coloca:

Desde o começo, **este movimento híbrido** colocou um difícil problema à pesquisa – a classificação dos escritos, profusa e aparentemente disparatados na forma e no conteúdo, reunidos

em volta de um rótulo que teve desde o início múltiplas conotações. (ibidem, p. 12) [grifo nosso]

Na conclusão, temos o que segue:

No momento, **a noção de vanguarda é heterogênea** – incluindo tanto o predomínio da inspiração simbolista quanto da surrealista – **como foi nos primeiros anos da era simbolista.** (ibidem, p. 143) [grifo nosso]

Comparando os excertos anteriores, temos que o aluno, ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, mantém-se comentando o texto-fonte sem ampliá-lo com novas considerações. Ocorre que a redação do parágrafo, tal como foi feita no RP1, favorece a inserção do texto comentado de forma que a autoria alheia não seja explicitada. O que o coloca como se estivesse dialogando com o texto-fonte e acrescentando uma nova informação que estaria, por exemplo, embasada em outros autores. Mas, na verdade, trata-se do mesmo texto sendo comentado, o de Balakian, só que não há a explicitação disso.

Parece haver por parte do relator a pretensão de ocupar um espaço de enunciação de novos dizeres a partir dos textos-fonte, entretanto não percebemos no relatório em estudo a concretização deste espaço, haja vista que os textos aceitos pelo aluno e citados no decorrer do trabalho não são aproveitados para análise do *corpus*. Estes textos mantêm-se como comentários, ainda que a paráfrase não explicita sua origem, como vemos a seguir:

Foram muitas as contribuições baudelairianas para a poética simbolista, entre elas podemos destacar a noção de poeta como visionário, o conceito de forma poética, a cristalização do arquétipo simbolista como decadente, e a noção de poema enigma. (RP1, p. 4)

Considerando-se que este parágrafo surge quando o aluno relator está apresentando a sua leitura do texto teórico de Anna Balakian, **O Simbolismo**, entendemos que as noções trazidas por ele advêm do texto desta autora. Para confirmar esta impressão, analisamos novamente o texto de Balakian, do qual retiramos as seguintes citações:

Baudelaire não é um simbolista, mas fornece combustível ao simbolismo; suas contribuições podem ser explicadas concretamente quando os simbolistas põem em prática: (1) a noção de *poeta*, (2) o conceito de forma poética e (3) a cristalização do arquétipo simbolista. (1985, p. 41)

Particularmente em sua crítica em prosa e nas descrições dos efeitos das drogas sobre a sensibilidade humana é que Baudelaire chega mais perto da técnica da comunicação verbal indireta em poesia. Ela nos leva a uma nova definição de poesia: *o poema se torna um enigma*. (ibidem, p. 42)

A terceira categoria das influências que Baudelaire exerceu sobre o simbolismo se relaciona ao modelo do *arquétipo do “decadente”* [...]. (ibidem, p.44)

Como podemos observar pela confrontação entre as citações anteriores e o último trecho transcrito do RP1, em que o aluno iniciante retoma o texto teórico por meio das idéias de “poema enigma”, “noção de poeta”, “poeta decadente”; a linearidade textual do relatório de pesquisa é toda constituída tomando como base o texto alheio, que é comentado dentro dos limites impostos por ele mesmo, ou seja, não há renovações em relação ao já-dito.

Os comentários tratados até aqui dizem respeito às formas como o texto-fonte foi introduzido no relatório, quando sintetizado e parafraseado. Passamos agora a lidar com as citações feitas entre aspas, na tentativa de também verificar como as mesmas foram inseridas e que formas de adesão ou distanciamento ao discurso citado foram concretizadas.

A primeira citação que abordamos – extraída do texto de Anna Balakian, segundo nota de rodapé trazida pelo relatório em estudo –, encontra-se no seguinte parágrafo:

A autora evidencia as características da poesia de Verlaine, como o gosto pela morte e pelo efêmero, e, sobretudo, a questão da sugestão “*as palavras que implicam emoção são mais poderosas do que as palavras que a designam*”. O discurso sugestivo está presente no contexto da poética simbolista em geral, mas notamos que há diferença entre o discurso sugestivo de Rimbaud que é ambíguo e o de Verlaine que é vago. Assim, percebemos a heterogeneidade desse movimento, cujas bases

poéticas eram as mesmas, pois cada poeta utilizou-as de um jeito particular. (RP1, p. 5)

Percebemos que, ao comentar a citação, o aluno amplia a sugestão na poética simbolista, mas o faz de forma pouco aprofundada, como já foi observado anteriormente. O aluno não se limita ao discurso citado, pois faz acréscimos ao dizer que o uso da sugestão não acontece da mesma maneira em Rimbaud e Verlaine. Entretanto, este acréscimo não instaura um espaço de produção de novos saberes, pois aparece cristalizado no relatório. Sendo assim, não sabemos se o aluno está retirando esta idéia de algum outro teórico, nem se o aluno verificou tais diferenças ao analisar poemas destes dois autores.

Esta segunda possibilidade, apesar de pouco provável, já que o trabalho em questão não focaliza o estudo da poesia de Rimbaud, poderia mostrar-se parte de uma atitude investigativa, caso os elementos das poéticas dos dois autores mencionados, que levaram a tais conclusões, fossem expostos.

Todavia, o que ocorreu foi a afirmação de que o discurso de Rimbaud é ambíguo e o de Verlaine é vago, sem haver aprofundamento suficiente no que concerne às características afirmadas sobre a poética dos dois escritores.

Algo semelhante aconteceu em relação à citação transcrita a seguir, que, de acordo com nota de rodapé, também foi retirada de Anna Balakian:

Os temas mallarmenianos por excelência, segundo a autora, são o *ennui*, o *grouffre* e o *azur*. O *ennui* pode ser definido como “*cansaço do homem super-refinado e a impossibilidade de*

*libertação*”. O *grouffre* por sua vez, pode ser entendido como a proximidade do eu com o abismo, ou seja, o sujeito desencantado sente-se sempre à beira do abismo, é alguém que não vê saída. (RP1, p. 10)

Nota-se que a terminologia citada entre aspas permanece congelada e serve somente como definição de um verbete, haja vista que a mesma não é desdobrada em direção às análises poéticas objetivadas pelo trabalho em questão. A cristalização do dizer extraído do texto-fonte, isto é, a repetição do dito por meio do comentário que não procura desenvolver novas discussões a partir do já-dito, também pode ser percebida em relação à definição parafraseada do que seja “*grouffre*”. As duas definições comentadas no parágrafo do RP1, transcritas anteriormente, dão conta somente de trazerem à tona o significado dos verbetes, mas não os mobiliza na direção de verificar como são atualizados na escrita dos poetas simbolistas estudados. Daí o seu caráter de repetição e não de construção de novos saberes.

Com isso, voltamos a algo defendido anteriormente: na formação universitária, no caso, nos cursos de graduação em Letras, tem sido incentivado e avaliado positivamente a referência a textos alheios sem que haja um movimento de reflexão e de questionamento sobre os mesmos, bastando citá-los enquanto exemplos de discursos aceitos pela academia. A isso acrescentamos que o estudo sobre a produção acadêmica poderia considerar os trabalhos produzidos na universidade levando-se em conta mais do que sua forma, do que o cumprimento das regras prescritas para a sua estrutura e para as devidas remissões a outros textos. Ou seja, espera-se que as reflexões sobre a produção acadêmica dediquem-se um pouco mais à relação estabelecida entre o sujeito e o conhecimento.

As considerações que fizemos até o momento permitem vislumbrar um panorama geral do RP1. Nesta primeira análise, tentamos focalizar como o relatório procurou firmar-se



enquanto trabalho científico, materializando determinadas escolhas lingüísticas e discursivas, dentre as quais se inclui sua relação com o exterior.

### **2.1.2 Relatório de estágio**

#### **A) DISCIPLINA**

Como explicitado anteriormente, os relatórios de estágio analisados foram produzidos no contexto da disciplina *Metodologia do Ensino de Português* – componente curricular que integra a licenciatura em Letras da Universidade de São Paulo. Sendo assim, procuramos, por ora no relatório de estágio do informante 1 (RE1), verificar como o aluno respondeu a duas exigências: primeiro, realizar um relato de experiência acerca de um determinado período de observação e regência de aulas de língua portuguesa do ensino básico; segundo, considerar esta experiência como um trabalho de campo, isto é, enquanto uma pesquisa na escola, o que colocava para o aluno a necessidade de haver critérios para a produção de um texto de pesquisa ou, nos termos assumidos por esta análise, para a produção de um texto passível de integrar uma determinada disciplina, no caso, constituinte da área do conhecimento que estuda a interface linguagem e educação.

Importa, neste momento, retomarmos algumas descrições e caracterizações do que seja um relatório de estágio, sobre o qual afirma Rodrigues (2002) em sua tese de doutorado:

O estagiário de Letras começa, em geral, levantando informações sobre a escola, quadro administrativo, universo social dos alunos, descrição das instalações físicas, etc., com vistas a elaborar um diagnóstico da escola, campo de estágio. Posteriormente, o concluinte passa a ministrar aulas, que atendem às orientações estabelecidas pela didática e nas quais utiliza recursos técnicos modernos, mesmo sabendo que a realidade será outra na vida profissional. (p. 75)

Os relatórios segmentados em seções variam quanto ao número de seções e ao conteúdo abordado. Não há uma seção comum a todos os relatórios: por isso, designamos 'múltiplos relatos' uma coluna com seções variadas, com vistas a uma sistematização. A seção de conclusão foi a mais recorrente, presente em quatorze relatórios, seguida pelas seções de introdução, sumário, e pelos anexos, todas identificadas em treze relatórios. Dez relatórios contêm referências bibliográficas, três apresentam agradecimentos e sugestões e apenas um relatório traz a seção de apresentação. (p. 85)

Ao descrever características referentes a relatórios de estágio, Rodrigues afirma que é comum neste tipo de texto a abordagem de determinadas temáticas e sua organização textual seguindo certas segmentações, no que diz respeito aos relatórios que se apresentam divididos em seções, como pode ser verificado nas citações anteriores. O RE1 procurou apresentar-se em conformidade com o que tem se mostrado comum na produção destes relatos e para tanto aparece dividido da seguinte maneira:

## 1. Introdução

### 1.1 Apresentação

### 1.2 Projeto

## 2. Ambiente de estágio

### 2.1 Descrição da escola

### 2.2 Descrição dos alunos

### 2.3 Descrição dos professores e funcionários

## 3. Observação

### 3.1 Apresentação dos dados

- 3.2 Análise
- 4. Regência
  - 4.1 Apresentação dos dados
  - 4.2 Análise
- 5. Conclusão
- 6. Bibliografia
- 7. Anexo (RE1, p. 2)

Ao analisarmos a organização textual do RE1, percebemos, de um lado, o estabelecimento de capítulos e seções que visam ao diagnóstico do campo escolar – como afirmou Rodrigues –, as quais se propõem a descrever a escola, os alunos, os professores e funcionários. De outro lado, notamos a segmentação do texto em partes que procuram dar conta de organizá-lo de maneira que possa integrar um fazer científico, daí os capítulos que tratam do projeto, da apresentação dos dados e das análises.

Quanto ao diagnóstico escolar, há a descrição do ambiente do estágio: o aluno informa a localização, o nome e o tamanho da escola, bem como o número de alunos que são atendidos e sua estrutura física. A respeito dos alunos, é dito que se trata de um público heterogêneo:

Ao observarmos os alunos da 5ª série, suas mochilas, seus fichários, e suas roupas, percebemos que muitos pertencem a classe média, alguns até possuem telefone celular. Em

contrapartida a escola também atende alunos de classe baixa, alguns vindos da favela, e filhos de traficantes. (RE1, p. 6)

O estagiário acompanhou duas quintas séries, A e B. Sobre estas turmas, são tecidas algumas comparações:

Através da observação das vestimentas e do comportamento dos alunos percebemos que a 5<sup>a</sup> A possui alunos mais desfavorecidos financeiramente que a 5<sup>a</sup> B. Inclusive, na 5<sup>a</sup> A há dois alunos que não são alfabetizados, os dois são negros e de baixa condição sócio-econômica. A média de idade dos alunos da sala era 10 anos, no entanto havia alguns alunos mais velhos, por exemplo, o caso mais marcante é da aluna da 5<sup>a</sup> B Tamires, cujo pai fora preso por tráfico de drogas. A aluna cursava a 5<sup>a</sup> série pela quarta vez. (RE1, p. 6)

Na descrição dos professores e funcionários, o graduando em Letras trata rapidamente da diretora e da vice-diretora – das quais basicamente são fornecidos só os nomes –, e do coordenador, sobre quem é dito que apesar de atencioso e prestativo, é confuso e desorganizado. No restante da seção, o estagiário enfoca a descrição das professoras que observou: Maria Aparecida, Alessandra e Filomena<sup>6</sup>, esta, professora do projeto “Hora da leitura”<sup>7</sup>, aquelas, responsáveis pela disciplina de língua portuguesa. O estagiário destaca no

---

<sup>6</sup> Como esclarecido anteriormente, os nomes ora apresentados, bem como os expostos durante a análise dos outros relatórios, foram todos inventados, não correspondendo assim à realidade.

<sup>7</sup> De acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo:

RE1 algumas reclamações que estas professoras fizeram-lhe, acerca da profissão e das dificuldades em ministrar aulas. Também realiza algumas comparações, dizendo que as três professoras eram formadas em uma das faculdades particulares do estado de São Paulo e que Maria Aparecida tinha 30 anos, Alessandra, 35 e Filomena, 27. Sendo esta última, em relação às outras duas professoras, a que foi considerada pelo estagiário como sendo a mais otimista e bem humorada.

Quanto às delimitações referentes ao fazer científico, o aluno, num primeiro momento, traz algumas informações do projeto de pesquisa. Sobre o qual é dito que foi elaborado depois de uma conversa com o coordenador, antes de começar o estágio.

Segundo está colocado no RE1, o objetivo deste projeto era:

[...] observar o ensino da leitura em sala de aula, ou ainda o incentivo ao hábito da leitura aos alunos. (RE1, p. 3)

Como no RP1, as informações acerca do objetivo são breves e não oferecem especificações sobre o que de fato se quer alcançar. Segundo o aluno, o mesmo foi motivado pela indicação do coordenador para que ele realizasse o estágio nas quintas séries, no projeto “Hora da leitura”. Entretanto, de acordo com o RE1, o estágio aconteceu não só em aulas referentes a este projeto, mas também em aulas de língua portuguesa.

---

“Trata-se de um Programa de Enriquecimento Curricular para ser desenvolvido, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, em que se dará ênfase a ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.

O Projeto ‘Hora da Leitura’ é uma proposta de trabalho que visa enfatizar a leitura de diversos gêneros como, os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras e outros adequados aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.” Ver [http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora\\_leitura/Default.asp](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura/Default.asp). Acesso em 04.02.07.

Num segundo momento, o aluno apresenta, no decorrer de 75 páginas, os dados coletados durante o período de observação nas aulas de língua portuguesa e de leitura. A apresentação deste material aparece dividida: no corpo do relatório de estágio temos 16 páginas de relato das aulas observadas e no capítulo reservado aos anexos temos o restante do material, descrito em 59 páginas. Esta divisão deve-se ao fato de terem sido dadas, no decorrer das aulas de *Metodologia*, orientações para que a maior parte do diário de campo, com o registro das aulas observadas e regidas, fosse anexada ao relatório e somente fossem inseridas no corpo do texto aquelas descrições que seriam analisadas mais detalhadamente. A partir dos dados coletados nas aulas observadas, obtemos informações acerca:

- do perfil das professoras;
- da relação alunos-professora;
- da relação estagiário-professora;
- da relação estagiário-alunos;
- dos diálogos entre as professoras e os alunos;
- dos diálogos entre as professoras e o estagiário;
- dos diálogos entre o estagiário e os alunos;
- do comportamento dos alunos;
- do conteúdo trabalhado;
- da participação dos alunos na aula;
- da receptividade dos alunos às professoras, ao estagiário e às atividades propostas.

Na página 22, no item 3.2, o estagiário propõe-se a analisar as aulas observadas. Sobre isso informa que, apesar de ter separado as aulas observadas de acordo com a professora que as ministrou, a análise daria conta de pensar conjuntamente as aulas das três professoras, pois, de acordo com o RE1, isto permitiria que fossem feitas algumas comparações.

O capítulo 4 apresenta os dados coletados durante o período de regência e também se propõe a analisá-los. Assim como aconteceu com os dados advindos do período de observação, os que se referem à regência estão divididos em duas partes: no quarto capítulo, há 13 páginas de descrição das aulas regidas e, nos anexos, mais 22 páginas.

Quanto à coleta destes dados, diferentemente do ocorrido nas aulas observadas, o aluno relator coloca que as aulas regidas não foram gravadas no momento em que aconteceram e, por isso, tiveram de ser transcritas posteriormente. De acordo com o RE1, o registro destas aulas, como não foi feito concomitantemente à própria aula, trouxe algumas confusões no momento do seu relato, as quais se procurou, segundo o estagiário, esclarecer na seção 4.2, de análise das aulas ministradas.

Quanto às atividades aplicadas durante a regência, o graduando em Letras anexa-as ao RE1 e diz que algumas, apesar de serem consideradas desinteressantes pelo mesmo, tiveram de ser aplicadas para atender ao pedido das professoras titulares.

Com a descrição das aulas de regência, pudemos obter informações sobre:

- as aulas em que o estagiário substituiu os professores devido às faltas dos mesmos;
- o comportamento dos alunos;
- a relação estagiário-alunos;
- a reação dos alunos às atividades propostas;
- as atividades aplicadas;
- as avaliações que o estagiário fez sobre algumas produções escritas discentes.

Considerando-se o estágio um trabalho de campo e que a produção do RE1 deu-se sob a orientação de desenvolver-se enquanto trabalho de pesquisa, chamamos a atenção para o fato de que os dados coletados, a partir da observação e regência de aulas de língua portuguesa, podem significar uma abertura para a produção de novos dizeres. Já que o dado

singular, tal qual coletado no ambiente de estágio, possibilita uma atitude investigativa sobre o mesmo, a partir de metodologia e filiação teórica concernentes ao dado a ser analisado.

Com isso, reafirmamos a intenção de verificar os espaços de construção de novos saberes dentro das estruturas coercitivas de produção do discurso. Estruturas existentes na elaboração do relatório em análise, que procura satisfazer critérios que possam responder positivamente à intenção de produzir um relatório de estágio que funcione como discurso científico no ambiente da disciplina em que é produzido, que, no caso, focaliza as relações entre linguagem e educação.

Tomando como positivas a coleta e registro dos dados coletados da realidade escolar, os quais podem propiciar leituras que, ainda que embasadas por metodologia e teorias advindas do discurso alheio, ultrapassem o repetível, passamos a abordar os outros dois procedimentos internos de controle do discurso: autor e comentário.

## **B) AUTOR**

A apresentação dos dados no RE1 é resultado de uma seleção que tem por trás a figura do autor enquanto instância que, no momento de relatar a observação e regência das aulas, focalizará sua atenção mais em algumas situações e menos em outras. Algo perceptível na construção do RE1 é a opção por expor os dados que possam contextualizar o leitor e convencê-lo da experiência vivida. Para tanto, houve durante a escrita a escolha de apresentar dados que marcam, inclusive, falas das pessoas envolvidas nas cenas descritas, como mostram os fragmentos a seguir:



A P. pergunta para os alunos ser referindo à mim:<sup>8</sup>

P. – Vocês sabem o nome dela?

As. – Mônica.

P. – Vocês sabem o que ela faz?

Ninguém responde.

P. – Ela é P. e vai trabalhar junto comigo. Ela está anotando quem faz bagunça. (RE1, p. 7)

P. – Pessoal, hoje nos vamos trabalhar com o nome de vocês.

A classe está muito barulhenta. A P. escreve na lousa:

*ACRÓSTICO - Poema...*

Alguns alunos vão até a frente perguntar algo para a P. e ela fala para classe:

P. – Pessoal eu já falei, não precisa comprar um caderno especial, pode usar folhas soltas e depois grampear.

A P. retoma o que estava escrevendo: *ACRÓSTICO - Poema feito a partir das letras do seu nome.*

A P. lê o que escreveu na lousa e explica:

P. – Por exemplo- pergunta para um aluno- Como você se chama?

Ele fala: “ÍGOR” e ela escreve na lousa:

---

<sup>8</sup> De acordo com a legenda apresentada na página 44 do RE1, em que inicia o capítulo 7, de anexos, o estagiário define P como se referindo à professora, E, a ele próprio, A, a um aluno e As, a vários alunos.

*I*

*G*

*O*

*R*

P. – Na frente das letras vocês vão colocar suas qualidades e defeitos. Vou colocar um exemplo para vocês.

A P. escreve na lousa. Classe conversando, muito barulho.

*Amoroso.*

*Legal.*

*Ele é lindo.*

*Luz permanente.*

*Utilizando meu coração.*

*Iluminando meu caminho e*

*Seu caminhar.* (RE1, p. 8) [grifos do autor]

Então a P. passa de carteira em carteira. Há vários alunos em pé pela classe. Dois alunos saem da sala e voltam sem a P. ver. A P. termina de passar pelas carteiras e senta na mesa. Moisés está de pé e ela coloca a carteira dela encostada na mesa dela. Ele não gosta e vira de costas.

P. – Você vai sentar aqui porque eu preciso auxiliá-lo na produção de texto.

A. (Moisés) – Não quero!

P. – Você não manda em mim! Eu é que conduzo a sala.

A P. diz para a classe:

P. – Agora ninguém me pergunta nada que eu estou ocupada auxiliando em uma atividade.

A P. fica conversando com Moisés que está sentado do lado da mesa dela. Classe está conversando. (RE1, p. 18)

Cheguei na escola e fui avisada pela inspetora que a P. na vinha hoje. Fui falar com o coordenador e havia se confundido e esquecido que a P. não vinha. O coordenador me disse que como a P. está grávida, ela entrar de licença e as aulas vão para a atribuição, mas enquanto a outra P. não chegar eu posso dar aulas e cumprir minha regência. Eu fiquei meio receosa, mas disse que tudo bem. Então ele me disse:

C. – Então já que a P. faltou você podia dar aula no lugar dela hoje.

Eu respondi:

E. – Mas, eu não preparei nada.

C. – Não tem importância, dá qualquer coisa, tem um material ali da aula de leitura, você pode dar para eles lerem.

Peguei o material, eram livros de contos de autores brasileiros e estrangeiros adaptados, como Kafka e Mário de Andrade. Eu não tinha muito tempo, aliás não tinha nada era preciso ir para a sala. Então peguei todos os livros que tinha, haviam dez livros e subi para sala. (RE1, p. 27-8)

E. – Agora vocês vão escrever uma redação com isso que vocês criaram. É para usar essas palavras que estão na lousa e criar uma história.

Eles começam a reclamar de ter que escrever. Digo que é para nota e é para entregar. Começa, então um bombardeio de perguntas:

A. – Faz em folha separada?

Digo que sim.

A. Faz a caneta ou a lápis?

Digo que tanto faz.

Alguns depois de um tempo vêm me perguntar o que é para fazer. Eu explico novamente individualmente. Outros me perguntam se tem que usar todas as palavras e eu digo que não. Os alunos perguntam ainda quantas linhas é para escrever, eu digo que no mínimo 15 linhas. Percebo que na 5ª Série é preciso especificar tudo o que é para fazer, eles ainda não tem autonomia e experiência para decidir.

**Os textos coletados nessa aula, estão todos em anexo, destacamos três textos abaixo, o primeiro muito bom e os outros com muitos erros, muito ruins (RE1, p. 30) [grifos do autor]**

Se, por um lado, foi destacada a opção do autor em oferecer um grande número de descrições, que abordam tanto situações diferentes das aulas observadas e regidas, trazendo

falas dos alunos e dos professores, quanto as interferências ocorridas em sala de aula, além do conteúdo trabalhado e da postura de alunos e docentes; por outro, enfatiza-se a ausência de análise dos dados apresentados.

A ausência de reflexão acerca dos dados coletados pode ser observada no trecho grifado no fragmento anterior, que no texto original já aparecia destacado desta maneira. O aluno, apesar de afirmar que o primeiro texto era muito bom e os outros eram ruins, apesar de anexar ao relatório os três textos a que fez referência, não apresentou na continuidade nenhuma análise que pudesse corroborar as afirmações feitas, limitando-se ao julgamento de valor.

Sendo assim, consideramos que o lugar ocupado pelo sujeito-autor, no RE1, é regido pela concepção de que a apresentação dos dados é suficiente para causar efeito, ainda que não sejam utilizados para análise dos mesmos os instrumentais e conceitos próprios da área do conhecimento a qual a produção do relatório está vinculada.

O aluno faz a interpretação das aulas sem sustentá-las por meio da análise do dado propriamente dito ou por meio de bibliografia pertinente. O que, se tivesse sido feito, teria um valor investigativo maior, pois a análise do dado concreto, vinculado a situações escolares reais, poderia ter permitido a produção de um conhecimento novo.

Como exemplo do exposto, transcrevemos o excerto a seguir:

Podemos perceber que a P. não possui o controle da classe, talvez pelo fato dos alunos, no início, acharem que a matéria não era obrigatória e não contava na nota. Outro ponto é que a classe é muito numerosa, portanto mais difícil de controlar e de atingir com as atividades todos os alunos.

Notamos que faltou incentivo à leitura por parte da professora. É sem dúvida tarefa árdua, incentivar os alunos a ler sem muitos mecanismos de ajuda como, por exemplo, livros para todos os alunos; na biblioteca da escola não há livros suficientes para os alunos lerem e a professora não pode pedir para eles comprarem, pois muitos não têm condições financeiras. Contudo, apesar de todos os obstáculos a professora poderia ter incentivado os alunos, e primeiro ter explicado a eles a importância da leitura com alguma atividade recreativa. Além disso, **muitas vezes desestimulou os alunos a se interessarem pela sua aula quando para os manter quietos fazia ditado.** (RE1, p. 22-3) [grifo nosso]

Não houve, como pode ser notado no trecho anterior, a análise do dado propriamente dito. Os recortes que foram feitos, a partir das aulas observadas, não se tornaram o centro da análise do estagiário. Mesmo quando ele se voltou para uma situação em especial, como a grifada, ele não focalizou a análise do dado e trouxe, de imediato, a possível interpretação do mesmo: o ditado foi entendido como motivo de desinteresse por parte dos alunos, mas não houve a análise de dados de aula que permitissem chegar a esta interpretação.

Em outro momento do RE1, é colocada a necessidade de haver objetividade na análise das aulas regidas, entretanto sobre a primeira aula ministrada é afirmado o seguinte:

Pude perceber também que por ser substituta<sup>9</sup> eles me respeitavam menos e não se interessavam pela aula já que não valia nota. Acho que o maior erro, foi querer impor a eles algo para fazer, como substituta eu não tinha esse poder. Muitas vezes enfrentei-os e quis demonstrar minha autoridade, no entanto na medida que eu me alterava eles percebiam que eu perdia o controle da situação. (RE1, p. 39)

De acordo com este trecho, percebemos a ausência de análise objetiva, já que não é trazido nenhum dado que demonstre que os alunos respeitavam-no menos por ser professor substituto, nem tampouco pelo fato de as atividades daquela aula não valerem nota. Em outra passagem do RE1 temos o que segue:

É interessante notar nos textos dos alunos que estão em anexo a capacidade criativa de alguns e o fato de apesar de usarem as mesmas palavras para a construção da narração, nenhuma delas se parecia.

No entanto, o que chama mais atenção é a diferença de níveis entre os alunos. Há redações muito boas como podemos ver no exemplo na Apresentação dos dados e outras muitas ruins, com dificuldades que não poderiam ser encontradas na 5ª série, que já deveriam ter sido sanadas. Em muitos textos recolhidos, as palavras e as frases foram apenas se justapondo, ou seja, os

---

<sup>9</sup> Esclarecemos que no decorrer da dissertação, mantivemos sempre o masculino na referência aos informantes desta pesquisa, uma vez que as questões sobre gênero não integram os objetivos de nossa reflexão.

alunos foram apenas grudando umas as outras para dar a impressão de um texto. (RE1, p. 39-40)

Vemos que é citada uma série de aspectos observados em relação às redações incluídas no relatório de estágio, dentre eles: capacidade criativa, construção da narração, justaposição de palavras e frases. Todavia, não há sobre estes aspectos nenhuma demonstração por meio da análise dos próprios textos. Ou seja, a função-autor, tal como atualizada pelo RE1, apresenta os dados retirados da realidade, mas não assume o posicionamento de lê-los através dos conceitos e instrumentais pertinentes aos estudos lingüísticos, o que seria condizente com a produção de um relatório de estágio elaborado como resultado de uma pesquisa de campo.

Talvez pudesse se argumentar que não atualizar metodologia e proposições recorrentes em análises que tratam de dados pertencentes aos estudos sobre a linguagem seria uma forma de não ceder às coerções próprias da produção de enunciados dentro de uma determinada disciplina. Mas, na verdade, o que percebemos, em excertos como o transcrito anteriormente e também no que expomos a seguir, é o enfraquecimento do texto enquanto trabalho científico, o fortalecimento do mesmo enquanto repetição irrefletida dos dizeres comuns em relação ao fazer pedagógico e a superficialidade nas interpretações feitas, já que também tomam como base os mesmos dizeres do senso comum.

Não há, em nenhum dos fragmentos a que fizemos referência, o esclarecimento das dificuldades mencionadas, dos modos de “saná-las” e nem mesmo do que levou à afirmação de que os alunos estão frustrados em relação às possibilidades que a escola tem lhes oferecido:



Através do estágio pudemos perceber que muitos alunos da 5ª série possuem dificuldades que já deveriam ter sido sanadas nos anos anteriores e que a escola trata-os de maneira displicente ignorando essas dificuldades. Desse modo muitos alunos mostram-se desiludidos com a escola, pois não vêem nela possibilidade de melhorar suas condições de vida. A escola possibilita aos melhores alunos possibilidades de se aperfeiçoarem e aos piores não oferece nada, aumentando cada vez mais o abismo entre eles. (RE1, p. 43)

A superficialidade no tratamento dos dados também pode ser percebida a seguir:

Nas outras aulas que não eram de leitura procurei trabalhar com a linguagem e com textos para justamente através do trabalho de entendimento de análise da língua, estimular os alunos à leitura. Como os alunos estavam estudando verso poesia na aula de leitura resolvi dar atividades sobre denotação, conotação e metáfora. Através de textos, exemplifiquei o que cada um queria dizer. Procurei também escrever na lousa as definições, pois é importante que o professor use a lousa durante a aula para orientar os alunos. (RE1, p. 41)

O estagiário não retira de suas anotações os dados que poderiam subsidiar o que ele chama de trabalho com a linguagem e com os textos e defende que “o entendimento de

análise da língua”, por meio das definições e do estudo sobre denotação, conotação e metáfora, pode provocar nos alunos o interesse pela leitura. Esta opinião, todavia, não é aprofundada e nem fundamentada teoricamente ou pela análise da experiência vivida. Em outro fragmento, temos o que segue:

Os alunos apresentavam certa dificuldade em trabalhar com a linguagem conotativa, por exemplo, nas atividades usavam mais expressões denotativas. Desse modo pensamos que ao trabalhar com essas atividades que estimulávamos o desenvolvimento da linguagem figurada nos alunos. (RE1, 42)

Podemos perceber, em relação ao trecho anterior, que o aluno não diz que dificuldades puderam ser percebidas durante a regência, não apresenta a análise das mesmas e nem demonstra os dados que o levaram a considerar que as atividades que propôs possibilitaram o desenvolvimento dos alunos quanto ao uso da linguagem figurada, assim como não pontua a que atividades exatamente ele está se referindo.

Considerando-se as discussões desenvolvidas até aqui, destacamos um parágrafo do capítulo de conclusão:

O projeto pensado no início não pode ser cumprido devido a diversos fatores já expressados anteriormente. No entanto, apesar de não ter sido possível cumprir o projeto de maneira

completa, entendemos que este não foi totalmente abandonado já que o objetivo de incentivar os alunos a ler não foi nunca esquecido. **Nas aulas de observação não encontramos atividades que incentivassem os alunos na prática da leitura, já na regência em todas as atividades procuramos ter como cerne o incentivo à leitura.** (RE1, p. 42-3) [grifo nosso]

As análises apresentadas, no decorrer do RE1, não foram suficientes para esclarecer o que levou o estagiário a concluir que durante as aulas das professoras titulares não houve incentivo à leitura, enquanto nas aulas que ele ministrou houve. Na verdade, durante tais análises, não existiu uma retomada dos dados de modo a embasar as interpretações feitas, que, por isso, mantiveram-se genéricas como as grifadas na citação anterior. O que podemos notar é que o aluno não se questiona, ele aponta as falhas no fazer do outro sem fundamentá-las na análise do dado concreto de aula e, em relação à sua prática, ele a elogia, também sem sustentá-la por meio do dado.

Reafirmamos, assim, que a função-autor, tal qual foi exercida no RE1, selecionou dentre as diversas situações vivenciadas durante o estágio um grande número de descrições e de falas que forneceram ao leitor um rico panorama sobre os momentos vividos. Entretanto, não houve a correspondência entre o dado apresentado e a interpretação feita, já que enquanto esta se apresentou muito genérica, aquele se mostrou bastante detalhista. Sendo assim, há uma lacuna entre estes dois movimentos de escrita, o primeiro diz respeito ao registro do dado e o segundo, às maneiras de lidar com os mesmos.

As várias leituras possíveis sobre o cotidiano escolar poderiam ter aparecido em primeiro plano, tendo em vista a análise do dado, ou serem colocadas num lugar menor. No RE1, a segunda opção foi atualizada, como resultado de interpretações pouco fundamentadas.

Neste sentido, apontamos para uma dificuldade trazida pela própria escrita do relatório, que exige a formulação de um texto coerente não somente no seu nível textual, enquanto escrita coesa, mas no nível do fazer científico. O que coloca a necessidade de haver uma correspondência entre análise e interpretação, que seja passível de ser defendida de acordo com os parâmetros instaurados pela disciplina a que o trabalho está vinculado.

A ausência de rigor na passagem do dado para a interpretação ocorre, num determinado momento, em relação à bibliografia mencionada, como pode ser observado a seguir:

Por fim, quanto à disciplina nas aulas das três professoras, é interessante ressaltar o fato de os alunos que tinham mais dificuldades eram os mesmos que apresentavam comportamento mais agressivo, esses alunos se sentiam discriminados pela escola, desvalorizados e por isso se desvalorizavam. Por isso, segundo Franchi<sup>10</sup>, esses alunos eram mais agressivos com a professora a escola e suas tarefas. (RE1, p. 27)

---

<sup>10</sup> O aluno refere-se a:

Franchi, E. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

No trecho anterior, ocorre a transposição da paráfrase do texto da autora referida para a situação vivenciada, em que se confirma que os “alunos se sentiam discriminados pela escola, desvalorizados e por isso se desvalorizavam”. Desta afirmação, o estagiário passa imediatamente para o discurso que atribuiu a Franchi, tentando estabelecer, entre o observado no estágio e o afirmado pela teórica, uma relação de causa e consequência. Nota-se que este imediatismo resulta de uma escolha autoral de não aprofundar as interpretações feitas, o que exigiria uma escrita mais rigorosa e que consolidasse a inter-relação entre dado, análise e interpretação.

### C) COMENTÁRIO

O primeiro comentário que apresentamos é em relação a uma fala da professora:

As aulas de leitura eram as últimas aulas e por isso os alunos já estavam cansados e ansiosos por ir embora. A professora não contribui para que eles se entusiasmassem pela leitura. Aliás, **uma vez querendo obrigar o aluno a ir até a frente para ler acróstico a professora disse que todos iam ler, pois era aula de leitura. Ora, a aula de leitura não significava ler em voz alta, mas estimular nos alunos o gosto pela leitura.** Apesar disso, muitos alunos participavam das aulas e iam até a frente ler suas atividades. É interessante constatar que quando os colegas iam a frente ler as atividades, a

classe fazia mais silencio, ou seja, eles respeitavam mais os colegas que a professora. (RE1, p. 23) [grifo nosso]

No trecho grifado, percebemos que o aluno relata a fala da professora e, tendo em vista o que observou durante a aula, acrescenta a esta fala um ponto discordante quanto à definição de aula de leitura como sendo ler em voz alta, uma vez que a mesma, segundo o aluno, deveria definir-se pelo estímulo ao gosto pela leitura. Entretanto, percebemos, como foi pontuado em relação ao RP1, que não há a ampliação do texto comentado, já que a afirmação de que ler é estimular o gosto pela leitura não foi desenvolvida e não houve a reflexão sobre o fato de que o estímulo à leitura não se contrapõe, *a priori*, à leitura em voz alta. Inclusive porque, como pode ser observado no trecho transcrito, o estagiário segue dizendo que muitos alunos iam ler para o restante da classe e eram respeitados por isso.

Sendo assim, observamos que apesar de haver um movimento de olhar o texto comentado por outro prisma e a partir daí fazer-lhe uma objeção, não há o aprofundamento da questão a ponto de trazer à tona um saber mais embasado teoricamente. De modo que tanto a fala da professora quanto a do estagiário, em relação ao que seria uma aula de leitura, mostram-se frágeis, pois não há argumentação suficiente para a defesa das mesmas.

Outro ponto que deve ser ressaltado é que a atitude do estagiário em relação ao texto comentado, apesar de tomar direcionamentos diferentes, mantém-se similar durante todo o RE1. Isto é, percebemos que o aluno coloca-se no lugar de crítica à fala da professora sem fundamentá-la mais solidamente; assim como, em relação aos dizeres autorizados pela academia, também não há esta fundamentação, só que em relação a este dizer, não é feita nenhuma objeção, mas sim sua incorporação de forma passiva:

A regência em todas as suas atividades procurou se basear no conceito de Vygotsky<sup>11</sup> de zona de desenvolvimento proximal que se define como *“a distancia entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”* (VYGOTSKY, p. 97). Portanto, ao trabalhar na zona de desenvolvimento os exercícios estimulavam funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado embrionário, em processo de maturação.” (RE1, p. 41)

Em relação ao texto comentado, o aluno não questiona seu valor de verdade e, assim, procura explicar a realidade vivenciada a partir da definição teórica citada. Todavia, o que se percebe aqui é o mesmo que aconteceu em relação à fala da professora: o comentário não se desenvolve a ponto de argumentar suficientemente pela aceitação ou recusa do texto comentado.

No trecho anterior, é dito que os exercícios aplicados trabalharam na zona de desenvolvimento e que isso estimulou algumas “funções” dos alunos, entretanto não são especificadas as atividades a que se faz referência e nem mesmo como elas puderam estimular as “funções” discentes em desenvolvimento. Ou seja, o comentário, da forma como foi

---

<sup>11</sup> O aluno cita:

Vygotsky, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-103.

praticado e que, muitas vezes, é aceito positivamente pela universidade, fica circunscrito ao texto comentado, pois seja para ratificá-lo ou para contrapor-se a ele, não há a reelaboração do dizer por meio da apresentação e aprofundamento de questões que possam alargar o seu campo de reflexão.

Seguimos com as análises referentes ao material objeto de estudo desta pesquisa, tecendo as considerações julgadas necessárias quanto aos trabalhos dos informantes 2 e 3, no que concerne ao objetivo de discutir as formações discursivas do dogma e da investigação, em textos orientados para constituírem-se enquanto trabalhos de pesquisa.

A reflexão sobre os trabalhos do informante 1 pretendeu não só apontar para como os procedimentos internos de coerção do discurso funcionaram nos textos analisados – nos quais procuramos entender como foi exercido o poder de coerção no sentido de levar à repetição do dito e como foram descobertos espaços possíveis para novos dizeres –, mas também pretendeu servir de modelo em relação às maneiras como a presente dissertação mobilizou os conceitos foucaultianos no sentido de alcançar seus objetivos. Sendo assim, as análises que seguem são mais concisas e pontuais, a fim de não se tornarem repetitivas em relação ao que foi exposto sobre os textos do informante 1 e de focalizarem os pontos mais significativos para o presente trabalho.

## **2.2 Informante 2**

### **2.2.1 Relatório de pesquisa**



Quanto ao trabalho de pesquisa do informante 2 (RP2), chamamos a atenção para os modos como o aluno estruturou-o a fim de construir um texto que integre o fazer científico de determinada área do conhecimento. Sobre isso, transcrevemos o trecho a seguir:

Neste relatório final estão descritas as atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa: “A linguagem dos anos 70 e dos dias atuais: uma análise diacrônica [...]”.

Dividimos o relatório em cinco partes. As quatro primeiras partes apresentam sucintamente as etapas do projeto: seleção dos *corpora*, criação de arquivos para análise, pesquisa bibliográfica, análise, discussões com a orientadora e redação. Na quinta parte do relatório apresentaremos os resultados obtidos na pesquisa. (RP2, p. 3)

Este primeiro parágrafo do RP2 define o campo possível de produção do discurso, de acordo com os limites impostos pela disciplina à qual o trabalho procura filiar-se. Entre estes limites coercitivos aparecem, por exemplo, o estabelecimento de *corpus* para análise, a leitura bibliográfica e a realização de análises sobre o tema pesquisado.

Interessa verificar como, no RP2, lidou-se com as coerções oriundas da análise de um objeto de reflexão previamente delimitado e oriundas do estabelecimento de textos que servem de alicerce teórico, a fim de criar um espaço de inovação em relação ao dito, ultrapassando assim a produção do trabalho científico enquanto método e filiação teórica.

O *corpus* do trabalho em questão constitui-se de conversas e entrevista, conforme podemos ver a seguir:

Grande parte das gravações (com exceção ao inquérito 1970.4) é formada por diálogos entre dois informantes. Todos os diálogos da década de 70 possuem um documentador; em contrapartida, nos diálogos da década de 90 nove de seus vinte e cinco inquéritos contam com a presença de um documentador. (RP2, p. 3-4).

No trecho que segue, o aluno atualiza os saberes próprios à área do conhecimento que reflete sobre a variação e mudança lingüística e aproveita-se deste saber como algo que pôde ser percebido por sua pesquisa, como podemos notar em relação às mudanças de que fala o aluno:

Inicialmente verificamos o processo de mudança lingüística em diversos níveis e que não existe apenas um espaço de tempo que divide as duas décadas, mas um vale de grandes e perceptíveis mudanças morais e culturais que, indubitavelmente, atingiram o uso da linguagem nos planos sintático, semântico, morfológico lexical, e, principalmente, discursivo. (RP2, p. 48-9)

Interessa apontar para o fato de que o afirmado sobre as mudanças ocorridas, apesar de não significar grande descoberta – já que se trata de um retorno às bases da própria área do conhecimento a que o trabalho tenta filiar-se –, possibilita a criação de um espaço de análise do *corpus*, composto por enunciados produzidos em contextos não-repetíveis. Como exemplo de um dos dados analisados pelo aluno no RP2, apresentamos o excerto a seguir:

**Trecho (1)**

L2 ah mas tem umas roupinhas de surfe bem bonitinhas

L1 e eu nem fui pra ver nada.... nã::o as roupas do surfe é uma bosta L.

L2 não... tem blusinhas bonitinhas...

L1 a::i é cocô aquilo... me poupe me economiza... umas coisinhas de **cocota**...

20 né?... vai/ trinta e um anos sair que nem uma **cocotinha** de praia... ridículo (...)

(D2) 16)

O exemplo acima traz o caso da palavra “cocota” e sua modificação de prestígio no contexto. A palavra “cocota” originária do francês “*cocotte*” significa menina pré-adolescente, muito vaidosa (Houaiss, 2003). A expressividade desse elemento no discurso decorre não da sua origem prestigiada (a língua francesa), mas pelo fato de ser uma palavra obsoleta, como ressalta o dicionário Aurélio (2001). Nota-se no exemplo que quando a falante L1 diz “coisinhas de cocota” (linha 19), o sentido recai na pejoratividade, pois os vocábulos anteriores a

utilização de “cocota” já prenunciaram o desprestígio desse item lexical no contexto. A crítica da falante (L1) parte do confronto entre grupos que se revela a partir dos elementos lexicais. Esse é um caso clássico de conversão de uma palavra positiva que, em um dado contexto, ganha conotação inversa (Fiorin 1998; 129)<sup>12</sup>. (RP2 15-6)

No fragmento anterior, percebemos que o aluno parte do significado dicionarizado, apontando para a origem da palavra – que, conforme o aluno, é prestigiosa –, para assim contrastar esta afirmação com a observação de que a palavra foi contextualizada pejorativamente.

Chamamos a atenção para o fato de o aluno constantemente procurar acoplar suas afirmações ao discurso teórico, como uma maneira de valorizar as análises que faz. O que pode ser observado no trecho anterior – quando o aluno insere referência a Fiorin, mas não a explora (o mesmo acontece em um dos excertos a seguir, quanto à referência a Bakhtin) – e também nos fragmentos que passamos a apresentar, aos quais nos referimos por **A** e **B**. Em **A** o aluno reproduz o discurso teórico que ele mesmo citou em **B**, como pode ser visto no que segue:

## **A**

---

<sup>12</sup> Dos três autores citados, o aluno apresenta referência bibliográfica apenas de Fiorin, indicando o seguinte: Fiorin, J. L. **O regime de 1964**. São Paulo: Atual Editora, 1988.

Nas interações da década de 90 os temas não foram delimitados pelo entrevistador. Os informantes falaram sobre o que desejavam. Nesse contexto, é relevante o fato de os temas se repetirem ao longo das gravações da década de 90, mesmo com a liberdade de escolha. Sendo assim, voltamos para a questão de que o que falante expressa está dentro de limites da sociedade, não apenas os posicionamentos, mas as próprias aflições e alegrias de cada período são as mesmas. Os falantes expressam, através de seu discurso, uma visão parcial da sociedade que os cerca. (RP2, p. 15)

## B

Leite (2003; 18) também evidencia a importância do discurso quando se visa a observar os aspectos sociais de um dado período, pois *“os falantes, naturalmente, quando produzem seus discursos, revelam aspectos da sociedade em que vivem”*. Nesse sentido, o léxico exterioriza o espírito da época de cada década. Isto porque, por exemplo, quando algo novo é criado (como o computador, por exemplo) a primeira modificação imediata é no léxico. Logo, o léxico reflete e refrata mudanças sociais, morais, culturais e tecnológicas. (Bakhtin, 2002; 32)<sup>13</sup>. (RP2, p. 12-3)

---

<sup>13</sup> O aluno apresenta as seguintes referências bibliográficas:

Bakhtin, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

No RP2, percebemos que o fazer autoral considera três grupos diferentes de enunciados: o dado materializado lingüisticamente – o uso do vocábulo “cocota” –, a análise e interpretação do mesmo e os textos teóricos que refletem sobre a relação entre a produção do discurso e as características sociais de uma determinada época. Ou seja, a função-autor, na construção do texto, procura atestar, por meio das análises que apresenta, o saber já construído na área de variação lingüística, colocando os resultados alcançados lado a lado com os teóricos importantes para a área do conhecimento em questão.

A seguir, temos um outro exemplo de como a função-autor é exercida no RP2 na tentativa de construção do discurso científico. Notamos a mobilização de elementos lingüísticos retirados dos dados analisados, a fim de subsidiar as interpretações feitas, embasadas pelo discurso autorizado, que é, mais uma vez, ratificado:

### Trecho (2)

290 DOC2 você pode descrever qual era exatamente a roupa  
se era a mesma que você usava aqui?

INF. na/ não é a que eu uso hoje mas é:: calça que  
naquele tempo se chamava blue jeans hoje se chama  
Lee... não é? é:: **porque no meu tempo inclusive o  
jovem rebelde se chamava beatnick hoje se chama  
hippie ((risos)) ( )**

[

- 295 DOC. mas hoje...  
 hoje nem hippie mais é ((ri))  
 INF. ( ) não? já está ultrapassado hippie ((risos)) ( )  
**então como é que eu estou por fora... como é que é**  
**então?.... não é mais hippie?... como é que é o...**  
 [
- DOC. não não é
- 300 INF. (...)nome... que se usa?  
 [
- DOC. acho que é hippie mesmo... é que:: hippie: ficou  
 padrão né?... mas não é mais ( ) ((risos))
- INF. tá é:: uma calça desse tipo Lee né?... bota e::e::  
 esse ((ruído da campainha do telefone)) boné com:  
 com:... um lenço caído no pescoço... eu me vestia assim
- 305 mas é inadeQUAdo porque... evidente que aquelas  
 roupas esvoaçantes que  
 eles usam... dão: muito mais liberdade e COM os  
 movimentos a gente refresca... enquanto que a nossa  
 calça justa jeans não tem é:: nenhuma possibilidade de...  
 ventilação... durante uma caminhada longa...  
 [
- DOC. como é que era
- 310 (a roupa deles)?

- INF. (...) se a gente passar uns quinze dias andando...  
sob o sol... é preciso que tenha todas essas essas:...
- essas::... as facilidades será? esqueci o nome vestuário...  
DOC2 e como é que eram essas caminhadas (seria)::...
- 315 INF. a caminhada é sempre pra frente ((risos)) é quinze  
dias sempre pra frente  
((risos))  
DOC2 ( )  
INF. é camelo? sobre o camelo... ou a pé  
DOC. sozinho?
- 320 INF. sozinho... agora... as vezes de um oásis para outro  
a gente encontrava um  
guia... embora a gente não pudesse dialogar... -- **esse a  
gente que eu estou falando se você está fazendo  
pesquisa em Lingüística deve ser influência do on em  
francês mas em todo o caso ((risos))** -- é::... era bom  
ter uma companhia... ainda que não houvesse diálogo... só  
a presença de um outro ser
- 325 humano... é:: ajudava muito a:: passar o tempo...  
independente de:: de  
diálogo... não havia necessidade de conversar... mas só...  
particiPAR... das::... dificuldades de uma caminhada...  
com uma outra pessoa... não é? partiLHAR... já: tornava a  
tarefa bastante... bem mais amena

(DID) 01)



No exemplo anterior, o falante faz duas referências diretas ao seu uso lingüístico. Inicialmente, o falante faz referência ao jovem com dois qualificadores “beatnick” e “hippie” (ambos estrangeirismos). A documentadora, por sua vez, não corrige de forma literal seu entrevistado, mas ri do mesmo corrompendo uma das regras de comportamento interacional, preconizada por Goffman (1988)<sup>14</sup> no que compete ao comprometimento da face do interlocutor (devido à ridicularização do comentário). O riso deixa o falante em uma posição embaraçosa, principalmente porque envolve sua posição de conhecedor da língua, ou mais precisamente, do léxico. Após esse acontecimento, o falante procura salvar sua face. Para tanto, na linha 322, o falante faz uso de uma hipótese lingüística para um fenômeno do português - a mudança de *status* do sintagma nominal “a gente” para a condição de pronome – baseando-se na possível correlação desse fenômeno com uma partícula pronominal do francês – *on* - . Ao fazer isso, o falante que havia sido constrangido, recupera a face instaurada desde o princípio da interação: homem sério, viajado, conhecedor de várias culturas e línguas, que se preocupa com questões científicas; ou seja, o falante representa o papel de uma pessoa polida e culta. Além disso, ao instituir a explicação sobre o sintagma nominal “a gente”, o informante acaba por evidenciar sua preocupação com o uso normativo da

---

<sup>14</sup> O aluno apresenta a seguinte referência bibliográfica:  
Goffman, E. **Les moments e leurs homes**. Paris: Seuil/ Minuit, 1988.

língua. Ao explicar a possível origem de “a gente” (linha 323), o falante particulariza o sintagma lembrando seu prestígio etimológico e, mais que isso, com a digressão, o falante procura explicar o porquê da existência do “a gente” em seu enunciado. O falante, dessa forma, procura mostrar que ele não fala uma palavra desprestigiada, do registro coloquial; antes, ele procura mostrar que faz uso de um item lexical com prestígio. Observando as ressalvas feitas pelo falante sobre o caso do “a gente” cabe-nos mostrar outras formas de tratamento vigentes nos períodos estudados. Ainda refletindo sobre as formas de tratamento, vejamos outros usos das décadas em análise. (RP2, p. 17-8) [grifos do autor]

Considerando-se este trecho, bem como os analisados anteriormente, pensamos que o aluno consegue concretizar análises acerca dos dados coletados, porque utiliza instrumental e teoria fornecidos pela área do conhecimento a qual filia-se. Sendo assim, a produtividade analítica instaurada adveio, primeiro, da metodologia de registro dos dados, feita de acordo com os preceitos da “Análise da Conversação” e que funcionou como um facilitador no momento de análise do *corpus*; e, segundo, pelos pressupostos teóricos trazidos por bibliografia pertinente, como percebemos, no trecho anterior, quanto à remissão a Goffman.

Apontamos então para o fato de que a coerência textual do RP2 constrói-se por meio da constante ratificação do discurso teórico, tendo em vista a análise dos dados coletados. O que, enquanto forma de aprendizagem, permite o exercício de reflexão sobre o dado concreto,

ainda que os resultados desta intervenção analítica não tenham proposto diferentes maneiras de lidar com o discurso alheio, de modo a ultrapassar sua constante ratificação.

De acordo com o exposto, podemos perceber que a transcrição dos dados, bem como o embasamento teórico, firmaram um espaço de produtividade analítica, no qual se destacou a singularidade das ocorrências trazidas pelo *corpus*. Entretanto, considerando-se a leitura que viemos defendendo, chamamos a atenção para o fato de que a produtividade instaurada pelo RP2 não foi suficiente para que houvesse ampliações quanto aos discursos teóricos comentados.

Ou seja, a função-autor, a fim de garantir a coerência do seu trabalho enquanto construção textual pertencente à determinada disciplina, desenvolveu análises que ficaram circunscritas à reafirmação do discurso autorizado. Neste sentido, acreditamos que o relatório em questão, por um lado, não alcançou o estágio de ampliação do discurso teórico, já que não foi capaz de distanciar-se do mesmo a fim de questionar os dados analisados a partir de prismas que buscassem o específico da relação entre o trabalho desenvolvido e aquilo que já foi aplicado e conceituado por bibliografia autorizada. Por outro, mostrou-se, enquanto exercício de escrita, relevante para a construção de um sujeito pesquisador atento e crítico na leitura dos usos lingüísticos atualizados em contextos de fala diversos, o que parece ser um caminho importante para que, posteriormente, seja ultrapassada à remissão ao discurso autorizado que permanece limitada a sua confirmação.

Por fim, chamamos a atenção para a questão da imprecisão na escrita, pois o que foi defendido, no relatório em estudo, como sendo o contraste entre usos lingüísticos e discursivos das décadas de 70 e 90, referem-se, de fato, às diferenças entre as décadas de 70 e 90/2000, como pode ser observado a seguir:

Inicialmente, na primeira fase da pesquisa, coletamos os *corpora*. Para tanto, pesquisamos o material do projeto NURC/SP para as gravações de 1970 e, para os dados de 1990/2000, utilizamos as gravações realizadas pelos alunos da graduação em Letras da Universidade de São Paulo [...] entre os anos de 1998 a 2002. Essas gravações foram realizadas para a elaboração de trabalhos monográficos na área temática correspondente à Análise Conversacional. (RP2, p. 3)

O que aparece no trecho anterior e é confirmado por tabelas apresentadas no decorrer do relatório – as quais descrevem os inquéritos constituintes do *corpus* –, mostra que os dados analisados referem-se aos dois últimos anos da década de 90 e aos dois primeiros do ano de 2000. Sendo assim, as análises apresentadas como tendo por base dados gravados na década de 90 podem criar uma falsa expectativa sobre o período realmente observado.

Com isso, retornamos mais uma vez à questão de como a escrita, por vezes, não é exercida enquanto parte da pesquisa e, por isso, a função-autor mantém a coerência textual em relação à estruturação do trabalho, ao exercício de uma determinada metodologia de análise, à filiação teórica, mas se descuida quanto aos detalhes necessários para que a escrita seja estritamente rigorosa.

### **2.2.2 Relatório de estágio**

O aluno entregou, como trabalhos de estágio, um relatório parcial [1ºRE2] e um relatório final [2ºRE2]. No 1ºRE2, o parágrafo de abertura é:

Este primeiro relatório parcial de observação vem apresentar sucintamente as atividades desenvolvidas, até o momento, principalmente as que se referem à observação das aulas. Por conseguinte, estamos expondo também o material que servirá de *corpus* para o desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa, qual seja “*O que fazer diante da gramática? – o estudo de Sintaxe no ensino médio atual*”. (1ºRE2, p. 2)

Neste fragmento inicial, há a apresentação do objetivo do trabalho em questão. Por tratar-se de um texto produzido no contexto da disciplina “Metodologia do Ensino de Português”, o mesmo é apresentado, neste primeiro momento, como registro das atividades relacionadas à observação das aulas de língua portuguesa durante o estágio. Além disso, pelo fato de o aluno ter sido orientado a produzir um trabalho que tivesse uma proposta de pesquisa como parte integrante, ele informa o tema sobre o qual irá trabalhar.

A fim de ser coerente com esta introdução, a função-autor seleciona os seguintes tópicos para serem descritos:

- a escola e os primeiros contatos com os funcionários e com uma das professoras observadas;
- as datas das aulas que foram acompanhadas e as atividades desenvolvidas;
- as normas de transcrição utilizadas para registro dos dados coletados nas aulas observadas; as quais, segundo o aluno, procuraram seguir parte dos “princípios adotados pelo projeto NURC/SP”. (1ºRE2, p. 6)

Seguem-se a isso as anotações sobre uma das aulas observadas:

A aula começa às 7h15. Antes disso, aproximadamente 25 alunos entram na sala e sentam de forma irregular e não em fileiras retilíneas. A professora Marisa após dizer bom dia para a classe anuncia que eles produzirão uma carta argumentativa. Ao que tudo indica eles tiveram uma aula teórica sobre o assunto, na qual eu não estava presente. Após dar esses esclarecimentos, ela pergunta, em tom alto:

Professora: posso escrever na primeira pesSOa?

Alunos: SI:::::::::M ((alto e em coro)).

Professora: Posso encerrar com uma abreviaTUra?

Alunos: SI:::::::::M ((alto e em coro)).

Professora: Vocês pesquisaram sobre o asSunto?

Alunos: NÃ:::::::::::::O ((alguns riem))

Nesse momento chega aluna atrasada que não bate na porta e não pede permissão para entrar. A professora se dirige para ela e diz:

Professora: com licença.

Aluna 1: eu disse ((as duas conversam na porta. Inaudível. Após a conversa a aluna sai da porta da sala e não volta)).

Em seguida, Marisa vai ao fundo da sala e põe dois alunos para fora por causa de um acontecimento do dia anterior. Os dois alunos tinham escrito na carteira com um canetão. A professora

manda que eles se dirijam para a coordenação pedagógica. Às 7:20, após a saída dos dois alunos, a professora começa a distribuição do texto “Ciência, graças a Deus” (In: Veja, 9 de março de 2005), escrito por André Petry e os alunos começam a leitura.

Às 7:22 a professora sai da sala e inicia uma conversa coletiva. Eu começo a observar a sala e vejo a presença de cinco alunos sem uniforme e de sete alunos com boné. Do meu lado esquerdo, há uma aluna conversando com a amiga enquanto faz exercícios de inglês. Há alunos conversando e outros estão concentrados na leitura do texto. Poucos minutos depois Marisa volta e os alunos do caso “canetão” também (7:28). (1ºRE2, p. 8-9)

O trecho exposto tem por objetivo ilustrar a quantidade de detalhes apresentados no relatório. Em outro fragmento, temos o que segue:

São 7h15. A sala conta com aproximadamente trinta alunos.

P BOM DIA ((alunos não respondem)) Eu ia ficar feliz se vocês respondessem

Als ((todos)) BOM DIA

P ((professora, sobre a prova)) a maioria tirou I

A11 ih... fudeu... professora... faz outra professora

P “não eu não estudei porque eu sou o cara”... o grande  
Idiota

Os alunos ficam apreensivos. Dois alunos que estão ao meu lado conversam sobre a prova:

A12 Meu... eu quero ver quando ela corrigir a de redação...  
ela deve morrer de rir ((professora continua))

P (...) mas não... vocês terminaram logo ((a prova))  
porque estavam com pressa... do que? De morrer? Do  
que vocês precisam? Por que vocês têm tanta presa?  
((professora faz referência ao dia da prova, que muitos  
alunos saíram rápido demais, aparentemente sem ter lido  
a prova direito. A sala permanece em silêncio absoluto  
diante da seriedade da professora)).

São 7h20. (2ºRE2, p. 49)

O primeiro fragmento foi extraído do relatório parcial [1ºRE2] e o segundo do relatório final [2ºRE2], no qual o aluno informou que as falas da professora seriam indicadas por “P” e as dos alunos por “A”, acrescido de um número que pudesse indicar a mudança de interlocutor.

Por meio dos trechos transcritos anteriormente, procuramos ilustrar as maneiras pelas quais o aluno tentou filiar-se à disciplina em questão, que é parte da área do conhecimento



que pensa conjuntamente linguagem e educação. O número de registros sobre as aulas observadas e, principalmente, a minúcia alcançada na descrição das mesmas apontam para o objetivo de integrar-se à disciplina, anteriormente referida, por meio da riqueza de informações oferecidas sobre o cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, ao fazer isto de forma rigorosa, ou seja, seguindo padrões de transcrição autorizados pela academia, concretiza-se a tentativa de fornecer ao trabalho em questão elementos necessários à produção de um texto científico.

As exigências colocadas pela disciplina de “Metodologia”, quais sejam: analisar dados referentes aos estudos sobre linguagem, recolhidos de aulas de português do ensino básico, tendo em vista o instrumental metodológico e conceptual fornecido pelo curso de Letras –, levam o aluno a reformular o próprio projeto de pesquisa, a fim de que o estágio pudesse fornecer as informações necessárias para que ele alcançasse os objetivos traçados, como pode ser visto a seguir:

Em nosso projeto de pesquisa, nos propúnhamos a analisar o estudo de sintaxe no ensino médio. A escolha do tema decorreu de uma falta de postura nossa sobre o que fazer diante do trabalho lingüístico *de per se* e, especificamente, da sintaxe.

Nossa questão era observar em que espaço da sala de aula estava a discussão sobre a língua propriamente dita. Quando dizemos “discussão sobre a língua” e “estudos lingüísticos” não estamos nos detendo e muito menos defendendo um trabalho normativo, gramatical. Antes, acreditamos ser necessário uma discussão sobre os diversos níveis de fala, como já apontava

Preti (2000; 39) <sup>15</sup> e as diferenças que esses níveis possuem entre si, as quais afetam as nossas produções lingüísticas, tanto orais como escritas.

Ao longo do trabalho, começamos a remodelar nosso projeto, uma vez que nos deparamos com um caleidoscópio de discussões interessantes e possíveis a partir da sala de aula. A observação das aulas nos mostrou a necessidade de discutir a língua de forma mais abrangente, já que as estruturas não estão soltas “no vácuo”, mas são sempre trabalhadas concomitantemente a outros pontos, tal como a literatura e a produção de textos.

Mais do que isso, durante o trabalho de observação, passamos a não nos deter apenas no conteúdo que era formalmente dado, mas antes nas relações constituídas via linguagem tanto entre professores e alunos como entre os componentes do corpo docente. Por essa razão, resolvemos fazer uma reflexão lingüística através da produção de fala dos dois grupos mencionados, não deixando de lado nossas observações sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Embora o rótulo do tema pareça algo bastante debatido, não encontramos, durante nossa pesquisa, trabalhos que tratassem da interação professor/aluno a partir de uma linha pragmática (partindo do embasamento teórico de Grice, Austin e Searle). A escolha dessa linha teórica se deu, portanto, porque

---

<sup>15</sup> O aluno apresenta como referência bibliográfica:  
Preti, D. **Sociolingüística**: os níveis de fala. São Paulo: EDUSP, 9 ed., 2000.

acreditamos que novos olhares sobre o objeto “interação em sala de aula” são possíveis e introduzimos de formas bastante breve nesse trabalho, nossa contribuição para esse novo olhar. (2ºRE2, p. 1-2)

No longo trecho transcrito, podemos perceber os modos pelos quais o discurso é cerceado, na tentativa de responder positivamente aos critérios necessários para ser considerado um texto capaz de integrar a disciplina em questão, tendo em vista o contexto de produção textual exigido pela mesma. Neste sentido, o aluno estabelece um prisma teórico a partir do qual olhará o objeto de reflexão e redefine este mesmo objeto a fim de refletir sobre o que, *in loco*, pareceu-lhe mais latente e possível de ser observado.

Considerando-se estes mecanismos de coerção do discurso, presentes ao se tentar fazer com que o próprio texto seja considerado parte de determinada disciplina, devem ser ressaltados os espaços possíveis para formulação de um novo dizer:

[...] a professora retoma um ponto gramatical a partir da proposta de redação. Isso porque, como eles deveriam redigir uma carta para um desconhecido, ela aponta a importância da escolha do pronome de tratamento. Particularmente, gostei muito da abordagem do tema sem torná-lo enfadonho. Isso se dá durante a leitura das regras para produção da carta argumentativa (7h40).

Faz-se necessário levantar aqui, antes de introduzir o trecho lido pela professora, um importante aspecto da aula. Marisa consegue atrair a atenção dos alunos a partir da mudança de entonação decididamente expressiva. Os tons altos e baixos são bem definidos. Além disso, a professora usa uma série de recursos fonéticos, a partir de seu trato vocal para atrair os alunos. Veremos, no decorrer do diário, que a professora canta, modifica a voz, por exemplo, e isso acaba atraindo os alunos. Feita essa observação que é crucial para entender a interação entre professor e aluno na aula dessa professora, retomemos um breve trecho, no qual a mudança de voz provoca o riso da turma, que acompanhava atentamente a leitura:

Professora: (...) por exemplo, é importante estabelecer e manter a interlocução, usar uma linguagem compatível com o interlocutor (por exemplo, não se dirigir ao Papa com um jovial *E aí Santidade, tudo em cima?* ((alunos riem porque professora faz voz masculina, com um sotaque semelhante ao carioca. O riso é coletivo)), muito menos despedir-se de tão benéfica figura com *Pó, cara, tu é do mal!*.” ((novamente, professora modifica voz de forma expressiva e provoca o riso coletivo. “Mal”, especificamente, é prolongado: mal::::)).

Observando passagens da aula como essa, fica evidente uma outra questão importante. Fez-se notório na produção oral ou

escrita da professora o uso da norma culta. Através do trecho acima, por exemplo, vemos que o riso é oriundo do contraste entre a linguagem culta – com o uso de itens lexicais como “interlocução”, “benéfica” – e os trechos em linguagem comum, os quais estão, inclusive, destacados no texto original – em itálico – evidenciando que é uma interferência no texto culto que estava sendo produzido. (1ºRE2, p. 10-11)

Primeiramente, observamos que a produtividade da análise consolida-se por criar um espaço de enunciação que ultrapassa o valor coercitivo de elementos disciplinares como a definição de um objeto de reflexão, padronização no registro deste objeto e interpretação embasada na observação dos dados. Em segundo lugar, chamamos a atenção para o fato de que tal produtividade firma-se exatamente por haver a comunhão entre um novo dizer, já que toma o dado singular como objeto – a interação docente e discente por meio da leitura de um texto específico, em situação não-repetível – e o que tradicionalmente foi autorizado enquanto modos de produção do discurso científico.

Ao unir estes dois aspectos, o aluno pôde, por exemplo, deter-se sobre as mudanças de tom de voz concretizadas pela professora, já que contou com um registro responsável por detalhar, dentre outras especificidades, os prolongamentos realizados em determinadas palavras, bem como as alterações de um timbre feminino para um masculino. Pôde também avaliar que o riso era favorecido pelo contraste entre a norma culta e coloquial, já que havia coletado dados que mostravam que o texto lido pela professora estava predominantemente escrito na norma culta e que esta variedade de língua era a mais recorrente no falar dela.

Sendo assim, apontamos para o fato de que o embasamento metodológico e conceptual foi atualizado no discurso do aluno de modo a permitir a construção de um novo dizer.

Principalmente por ter havido, no 2ºRE2, o cuidado de observar o dado concreto em situação de aula.

Em relação aos textos comentados, percebemos, assim como no RP2, a corroboração dos textos teóricos. O aluno, ao defrontar-se com o dado singular, coletado durante o estágio, interpretou-o a partir das reflexões desenvolvidas por um outro autor, que era comentado e que servia de ponto de partida para a realização das análises, nas quais era reafirmado. O que pode ser observado nos fragmentos a seguir, indicados pelas letras **A** e **B**:

### **A**

Grice (1982; 86) salientava a existência de um princípio de cooperação que rege as interações conversacionais. Esse princípio de cooperação decorre do fato de nossas interações serem, em ao menos um ponto, esforços cooperativos em que cada participante reconhece que há um conjunto de propósitos mínimos e aceitos pelos participantes para que o diálogo evolua. Por esse princípio, os participantes devem, quando interagem, fazer uma contribuição adequada no intercâmbio conversacional no qual cada pessoa se engajou. A partir deste princípio, Grice (1982; 87)<sup>16</sup> nos apresenta quatro categorias, as quais, por sua vez, terão máximas e supermáximas que produzirão, em geral, um resultado de acordo com o princípio de cooperação. [...]

A partir dessas considerações teóricas, já temos subsídios para discutir alguns eventos de interação entre o professor e o aluno nas turmas observadas. Optamos por partir da discussão de

---

<sup>16</sup> O aluno apresenta como referência bibliográfica o que segue:

Grice, H. P. Lógica e conversação. In: Dascal, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. v. 4. Campinas: IEL, Unicamp, 1982.

exemplos, nos quais os alunos abandonam uma máxima, durante a interação. Vejamos:

**Trecho (1)**

P já providenciaram? ((professora falando do livro *Capitães de areia*))

A12 vai bem

(D1)

**Trecho (2)**

P E o nosso Macunaíma?

A11 mandou notícias

(D2)

Nos casos (1) e (2), o aluno viola mais de uma máxima. Primeiramente, não fornece à professora, uma contribuição, de fato, informativa. Com isso, ele também viola a relevância, uma vez que não responde o que a professora pergunta, de forma direta. (2ºRE2, p. 22-3)

**B**

**Trecho (9)**

P gente vocês podem fazer um pouquinho de silêncio?

A16 não ((alunos riem))

P se vocês não podem... devem

(D3)

### Trecho (10)

P podem copiar

A19 pode? Ah...

A110 pode? ((para amigo)) então não é obrigado...

A111 ah... isso é fácil ((sobre o tema do trabalho))

(D3)

Nos exemplos acima (9 e 10), os alunos A16 (trecho 9) e A110 (trecho 10) não rompem exatamente com as máximas, mas antes, dão uma contribuição que não estava sendo solicitada.

No primeiro caso (trecho 9), a professora está fazendo uso de regras de polidez para fazer um pedido, mas se mantém no enunciado a regra de sinceridade, proposta por Searle (1981; 88)<sup>17</sup>, qual seja “o falante F quer que o ouvinte O faça o ato futura A”, qual seja o de ficar em silêncio. Sabemos que esse pedido é uma ordem na estrutura subjacente, uma vez que a professora está em posição de autoridade superior aos alunos – no que compete aos papéis sociais – e pode executar esse tipo de ato de fala, tal como no trecho (10). Embora os ouvintes tivessem esse conhecimento lingüístico e sabiam que a professora estava dando uma ordem de forma sutil, eles jogaram com o

---

<sup>17</sup> O aluno apresenta como referência bibliográfica o que segue:  
Searle, J. R. **Os actos de fala**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.



verbo “pedir”, já que o ouvinte pode não atender a um pedido do falante, quando, de fato, é um pedido e não uma ordem. (2ºRE2, p. 25-6)

Importa observar que o fazer científico tal qual delineado até este ponto – no que concerne às relações estabelecidas com os textos comentados e considerando-se as análises dos relatórios dos informantes 1 e 2 –, concretizou-se como reafirmação do dizer do outro.

A diferença entre as formas de ratificação do discurso alheio, nos trabalhos analisados dos dois informantes, diz respeito a ter havido nos textos do segundo informante um espaço de produtividade analítica como resultado da relação estabelecida entre interpretação do *corpus* e embasamento teórico, enquanto nos textos do primeiro informante não foi possível perceber nem mesmo este movimento.

Com isso, apontamos para o fato de que a formação universitária tal qual tem sido praticada, em especial nos cursos de Letras – tendo em vista ser este o foco do presente trabalho –, nem sempre incita e propõe espaços de reflexão em que os alunos possam deslocar-se do lugar de recitadores dos discursos autorizados a fim de exercitarem a função-autor de forma um pouco mais autônoma, isto é, estabelecendo a coerência textual não só segundo as concepções e considerações trazidas pelos textos-fonte, mas também em relação às descobertas possíveis de serem realizadas no próprio trabalho de pesquisa que estiver sendo desenvolvido.

Passamos, agora, a transcrever alguns fragmentos do 2ºRE2, que nos permitem discutir um pouco mais sobre o exercício da função-autor de modo a indicar certa autonomia.

No trecho transcrito a seguir, nota-se que a função-autor, tal como foi atualizada, promove um confronto entre o tema de pesquisa e um dos subtítulos do trabalho, a fim de

ampliar o universo de reflexões, tendo em vista uma situação vivida. De acordo com o objetivo de refletir sobre a interação entre professor e aluno, o estagiário destaca o fato de que, nas aulas que observou, um dos temas de produção de redação originou-se de conversas polêmicas entre alunos e docente. Sendo assim, sua questão problematizadora voltou-se à reflexão sobre o tratamento de tal vivência no texto escrito dissertativo, como segue:

## **ii Redações: subsídios para a observação da relação professor/aluno via escrita**

Em um primeiro momento, o título dessa seção pode gerar estranhamento, uma vez que propomos a observação da interação entre professor e aluno a partir das produções escritas do alunado. O estranhamento deixa de ter sua razão de ser, uma vez que compreendemos o contexto de produção das redações.

As redações observadas são dos alunos do terceiro ano, de todas as turmas acompanhadas (terceiro A, B, C, D e E). Em todas elas era constante, de alguma forma, o embate da professora e dos alunos quando o assunto era leitura. O que começou como um assunto corriqueiro tomou corpo e acabou povoando grande parte das aulas chegando a virar tema de redação, como veremos. Porém, antes, vejamos alguns trechos desses “embates” entre o professor responsável pela sala e o aluno, oralmente:

### **Trecho (1)**

(...) Há uma breve discussão sobre a importância da leitura. Professora associa o mote dos alcoólicos anônimos ao discurso dos alunos:

P “só por hoje eu não deixei de ler” ((analogia a “só por hoje eu deixei de beber”)).

(D4)

### **Trecho (2)**

(...) são 7h50. Inicia-se a segunda aula e chegam dois alunos.

Professora argumenta que muitos alunos não chegaram nem a ler devidamente a prova:

P não saber ler é uma coisa... não querer ler é outra (...) gente... até quando você vão mal na prova porque estão com preguiça de ler o texto?

((aluno está discutindo dúvida com o colega))

P (...) isso que é leitura... ler 2... 3 vezes

[...]

Tivemos acima, alguns momentos do estágio, dentre outros que podem ser verificados no nosso diário etnográfico, nos quais há alguma referência sobre o embate velado (e, por vezes, explícito) entre os alunos e a professora no que compete ao ato de ler. O estopim para a discussão ganhar mais força se deu, essencialmente, após a prova de redação, na qual a professora sugeriu o seguinte tema “leitura: prazer, necessidade ou obrigação?”. A professora utilizou-se de frases dos alunos para

compor a coletânea de textos que desencadeia as redações. Tal como as que seguem:

1) “não entendo porque eu tenho que ler um livro que foi escrito há cem anos”

2) “professora, se posso ler o resumo, vou ter que ler o livro para quê?”

[...]

Como se vê, a professora partiu de um tema “vivo” nas discussões da sala para elaborar o tema da redação. Não nos proporemos aqui a discutir a questão da leitura no ensino médio, mas antes mostrar como essa aproximação que a professora promoveu fazendo uso de uma coletânea composta pela fala dos alunos e pela fala dela repercutiu nas dissertações produzidas. (2ªRE2, p. 28-31)

Percebemos que a função-autor, da forma como foi praticada, insere a questão sobre as dissertações discentes fazendo-a ser coerente com o tema de pesquisa – discutir a interação verbal entre professor e alunos – e com os objetos possíveis de serem coletados e refletidos a partir da experiência de estágio – textos dissertativos discentes produzidos no decorrer de aulas de língua portuguesa. A partir do enquadramento de tal questão no que era esperado do relatório de estágio em estudo, de acordo com as condições específicas para sua produção, o aluno tratará de analisar os textos escritos pelo alunado.

Quanto a isso, podemos observar que, num primeiro momento, o aluno irá apoiar-se no conceito de língua enquanto uso que reflete o meio social do qual emerge e, num segundo

momento, reproduzirá as cristalizações normativas, sem exercer maiores reflexões sobre os usos lingüísticos discutidos. A seguir, transcrevemos, respectivamente, estes dois momentos, indicando-os por **C** e **D**:

### **C**

Para alguns alunos, a redação serviu como um meio de extirpar algumas opiniões sobre as leituras propostas pela professora tal como vemos:

R17

Título: Leitura e sua relação com os alunos

“o assunto leitura e sua redação com cada aluno de uma Escola Estadual no bairro da Penha se torna freqüentemente tema de discussões nas salas de aula da mesma. Sempre discussões impacientes e nunca existe uma conclusão geral. Geralmente perde-se aula com discussões quase sempre inúteis (...) a pressão feita sobre os alunos desta precária escola técnica estadual no bairro da Penha, nem sempre resulta como a professora deseja”.

[...]

R24

Título: C'est l'avie

“(...) leio apenas porque preciso de notas. Se não fosse necessário ler o livro para, por exemplo, fazer um teste oral, eu

não leria, simplesmente por não ter o menor interesse pela literatura nacional, fato que, aliado à complexidade da linguagem, impede que eu sinta prazer em ler “Memórias póstumas...”

Parte das redações apresentou-se marcada pela primeira pessoa, muito provavelmente porque muitos alunos não conseguiram o distanciamento necessário para opinar sobre um assunto tão presente em suas vidas cotidianas.

Como vemos, embora a idéia temática seja de grande importância e valor, faltou reafirmar aos alunos que se tratava de um texto dissertativo e, logo, que deveria haver um distanciamento no momento da escrita. (2ºRE2, p. 31-2)

## D

### **iii) Problemas lingüísticos encontrados nas redações: subsídios para uma reflexão sobre o estudo de língua no terceiro ano do ensino médio**

Partimos do pressuposto que é de grande importância observar as dificuldades dos alunos para trabalhar a reflexão sobre certos pontos lingüísticos. Apontamos a seguir, alguns exemplos dos problemas encontrados nas redações dos alunos do [...]:

#### **Concordância verbal**

R17: “a maioria dos alunos preferem”

R18: “a educação para a leitura não são dadas”

R33: “a maioria dos alunos reclamam”

R34: “nem todas as pessoas tem”

R41: “embora a maioria dos brasileiros não gostarem”/”o resto do mundo não soubessem”

R42: “além disso, **a leitura** pode ser informativa, como vemos nos jornais podem trazer conhecimento”

### **Repetição dos itens lexicais**

R22: repetição excessiva da palavra “leitura”.

R36: “muitas vezes aos sermos obrigados a ler um livro criamos certa resistência a gostar do livro”

R42: “a leitura não se resume a somente isso. A leitura pode ser (...)”

### **Regência**

R39: “prefere assistir TV”

[...]

acima, elicitamos alguns dos principais problemas presentes nas cinquenta e quatro redações analisadas. Nos detemos em questões estritamente lingüísticas no sentido que muitas delas acabam por prejudicar o desenvolvimento da idéia que o aluno propõe. Procuramos observar este tipo de problema, pois eles são muitas vezes, bastante práticos de resolver e, mais do que isso, quando um problema dessa ordem afeta grande parte da sala, é válido dividir o tempo de trabalho com reflexões sobre a língua. Como os próprios dados falam por si mesmos, vemos

que, no caso da concordância verbal, o erro cometido pelos alunos são semelhantes: eles concordam o verbo por proximidade e não através da procura pelo sujeito *de per si*. Neste sentido, pelo problema ser bastante recorrente e por ser o mesmo problema comum a todos no plano da concordância, seria interessante, por parte do docente, responsável por trabalhar essa questão em sala de aula. (2ºRE2, p. 33,37)

Notamos, no trecho anterior, que as referências aos dados são marcadas pela generalização e superficialidade, algo que ainda não havia sido percebido no relatório em questão. A função-autor seleciona alguns usos lingüísticos para serem expostos como problemas encontrados nas dissertações discentes e afirma que, alguns destes problemas, podem prejudicar o desenvolvimento de uma idéia. Ocorre que fica por conta do leitor identificar que problemas são estes, que atrapalham o desenrolar de uma idéia, bem como descobrir quais deles são de outra ordem e por que devem ser considerados problemáticos.

As afirmações feitas são genéricas e superficiais porque não retomam os próprios dados durante as análises, como se a transcrição dos usos lingüísticos fosse suficiente para suscitar as interpretações que, de acordo com o estagiário, são evidentes: “Como os próprios dados falam por si mesmos[...]” (2ºRE2, p. 37).

Percebemos, então, que apesar de o aluno ter tratado de variação lingüística no relatório de pesquisa, não houve, quanto às redações escolares mencionadas no 2ºRE2, o mesmo tratamento lingüístico. Isto pode apontar para o fato de o aluno ter se voltado para o *corpus* apresentado, no RP2, tendo em vista a confirmação das teorias citadas, mas sem as expandir no sentido de servir-se delas para refletir sobre diferentes usos lingüísticos, como os



observados durante o estágio. O que demonstra que para o aluno assumir posicionamentos reflexivos quanto aos conteúdos objetos de ensino em aulas de português é necessário que ele conheça instrumental e quadro teórico pertinentes, mas que o valor crítico dos mesmos pode ser minimizado quando se restringem a análises comumente desenvolvidas pela área do conhecimento de que são parte.

Neste ponto, também chamamos a atenção para uma escrita lacunar, pois a afirmação de que alguns usos lingüísticos são fáceis de serem consertados não é suficientemente aprofundada, no sentido de debater como resolvê-los e de argumentar sobre os motivos que poderiam esclarecer a funcionalidade de tal correção.

Para encerrar a análise do 2ºRE2 destacamos que alguns textos-fonte apresentados nos relatórios do informante 2 são tão fortemente autorizados pela comunidade em que circulam, que o modo de inseri-los no próprio discurso foi por meio de excertos já cristalizados.

Se, por um lado, alguns textos, teorias e concepções gerados pela academia possibilitaram a criação de espaços para análise dos dados – como foi percebido em alguns momentos do RP2 e do 2ºRE2, quando neste, por exemplo, mobilizou-se a teoria de Grice –; por outro lado, alguns textos propiciaram a submissão ao discurso bem aceito, como parece ser o caso dos posicionamentos discursivos a favor da correção gramatical, que ainda é, possivelmente, parte de um dos discursos mais autorizados na formação do aluno de Letras.

Diante deste discurso bem aceito – de acordo com o trecho anteriormente transcrito –, o estagiário não ocupou um lugar de enunciação que lhe permitisse exercer uma outra forma de análise dos dados senão assimilando os enunciados que priorizam a correção do erro. De modo que não houve nem mesmo o aprofundamento do que estava sendo chamado de erro, nem sua relativização tendo em vista o prisma a partir do qual alguns usos lingüísticos foram considerados equivocados.

Sendo assim, percebemos, tanto no RP2 quanto no 2ºRE2, que a ratificação do discurso teórico advindo da Linguística gerou um espaço de produtividade em relação às análises feitas, enquanto a ratificação do discurso do erro e da correção, no 2ºRE2 especificamente, levou o aluno a ficar circunscrito a um espaço de repetição do dizer do senso comum.

## **2.3 Informante 3**

### **2.3.1 Relatório de pesquisa**

Os primeiros posicionamentos tomados, em relação à pesquisa, dão conta de estabelecerem seus aspectos estruturais, tendo em vista a disciplina que se quer integrar com a análise de textos produzidos em língua portuguesa e inglesa. Sobre isso, transcrevemos o seguinte trecho:

Esta pesquisa é um estudo sobre Michael Moore, e visa compreender os motivos sócio-históricos que motivaram a execução e a recepção de seus filmes. Também serão estabelecidas diferenças entre a recepção do cineasta nos Estados Unidos e no Brasil, e entre os dois documentários.

A primeira parte do projeto, exposta neste relatório, resume-se a um levantamento, fichamento e análise de artigos sobre Michael Moore publicados na mídia impressa brasileira e americana. Os

Estados Unidos foram escolhidos por serem o foco da crítica do cineasta, e o Brasil, por se tratar do país de onde partirá a pesquisa em si. O enfoque dado à imprensa brasileira também é interessante por se tratar de um país periférico, econômica e culturalmente dependente dos Estados Unidos, fato que interfere na forma como se vêem os documentários. (1ºRP3, p. 6)

Em seguida, o aluno expõe para o leitor o planejamento e divisão do seu trabalho de pesquisa:

A primeira parte da pesquisa, portanto, é essencialmente a análise do material encontrado em cada um dos três jornais de cada país, e uma interpretação geral deste material em dois blocos: a mídia americana e a mídia brasileira. A comparação efetiva entre os dois países será feita na segunda parte do projeto, iniciando o segundo relatório, para que se possa dar início à interpretação do material em relação à realidade sócio-histórica e às técnicas cinematográficas utilizadas nos dois documentários de Michael Moore, concluindo-se, assim, o estudo proposto. (1ºRP3, p. 7)

Sobre a metodologia de análise, o aluno especifica:

Para que se possa analisar a recepção de Michael Moore nos EUA, é necessário, primeiramente, que se faça uma breve análise quantitativa do material encontrado (o quanto se fala de cada filme, programa de televisão ou livro). Como os três jornais escolhidos (*The New York Times*, *USA Today* e *The Nation*) possuem públicos e ideologias diferentes, apenas uma análise quantitativa seria incompleta para o objetivo da pesquisa. Portanto, a análise seguinte fará um levantamento individualizado de cada jornal dos diferentes temas abordados nos artigos, e das visões que se tem da obra de Moore (o que e como se fala dela). (1ºRP3, p. 8)

Importa refletir sobre como o aluno utilizou os elementos coercitivos de inserção do trabalho numa disciplina da área do conhecimento que estuda a linguagem humana, considerando criar espaços de reflexão e interpretação do objeto de estudo delimitado.

Neste sentido, a definição de um tema de pesquisa – análise do “fenômeno Michael Moore” e de artigos da imprensa americana e brasileira sobre o mesmo –, e de uma metodologia de análise, permitiram – neste primeiro momento – um eixo orientador para que fossem feitos coleta e registro do material analisado, bem como as primeiras análises sobre os artigos estudados. Como pode ser observado nos trechos que seguem:

Muitos dos artigos selecionados fazem um breve resumo do enredo do filme [“Roger e Eu”], principalmente aqueles

publicados em 1989, ano em que o filme foi lançado, para que o leitor saiba do que se trata o documentário. Estes trechos não serão citados, pois dizem basicamente que o filme é baseado nas conseqüências da demissão de milhares de funcionários da principal fábrica da General Motors, em Flint, Michigan.

Os comentários relevantes para a pesquisa são o modo como o artigo descreve a visão de Michael Moore sobre as corporações norte-americanas. Alguns artigos tendem a defender a opinião do cineasta, sem mostrar a perspectiva da G.M: “*Roger and me* is the story (...) of America as it portrays the human consequences of bottom-line decisions”.<sup>18</sup>

Outros, apesar de aparentemente neutros, estão criticando a mesma visão: “Roger Smith (...) rejects (...) to see for himself the suffering that his policies – portrayed as greedy and unnecessary by Mr. Moore – have allegedly brought about”. O uso das palavras “portrayed” e “allegedly” mostra que o artigo questiona a relação entre a multinacional e o desemprego em Flint. O mesmo pode ser observado no trecho “Mr. Moore conveniently ignores G.M.’s efforts so he can convey his sense that American society has turned its back on the working class”.

Também para discordar da temática do filme, alguns artigos classificam o documentário como simplista: “The story of Flint’s ruination is much more complicated than Mr. Moore’s explanation of G.M.’s arrogance and indifference to the working class”.

---

<sup>18</sup> Esclarecemos que para cada um destes recortes, extraídos de textos da imprensa americana, existiam referências em notas de rodapé indicando data, página e caderno dos jornais de onde os trechos transcritos foram retirados. Não as transcrevemos aqui porque não têm importância para nossa análise.

O simplismo, de acordo com tais artigos, também pode ser notado através da noção de vilão, vítima e herói que Moore teria atribuído respectivamente a Roger Smith, ao povo e a ele mesmo: “it is a kind of David and Goliath revenge story, in which a modest, plain-speaking nobody triumphs morally over an evil corporate giant”. Outros trechos que comprovam esta visão dizem que Moore está “championing the laid-off auto workers of Flint”, ou que “he wants us to laugh with him at those who believe that companies like G.M. are good for America. He plays on our moral and cultural superiority to the rich corporation that destroyed the beloved working-class community of the past”. (1ºRP3, p. 15-6)

Obviamente, a polêmica em torno da parcialidade de *Roger e Eu* não foi ignorada. Alguns artigos abordaram a falta de objetividade de forma mais descritiva, sem opinar sobre o assunto: “the film makes no pretense of being unbiased”; “[it] is very much the sort of first-person narrative” e “Mr. Moore (...) signals (...) from the title itself that he is fashioning a highly personal academic document, not a dispassionate academic treatment of a complex subject”.

Outros artigos, no entanto, expuseram sua opinião contrária a esta subjetividade de Moore de forma explícita: “The film compressed events that actually took place over a long period of time and altered the sequence of some of them”.

A crítica à subjetividade também foi feita de forma implícita, através da menção a outros críticos: “critics say that [Moore] is guilty of manipulating the sequences of events and compressing them for the sake of emotional and political impact. *Roger and me*, in their view, is thus biased and misleading”. (1ºRP3, p. 17)

De acordo com os fragmentos anteriores, percebemos que a função-autor seleciona passagens do jornal em estudo, “The New York Times”, no intuito de sustentar as análises sobre como os artigos publicados posicionaram-se em relação ao filme “Roger e Eu” e ao cineasta “Michael Moore”.

Antes mesmo de apresentar todas as análises referentes a este jornal, a função-autor propõe uma primeira possibilidade de interpretação, como segue:

Por ser um jornal diário e de acesso nacional, sendo considerado o mais idôneo e famoso de todo o país, *The New York Times* tenta passar uma imagem de neutralidade em quase todos os artigos. O que se percebe, todavia, é que isso não é possível, já que o jornal mostra-se contraditório em suas diferentes opiniões sobre um mesmo assunto. (1ºRP3, p. 15)

Percebemos que a coerência do RP3, até este ponto, é mantida seguindo o espaço aberto pelo levantamento de hipótese de interpretação acerca da receptividade à obra de Michael Moore e, principalmente, pela apresentação de trechos retirados dos jornais lidos, que procuram sustentar as análises feitas em relação aos posicionamentos que os artigos lidos

tomaram em relação à obra do cineasta. O que, por sua vez, volta-se diretamente ao objetivo da pesquisa, qual seja: analisar os modos como a imprensa recebeu a produção artística e intelectual de Moore.

A partir da união destes dois elementos, análise dos dados e hipótese de interpretação, a função-autor finaliza as considerações acerca dos artigos publicados pela imprensa americana retomando o trabalho analítico realizado, como pode ser observado no trecho que segue, em que a função-autor aproveita-se da leitura feita dos trechos extraídos dos jornais analisados para afirmar que:

Em relação aos tópicos discutidos sobre o documentário *Roger e Eu*, **pode-se notar que, nos jornais de direita, há uma necessidade de se mostrar a perspectiva da General Motors, através de citações de Roger Smith e de porta-vozes da empresa.** Porém, ambos deram voz também a Michael Moore, citando frases em que Moore defende seu ponto de vista, numa tentativa de se mostrarem neutros em relação aos temas do filme.

Os dois jornais de direita também tenderam a classificar o filme como simplista, ao criar estereótipos de vilão, vítima e herói; e manipulador, ao modificar a ordem dos eventos e fazer ligações errôneas entre dois acontecimentos, características que influenciam na sua polêmica classificação dentro do gênero documentário. Apesar de alguns artigos serem mais liberais em relação à definição de documentário e da própria noção de



representação da realidade, há uma tendência de se associar o filme de Moore mais a uma sátira do que a um documento histórico e social. (1ºRP3, p. 53-4) [grifos nossos]

Em relação ao trecho grifado, destacamos que a função-autor, tal como foi atualizada, recorre à memória do leitor no sentido de retomar análises anteriores, concernentes ao espaço dado para que a G.M. se pronunciasse por meio de seus porta-vozes. Não há, como pode ser observado, nenhuma referência que indique, por exemplo, as páginas do relatório nas quais tais informações foram registradas e analisadas.

Outra característica da função-autor, tal como exercida pelo informante 3 nos seus relatórios de pesquisa, é utilizar o levantamento de hipóteses como uma espécie de elo entre os dados analisados, no 1ºRP3, e o desenvolvimento de interpretações mais aprofundadas, no 2ºRP3.

Em relação a isso, apresentamos a seguir dois fragmentos. O primeiro expõe um entendimento inicial sobre os dados, realizado na primeira parte da pesquisa, e o segundo procura, em momento posterior, corroborar as hipóteses anteriormente defendidas por meio de embasamento teórico, extraído de autores que refletem sobre a situação política dos E.U.A.

A fim de delimitar os dois trechos transcritos, indicamos o primeiro pela letra “A” e o segundo pela letra “B”.

## **A**

Conclui-se, portanto, que os jornais de direita em quase todos os casos abordam os tópicos de forma diferente do jornal de

esquerda. Há, todavia, uma dificuldade em se compreender a posição política de Moore de forma coerente, não apenas através da visão dos jornais, mas através dos comentários feitos pelo próprio cineasta. Tudo isso é um indicador de uma provável crise na concepção do que representa a 'esquerda' nos EUA. (1ºRP3, p. 56)

## **B**

Na década de 80, porém, havia uma atmosfera de entusiasmo em relação à política neoliberal, que defendia a idéia de liberdade de acumulação, especulação e consumo, mesmo que na realidade isso não fosse possível para a grande maioria. Robert W. McChesney, na introdução ao livro escrito por Chomsky na década de 90, intitulado *O Lucro os as Pessoas: Neoliberalismo e Ordem Global*<sup>19</sup>, diz que o termo *neoliberalismo* é pouquíssimo conhecido e utilizado pelo grande público, especialmente nos Estados Unidos. Nesse país, ao contrário, as iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que incentivam o empreendimento privado e a escolha do consumidor, premiam a responsabilidade pessoal e a iniciativa empresarial e freiam a mão pesada do governo incompetente, burocrático e parasitário que não é capaz de fazer nada bem feito mesmo quando bem-intencionado, o que raramente é o caso.

---

<sup>19</sup> O aluno refere-se a:

Chomsky, N. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Ainda, a ideologia neoliberal é sustentada pela alegada inexistência de alternativas. McChesney resume o discurso neoliberal: “As sociedades comunistas, social-democratas e mesmo estados de bem-estar modestos, como os EUA, falharam, proclamam os neoliberais, razão pela qual os seus cidadãos aceitaram o neoliberalismo como o único caminho viável. Pode ser imperfeito, mas é o único sistema econômico possível”. Além disso, segundo esse mesmo discurso, a privatização é o preço que se deve pagar pela eficiência.

É preciso notar que este tipo de discurso só é plausível em momentos históricos em que a esquerda e o Estado estão em descrédito. Aronowitz<sup>20</sup>, ao contar a história da esquerda norte-americana diz que “uma das maiores implicações da dissolução da esquerda radical foi o desaparecimento das alternativas sistêmicas, tanto no nível da ideologia quanto no nível das reformas estruturais”. Segundo a teoria de Aronowitz, isso ocorreu porque o fluxo do capital financeiro fez com que o Estado perdesse o controle sobre ele, e com isso também desapareceu a esquerda tradicional, que se baseia no poder do Estado.

Portanto, o enorme sucesso de bilheteria de *Roger e Eu*, um recorde para o gênero documentário até então, deu-se em meio a esse momento histórico, que a cada dia se mostrava desproporcional na distribuição de riquezas, mas que não

---

<sup>20</sup> O aluno apresenta como referência bibliográfica:

Aronowitz, S. **The death and rebirth of American Radicalism**. New York, London: Routledge, 1996.

apresentava alternativas anti-sistêmicas. Tanto o capitalismo financeiro como a esquerda pareciam estar em crise. (2ºRP3, p. 21-2)

De acordo com os trechos expostos, podemos perceber que, nos relatórios de pesquisa do informante 3, a produtividade na elaboração de interpretações que expliquem os dados estudados adveio principalmente de dois fatores.

O primeiro relaciona-se à apresentação que o aluno fez, na primeira parte do relatório, de uma série de passagens do material analisado – composto por artigos publicados por três jornais da imprensa americana –, e sobre o qual foi tecendo considerações a respeito das maneiras como a posição ideológica dos jornais influenciou no momento de avaliar a produção cinematográfica, televisiva e bibliográfica de Michael Moore.

O segundo constitui-se pelo amadurecimento, no 2ºRP3, das interpretações realizadas no 1ºRP3, por meio de textos teóricos que refletem sobre a situação política dos E.U.A.

O fragmento B é um exemplo de como o trabalho foi desenvolvido em sua segunda etapa. Percebemos que o aluno insere no seu discurso alguns textos-fonte, os quais dão sustentação a hipóteses, anteriormente levantadas, acerca da dificuldade percebida quanto à definição do que seja um posicionamento de esquerda.

O caminho traçado para o desenvolvimento de análises e interpretações, no que diz respeito à imprensa brasileira, foi equivalente ao tratamento cedido ao material extraído da imprensa americana. Considerando-se o tema da pesquisa, o aluno apresentou vários trechos dos jornais brasileiros analisados, os quais representavam diferentes formas de recepção à obra de Michael Moore. A partir destes trechos, foi feita a análise sobre os posicionamentos ideológicos que teriam permitido maior ou menor receptividade à pessoa pública Michael

Moore e a sua produção artística e intelectual. Finalizando este processo, o aluno recorreu a textos teóricos com a finalidade de dar maior credibilidade às interpretações que propôs.

A seguir, expomos fragmentos do 1º e 2º RP3 que tratam das análises do material retirado da imprensa brasileira.

Em geral, o jornal *Folha de São Paulo* foi receptivo em relação ao filme [“Roger e Eu”], mas seus comentários sobre a temática geralmente foram apenas resumos do enredo: “A partir de demissões em massa na GM em Flint (Michigan), cidade natal de Moore e antigo símbolo da produção automobilística americana, Moore saiu para tentar entrevistar o então presidente da empresa e registrar a loucura gradativa dos habitantes da cidade.”

Comenta-se, também sobre algumas cenas específicas: “Entram cenas terríveis de despejo, inúteis tentativas de entretenimento e reforço espiritual para os desempregados e, claro, Roger não vai a Flint.”

Uma das questões enfatizadas foi a perseguição que Moore faz a Roger Smith:

Como fio condutor, vemos as frustradas tentativas de Moore – personagem / diretor do filme - de levar o então presidente da GM, Roger Smith, à região para encarar a fúria dos desempregados e os estragos causados pela sua lógica capitalista de lucro - as fábricas foram transferidas para o México, onde a mão-de-obra é mais barata<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Esclarecemos que para cada um destes recortes, extraídos de textos da imprensa brasileira, existiam referências em notas de rodapé indicando data, página e caderno dos jornais de onde os trechos transcritos foram retirados.

Esta questão é vista como um artifício usado por Moore para provar seu ponto de vista e causar um efeito dramático no filme:

Ele queria que o Sr. Smith fosse abertamente forçado a ver a devastação que o fechamento das fábricas provocara entre o pessoal de sua cidade natal, que ainda hoje sofre seus efeitos. É claro que, além disso, queria retratar os executivos da General Motors e outros grandes empresários como tolos e avarentos. É esse seu artifício dramático preferido - seu 'shtick'.

Um dos artigos levantou as questões discutidas por Moore em seu filme, mas sem discuti-las: "Michael Moore então formulou uma de suas perguntinhas, que vão à jugular do problema: por quê? Por que se mudar para o México, deixando atrás de si os escombros de uma cidade entregue ao caos, à calamidade, à anomia, à criminalidade, quando os lucros estão em alta?".

A tendência maior foi de elogiar o filme ("É um clássico do documentário") e os temas dele ("Moore fez um trabalho importantíssimo: mostrou que a única coisa que sobrou do sonho americano foi um pesadelo." e "Moore deixa à mostra as contradições e a hipocrisia de certa parte da sociedade norte-americana").

Um dos artigos, entretanto, atacou o seu simplismo, referindo-se à crítica norte-americana como exemplo: "Não é à toa que, quando Moore lançou o documentário *Roger and Me*, a revista *New Yorker* atacou seu simplismo dizendo: 'No filme, o público pode rir do trabalhador comum e ainda sentir que está tomando uma posição politicamente correta'". (1ºRP3, p. 74)

Como podemos ver, o que foi observado em relação à imprensa americana também ocorreu no que diz respeito aos jornais brasileiros. O aluno extrai passagens do jornal analisado, no caso a “Folha de S. Paulo”, e parafraseia idéias trazidas pelo mesmo, no intuito de ir formando um panorama geral acerca da receptividade que teve a obra de Moore na imprensa brasileira. Tendo em vista este panorama, o aluno passa a tomar alguns posicionamentos em relação à análise e interpretação do material apresentado:

**Tanto a *Folha de São Paulo* quanto *O Estado de São Paulo* mostram a dificuldade de se definir Moore como um esquerdista ou como um liberal. Somente o *Jornal do Brasil* defende a idéia de que Moore não seria liberal, citando trechos em que Moore critica esta posição política, associada pelo cineasta ao Partido Democrata.**

Quanto à voz que cada jornal deu a Michael Moore para que este mostrasse sua própria opinião sobre os assuntos, pode-se dizer que houve um equilíbrio. Todos deram ao menos voz parcial a ele através de citações, mostrando-se abertos às opiniões do cineasta. Em alguns casos, um jornal se mostrou mais aberto que o outro. O *Jornal do Brasil*, por exemplo, é o único que não possui uma entrevista com Michael Moore.

É também importante ressaltar que, no caso d’*O Estado de São Paulo* e da *Folha de São Paulo*, houve uma abertura total a Michael Moore, através da publicação de artigos inteiros escritos

pelo cineasta. O *Jornal do Brasil* também publicou um artigo em que as idéias de Moore estão quase que completamente na íntegra, mas foi feita apenas uma paráfrase em cima do livro de Moore.

**Conclui-se, portanto, que em relação à crítica feita sobre os documentários, *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* mostraram-se mais conservadores que o *Jornal do Brasil*. (1ºRP3, p. 122-3) [grifos nossos]**

Em relação ao fragmento anterior, podemos observar as primeiras interpretações quanto às posições ideológicas firmadas pelos jornais estudados no que diz respeito às maneiras como a obra de Moore foi criticada. Os trechos grifados têm como intuito chamar a atenção para o fato de que a função-autor, como concretizada no trabalho de pesquisa do informante 3, entende que a coerência textual é garantida pela lógica das reflexões realizadas, sem que haja a necessidade de serem retomados, na superfície textual, os dados anteriormente analisados.

Sendo assim, o aluno afirma, por exemplo, que os jornais “Folha de S.Paulo” e “O Estado de S.Paulo” não conseguiram definir suficientemente a posição política de Michael Moore enquanto liberal ou esquerdista, sendo que o “Jornal do Brasil” pôde perceber que não se tratava de um liberal. Ocorre que não há nenhuma referência que permita ao leitor retornar aos dados que possibilitaram, no entender do aluno, esta leitura.

A função-autor, no trabalho de pesquisa do informante 3, relega, em alguns momentos, a validade de sua pesquisa à memória e à boa-vontade do leitor que, por si só, teria de estabelecer a coerência do texto, associando dado e interpretação, a fim de assegurar a



fidedignidade da pesquisa em questão. O mesmo pode ser entendido em relação ao segundo trecho grifado, quando é afirmado que dentre os três jornais, o “Jornal do Brasil” mostrou-se menos conservador.

No fragmento a seguir, destacamos a maneira como a função-autor enfatiza as diferenças percebidas quanto aos tratamentos dados à produção de Michael Moore na imprensa brasileira e na americana. A introdução de textos-fonte parece ter como objetivo assegurar a interpretação de que as particularidades sociais de cada país são responsáveis pela abertura de diferentes espaços de discussão da obra de Moore:

[...] o mais interessante de ser observado na imprensa brasileira não é a quantidade de artigos dedicados a Moore, e sim a forma como eles analisaram o filme. Foram feitos comentários sobre a temática e as técnicas, de forma muito mais abrangente do que a imprensa americana, além de uma comparação com a situação do Brasil em relação a questões como o armamento e a cultura do medo, rendendo discussões complexas.

Através desta constatação, nota-se que há no Brasil uma maior resistência à ideologia neoliberal que permite não só o sucesso de documentários como os de Moore, mas também uma ampla discussão na imprensa. Isto acontece mais facilmente no Brasil do que nos Estados Unidos principalmente pelo fato de no Brasil a crise ser mais visível.

Para compreender esta questão da visibilidade, pode-se usar o raciocínio de Schwarz<sup>22</sup> em seu ensaio *As idéias fora do lugar*, que trata das disparidades entre a sociedade brasileira escravista e as idéias européias do liberalismo, que tentavam ser implantadas no país. Como o autor argumenta, “é claro que a liberdade do trabalho, a igualdade perante a lei e, de modo geral, o universalismo eram ideologia na Europa também; mas lá correspondem às aparências, encobrendo o essencial – a exploração do trabalho”.

A lógica das ‘idéias fora do lugar’ pode se aplicada para se entender a relação de hoje entre Brasil e Estados Unidos. Na periferia, as contradições são mais visíveis, e muitas vezes não cobrem sequer as aparências, deixando a população mais cética em relação à ideologia da ‘igualdade’. Portanto, a ideologia neoliberal é mais plausível nos Estados Unidos do que no Brasil, onde a desigualdade social e econômica é mais do que evidente. Garrido<sup>23</sup> menciona que

em menos de três décadas, o Neoliberalismo conseguiu na América Latina o contrário do que seus exegetas pretendem, e as cifras estão aí para prová-lo: uma concentração sem precedentes de riqueza, o empobrecimento e o desemprego ou o subemprego da maioria da população economicamente ativa e a condenação de milhares de seres humanos ao analfabetismo, à desnutrição e à marginalização. (2ºRP3, p. 41)

---

<sup>22</sup> O aluno refere-se a:

Schwarz, R. *As idéias fora do lugar*. In: **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

<sup>23</sup> Não consta referência bibliográfica.

Por fim, podemos perceber que os espaços para produção de novos saberes puderam consolidar-se, no 1º e no 2ºRP3, dada a coerência analítica do trabalho. Coerência advinda do diálogo entre três procedimentos que, mesmo dentro de uma estrutura coercitiva, puderam originar espaços de elaboração de novos dizeres – ainda que restritos à singularidade dos dados analisados –, são eles: o estabelecimento de critérios para desenvolvimento de uma pesquisa dentro de uma determinada disciplina do conhecimento científico, a inserção de textos-fonte que puderam corroborar as hipóteses interpretativas, bem como ampliar o alcance das mesmas, e as análises realizadas a partir dos dados transcritos.

Apesar dos momentos de imprecisão na escrita do texto, nos quais o aluno baseou-se em dados anteriores para interpretação do objeto de reflexão, mas não os retomou na superfície textual – o que dificultou que o trabalho ganhasse a conjectura de enunciado sempre passível de ser (re)validado pelo leitor –, a pesquisa mostrou-se produtiva por ter fundamentado-se em análises que tinham em vista o dado singular e em interpretações que puderam dialogar com a bibliografia específica.

A seguir, expomos trecho do trabalho que serve como mais um exemplo da produtividade analítica do relatório de pesquisa em questão, uma vez que significou a abertura de espaços de construção de novos saberes a partir do cruzamento entre método, comentário do texto-fonte e análise do objeto de estudo:

Há, então, um tipo de crítica sendo feita na imprensa que se contrapõe ao proposto no presente trabalho. Enquanto a crítica tradicional possui um papel de naturalizar o que é histórico, colocando-se para fora da história, e tornando-se atemporal, a crítica materialista tem consciência de que se deve identificar a

estrutura que condiciona e limita os fenômenos culturais quando não se quer ficar preso ao nível da aparência e servir à ideologia e ao sistema.

O objetivo da crítica materialista seria, então, o de analisar a história através das manifestações culturais. Segundo a teoria de Raymond Williams<sup>24</sup>, não se deve analisar um movimento cultural como algo individual, autônomo, e sim as condições que o tornaram possível. Deve-se, portanto, buscar as relações entre o projeto individual e as relações sociais, coletivas, entre a composição ativa e as condições desta composição.

Durante a pesquisa, notou-se que existem algumas contradições nos documentários do Michael Moore que refletem as contradições do sistema capitalista. Apesar de o objetivo do presente trabalho não envolver a análise dos filmes em si, é preciso levantar alguns pontos observados.

O primeiro foi o moralismo presente em *Roger e Eu* na reflexão sobre o *downsizing*, que concentrou a culpa não na lógica do sistema, mas na pessoa física de Roger Smith, personalizando um processo histórico. A moralidade causa uma impressão de o que se busca é uma consciência limpa, e não uma solução para o problema. Isso mostra que Moore queria mudar alguma coisa, mas sem compreendê-la de fato, o que o faz voltar-se ao indivíduo (Smith), e não ao coletivo (capitalismo).

---

<sup>24</sup> O aluno apresenta como referência bibliográfica:

Williams, R. Base and superstructure in marxist cultural theory. In: **Problems in materialism and culture**. London: Verso, 1997.

A segunda contradição é o aspecto reformista implícito em alguns momentos, como na já mencionada cena do K-Mart em *Tiros em Columbine*. A reforma proposta na cena implica que existe um poder de autonomia no sujeito, acreditando na agência, e não na determinação da economia. Ao defender a autonomia, Moore acaba defendendo valores liberais (e neoliberais) de que os homens têm o poder e a liberdade de escolhas como indivíduos. Assim, o cineasta acaba defendendo na estrutura de seu filme o sistema que critica no conteúdo. (2ºRP3, p.62)

Percebemos, no fragmento anterior, que o aluno une determinada forma de avaliar a produção cultural – trazida pelo autor mencionado –, e o que pôde observar nos dados recolhidos. Ou seja, quando o aluno traz à tona o moralismo presente em um dos documentários e recupera uma das cenas do filme, ele está retomando os dados que expôs – de acordo com determinada metodologia de coleta e registro –, no decorrer do seu trabalho. A seguir, o aluno faz a análise de modo a permitir um diálogo entre as próprias idéias e aquelas afirmadas pelo texto teórico parafraseado, no que diz respeito à necessidade de se verificar as condições sociais que influenciaram na produção de determinado movimento cultural.

Sendo assim, parece vir do enfoque no dado, em torno do qual “giram” bibliografia pertinente e metodologia de pesquisa, a produtividade das análises e interpretações presentes nos relatórios de pesquisa do informante 3.

### 2.3.2 Relatório de estágio

Assim como foi percebido nos relatórios de estágio anteriormente analisados, o informante 3 também procura dar conta das duas demandas colocadas para a produção do seu trabalho, quais sejam: escrever o relato da experiência vivida e apresentar as análises e interpretações desta experiência de acordo com um projeto de pesquisa previamente delimitado. O que pode ser apreendido dos fragmentos a seguir:

Através de uma pesquisa etnográfica, tentou-se observar a maneira como o ensino de língua portuguesa é acoplado ao ensino de literatura e interpretação e produção de textos, e se esta prática contribui para a formação do pensamento crítico dos alunos. Após esta observação, tentou-se analisar os motivos e as conseqüências desta realidade e propor soluções práticas que aprimorassem o espírito crítico dos alunos.

[...]

O relatório de estágio foi dividido em três partes. Na parte I, há uma descrição do ambiente do estágio, relatando aspectos físicos da escola, e descrevendo brevemente o projeto pedagógico, os professores e os alunos envolvidos na pesquisa. Na parte II, há a análise da pesquisa em si, contendo duas partes: a análise das aulas observadas, com base no diário de campo e nos textos teóricos; e a análise dos resultados obtidos

na regência, com base nas anotações das impressões obtidas e nos textos produzidos pelos alunos, e também nos textos teóricos. Nesta parte será percebido o contraste entre teoria e prática, e entre a expectativa inicial e alcance real obtido. Finalmente, na parte III, há a conclusão, onde há a retomada dos pontos principais e um fechamento da pesquisa. (RE3, p. 3)

A fim de estabelecer uma continuidade de raciocínio entre o seu projeto de pesquisa e o que é – nos documentos oficiais – considerado como sendo pertinente à disciplina língua portuguesa do ensino básico, o estagiário procura criar um vínculo entre o problema que está colocado na sua pesquisa – sobre como o ensino de português apreende as atividades relacionadas à literatura e produção de textos – e o que é afirmado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura:

Sabe-se que a disciplina Língua Portuguesa abrange não somente o ensino da gramática, mas também da Literatura e da produção de textos. Estas esferas devem estar ligadas nas aulas, para que a linguagem seja estudada como “objeto de reflexão e análise” (PCN - Ensino Médio), sempre vinculada ao contexto sócio-histórico de onde saiu.

Os alunos, também devem desenvolver, ao longo das aulas, “atitudes como pesquisar, selecionar informação, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a

cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCN – Ensino Médio).

Tendo em vista as considerações feitas a partir do texto comentado, no caso os PCN, a função-autor seleciona o aspecto enfatizado sobre a língua enquanto fenômeno social para, assim, estabelecer uma continuidade textual em que pôde mobilizar elementos tanto do texto-fonte quanto do que se estabeleceu como objetivos de pesquisa no RE3:

Vendo-se a língua como uma construção social, espera-se que os alunos só consigam desenvolver seu espírito crítico a partir desse instrumento, daí a importância da disciplina para a formação de agentes pensadores e transformadores, e não passivos.

A partir da constatação do que seria o ideal no ensino de língua portuguesa, pode-se contrastar esta imagem com a realidade observada na escola onde foi feito o estágio, para que seja possível identificar onde a escola se aproxima do ideal e onde se afasta dele. (RE3, p. 8)

Nos fragmentos a seguir, chamamos a atenção para como a função-autor insere no seu discurso os textos-fonte comentados e como se posiciona em relação aos dados, com o objetivo de apresentar algumas hipóteses de análise sobre o fenômeno do desinteresse escolar:



Primeiramente, foi observado que há muitas faltas, tanto no período matutino como no noturno, o que mostra o desinteresse pelos estudos. Mas, de onde vem este desinteresse? Constatou-se que, ao menos nas aulas observadas, os alunos, antes de fazerem qualquer atividade, perguntam às professoras se aquilo vale nota ou presença. Ou seja, o único estímulo dado aos alunos é a ameaça da avaliação.

Além disso, as professoras utilizam o livro didático adotado pela escola, ou algum outro livro didático de sua biblioteca particular, sem que haja qualquer adaptação para a realidade dos alunos. Segundo Bortoni e Lopes (1991, p. 55)<sup>25</sup>, o uso de livros didáticos em demasia “diminui a flexibilidade do professor e dos alunos na produção conjunta da atenção, estes últimos se tornam menos participativos e se empobrece a situação de aprendizagem”. Franchi também discute esta questão, comentando que

“De um lado os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensões e ansiedades; de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. Conteúdos separados da realidade cotidiana,

---

<sup>25</sup> O aluno refere-se a:

Bortoni, S; Lopes, I. A. A interação professora x alunos x texto didático. In: Kleiman, A. B. (org.). **Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, n. 18, jul/dez. 1991.

de uma prática real. Conteúdos fechados e fracionados que devem ser assimilados por todos durante um ano". (1990, p. XII).

Outro fator que contribui para o desinteresse dos alunos é a excessiva falta dos professores. (RE3, p. 8-9)

Franchi<sup>26</sup> também menciona outros fatores que contribuem para este resultado de desinteresse. Segundo ela,

[os professores] não deixam de transmitir certos valores aos alunos, dia após dia, ano após ano, através de certas práticas pedagógicas: a aprendizagem do sentimento de inferioridade, da submissão, a aprendizagem do 'cada um por si', da competição, do respeito do *status quo*, da ordem estabelecida por outros, do medo, do conflito. (1990, p. XIII).

Tudo isso, além de causar desinteresse, contribui para a baixa auto-estima dos alunos. São freqüentes comentários como "Eu sou péssima de redação" (16/03, 3º E, Noturno, prof. Guilhermina).

E o que dizer quando o desinteresse parte dos próprios professores? Isto aconteceu de forma explícita nas aulas da professora Mônica, que fez os seguintes comentários para mim durante as aulas:

Você viu que dificuldade? (...) Escola pública é assim! O negócio é você dar aula em escola particular, mesmo! E você viu, fica uma aula horrível, sem objetivo nenhum. (23/03, 1ªA, Matutino, Prof. Mônica)

O que eu posso fazer? Isso aqui é uma zona! As coisas não funcionam direito porque elas têm que ser em conjunto, um todo. Por mais que eu me esforce

---

<sup>26</sup> O aluno refere-se a:

Franchi, E. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

aqui, se os outros professores e a direção não fazem nada, não adianta. Escola pública é assim mesmo, viu? Vai se acostumando! (23/03, 1ºE, Matutino, Prof. Mônica)

Pelas falas desta professora, está evidente o discurso de que a escola pública é intrinsecamente um fracasso, e que a solução (para o professor) é lecionar em escolas particulares. Outro comentário que merece ser observado é a idéia de que a aula não tem objetivo por causa da indisciplina dos alunos e não o contrário. O que ela não percebe é que o próprio planejamento de sua aula naquele dia (apenas cópia de exercícios no caderno) estimula a conversa e a dispersão.

Numa das aulas, Mônica faz um 'acordo' com os alunos: deixa-os por 20 minutos sem fazer nada, e pede a eles silêncio e disciplina. Obviamente, ela não consegue controlar a indisciplina, pois, se não há nada para fazer, a tendência é conversar, cantar, e fazer outra atividade. (RE3, p. 9-10)

Tendo em vista os trechos transcritos anteriormente, percebemos que o estagiário focaliza a questão do desinteresse. Para discuti-la, primeiramente, recorre à observação de que os alunos associam as atividades à nota e à presença, o que, de acordo com o RE3, é um primeiro fator para a falta de motivação pelos estudos. Em segundo lugar, o aluno chama a atenção para o uso excessivo do livro didático e, em terceiro, para os valores sub-repticiamente transmitidos durante as aulas, valores que priorizariam, por exemplo, a submissão e a competição.

Interessa destacar como a função-autor organiza estes três aspectos em torno de um mesmo tema – a questão do desinteresse escolar –, selecionando, para tanto, comentários de alguns textos-fonte e dados que subsidiassem as análises que foram, então, desenvolvidas.

Sobre isso, verificamos que, quanto ao uso do livro didático, o aluno apóia-se nos dizeres de Bortoni e Lopes e de Franchi. Nas citações feitas destas autoras, podemos encontrar a idéia de empobrecimento dos conteúdos tematizados em sala de aula. Enquanto nesta última autora tal empobrecimento foi relacionado à fragmentação e pouca concretude dos temas focalizados, em Bortoni e Lopes este seria resultado do engessamento das aulas, trazido pelo uso constante do livro didático.

Tais considerações, selecionadas pela função-autor, mostram-se coerentes, uma vez que, em momento posterior, será afirmado que a indisciplina dos alunos resulta da falta de planejamento da aula, que se limitou à cópia de exercícios. O que, por sua vez, complementa as informações anteriormente apresentadas, sobre a pouca flexibilidade na construção das aulas e sobre a ausência de temas de ensino que se voltem para a realidade concreta.

A fim de tecer comentários sobre os valores transmitidos durante as aulas e sobre como a escola é entendida; a função-autor insere, no seu discurso, trecho extraído de Franchi – sobre como as práticas pedagógicas têm um papel simbólico na formação do sujeito –, bem como a fala de uma das alunas observadas durante o estágio e duas falas da professora, a respeito da situação atual da escola pública.

Os recortes apresentados, tanto do texto-fonte quanto do diário de campo – destacamos que, ao lado das falas transcritas, aparecem as referências às anotações do diário–, fortalecem a linha de pensamento defendida: de que o desinteresse escolar é fruto da falta de motivação à aula, que, de acordo com o que foi observado em um dos dias, limitou-se à cópia. O que geraria, segundo o RE3, a indisciplina e, conseqüentemente, a sensação de fracasso, exposta tanto pela fala da professora quanto da aluna.

A organicidade das análises feitas, as quais demonstram um crescente na interpretação dos dados e apontam para a construção de um conhecimento que avança para novos sentidos, também se apresenta nos trechos a seguir, nos quais o aluno procura concentrar-se num dos temas propostos pelos objetivos de sua pesquisa, como pode ser observado nos seguintes fragmentos:

No entanto, o autoritarismo não é apenas utilizado por Michele. Júlia, ao não conseguir controlar a sala, utiliza-se deste recurso. Numa das aulas, ela diz aos alunos: “Da mesma forma que tem aluno que me desrespeita, eu também posso desrespeitar os alunos. E que eu saiba quem manda na sala AINDA é o professor. Então sosseguem o facho aí!” (21/03, 2ºB, Matutino). O problema desta forma de interação é que ela cria uma certa hostilidade entre as duas partes, e também não é a melhor maneira de se aprimorar o espírito crítico dos alunos. Os alunos aprendem que devem ficar em silêncio, mas não por que, pois não há espaço para discussão. (RE3, p. 18)

O problema destes tipos de avaliação [ENEM, SARESP e provas de vestibular], portanto, é que eles acabam padronizando o ensino, e difundindo uma ‘cultura avaliativa’ que pressiona as escolas a entrarem na competição por melhores notas, retirando a autonomia do professor para abordar outras questões em sala de aula, e sobrando pouco ou nenhum espaço para o incentivo ao pensamento crítico dos alunos.

[...]

Todavia, em meio ao desinteresse dos alunos e dos professores, e a todos os outros problemas mencionados acima, foi possível encontrar momentos dentro da sala de aula em que houve, mesmo que de forma periférica, um certo incentivo ao pensamento crítico dos alunos. Alguns comentários interessantes feitos pelas professoras foram transcritos abaixo:

“Um texto pode ser tudo o que a gente faz uma leitura. Então filme, escultura, foto, dá pra fazer leitura de tudo isso. O que é leitura? Saber o que ele quis dizer com o quadro, em que momento histórico, que tendência ele seguia, qual o significado...” (22/03, 3ºB, Matutino, Prof. Júlia)

“Literatura, pra que a gente estuda? A gente precisa entender o contexto do Gregório de Matos, a vida dele, o que estava acontecendo... O texto é uma mensagem com significado. Então você precisa entender o texto pra ele fazer sentido”. (22/03, 3ºB, Matutino, Prof. Júlia)

P: Vocês acham que no Brasil todos têm direito à educação?

As: Sim...

P: Isso sempre existiu?

A4: Todo mundo tem direito à escola, só que não tem escola pra todo mundo.  
(com tom revoltado, indignado)

P: Isso. Então é um direito não exercido!

(28/03, 3ºD, Noturno, Prof. Guilhermina)

P: Ir ao museu... vocês acham que a gente aprende alguma coisa?

As: Não. (risos)

P: Quando vocês vão ao cinema, vocês vão só a passeio, pra se divertir, mas às vezes a gente aprende alguma coisa com o filme, né?

A1: É... as duas coisas.

P: Pra isso que servem as artes: pra nos ensinar alguma coisa. E no Brasil poucos têm acesso a isso, nem todos têm condições de ir ao cinema, ao teatro, ao museu. Isso também é uma forma de educação.

(As conversas continuam, mas alguns alunos ouvem a professora)

P: E a arte expressa a sociedade do momento em que ela é produzida. Hoje, por exemplo, com o Paulo Coelho, vemos uma busca a coisas transcendentais, ao espiritualismo. Eu vou passar pra vocês um poema do Mário de Andrade, e quero que vocês copiem no caderno, pra depois fazermos esses exercícios aqui.

(31/03, 3ºC, Noturno, Prof. Guilhermina)

Os assuntos abordados pelas professoras são importantes, pois envolvem uma explicação da importância de se relacionar o que se aprende com a realidade sócio-histórica. Estes conteúdos, no entanto, foram apenas apresentados pelas professoras, sem instigação para a discussão, ou para a realização de atividades que envolvessem estes assuntos.(RE3, p. 20-1)

De acordo com estes trechos, notamos a tentativa do aluno em criar um texto coerente e consistente. Para tanto, a função-autor seleciona momentos das aulas observadas que favorecem a discussão e retomada de um dos temas problematizados pela pesquisa em questão, qual seja: o desenvolvimento do espírito crítico durante as aulas de língua portuguesa.

Com isso, percebemos que a coerência textual exercida pela função-autor concretiza-se pelo estabelecimento de um eixo norteador para a pesquisa, de um objetivo que serve como diretriz – durante a escrita do trabalho – para a realização e apresentação das análises e interpretações feitas. O que pode ser reafirmado tendo em vista os trechos a seguir, quando o

tema do desenvolvimento de opiniões críticas é retomado, pelo relato das aulas regidas, e também são apresentadas considerações sobre a outra problemática levantada pelo RE3, a saber: se o estudo de língua, literatura e produção textual aparece, ou não, como algo fragmentado.

Na aula seguinte, iniciei a abordagem crítica da linguagem a partir de textos publicitários. O primeiro contato com o gênero foi através de slogans, e, para complementar a discussão, eles fizeram uma análise de um texto publicitário. Havia também a intenção de que eles escolhessem em casa uma propaganda e trouxessem-na para a sala para discussão, mas o tempo de regência era curto para aprofundarmos muito o assunto. Para finalizar o tema, eles trabalharam com o poema *Eu, Etiqueta*, de Drummond, tratando da questão do fetiche da marca a partir do gênero literário. A questão do fetiche foi considerada importante de ser trabalhada porque foi observado que quase todos os alunos têm celular de última geração e são, apesar de pobres, muito consumistas. Segundo Dacanal<sup>27</sup>,

È um princípio elementar de bom senso pedagógico que o aprendizado se dá a partir do mundo do aluno. Tal princípio é válido, antes de tudo e principalmente, no caso do ensino de língua. Não que o aluno tenha que ficar restrito e limitado a seu mundo, bem pelo contrário. Mas é a partir dele que deverá ampliar sua informação e seu conhecimento. Por isso, os temas

---

<sup>27</sup> O aluno apresenta como referência bibliográfica:

Dacanal, J. H. **Linguagem, poder e ensino da língua**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.



abordados e os textos utilizados devem estar, de alguma forma, relacionados com o meio em que vive. (1985, p.39).

O objetivo era o de, a partir da linguagem das propagandas, trabalhar com a idéia de discurso, de ideologia. No entanto, os alunos tiveram uma certa dificuldade de interpretação crítica, apenas parafraseando os textos. Mas, a recepção dos alunos em relação a esta atividade não foi muito positiva: no último dia de regência, quando conversei com a professora Guilhermina, ela me disse que alguns alunos não gostaram da atividade, alegando que aquilo não tinha relação com a disciplina de língua portuguesa. (RE3, p. 23-4)

É preciso mencionar aqui também uma questão central levantada no início da pesquisa, que era a intenção de observar se literatura, gramática e produção de texto eram ensinados de forma interligada na sala de aula. O que foi observado é que as professoras não só separam as três esferas, como também deixam explícito o ato, através de comentários como:

“Gente, se vocês quiserem vocês podem copiar coisas de gramática junto com redação, porque às vezes a gente trabalha as duas coisas juntas. Agora, Literatura, não. Não misturem com o resto porque Literatura é uma coisa, e gramática e redação é outra. Literatura a gente vê separado do resto”. (22/03, 3ºB, Matutino, Prof. Júlia)

Esta foi, no geral, a realidade encontrada nas aulas de língua portuguesa observadas [...], realidade esta muito distante do

ideal. O incentivo ao espírito crítico, quando aparece, é de forma marginal, e através de abordagens não muito eficazes. A separação das três áreas e a idéia de que não há relação possível entre elas dificulta ainda mais a percepção da linguagem como algo essencial para a vida dos alunos. (RE3, p. 21-2)

Observamos que em relação aos fragmentos transcritos, há, tanto em um quanto em outro, a apresentação de comentários a outros textos. No primeiro trecho, trata-se do discurso teórico e, no segundo, da fala da professora. Ocorre que os comentários feitos não resultam na simples paráfrase das idéias principais, haja vista que, no primeiro excerto, o texto comentado funciona como respaldo teórico à situação analisada, permitindo a ampliação no entendimento dos próprios dados focalizados, que são, por sua vez, coerentes com a proposta de pesquisa firmada pelo relatório e, no segundo excerto, o texto comentado funciona como dado para a própria análise.

No capítulo seguinte, procuramos sistematizar as considerações até então realizadas, no intuito de agrupar os posicionamentos discursivos entendidos como sendo dogmáticos e investigativos. Para assim podermos delimitar as características que nos possibilitam delinear tipos de enunciados concernentes à FD do dogma e da investigação.

### 3. FORMAÇÕES DISCURSIVAS DO DOGMA E DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo procuramos, num primeiro momento, sistematizar as considerações acerca dos posicionamentos defendidos como sendo dogmáticos e investigativos. Para assim, num segundo momento, refletirmos sobre as características concernentes a uma ou outra FD, de acordo com as análises feitas. Apresentamos, pois, alguns quadros demonstrativos a fim de esquematizar o processo analítico desenvolvido.

Informamos que os exemplos incluídos nestes quadros foram transcritos mantendo a mesma formatação e tipo de letra, qual seja: Times New Roman, tamanho 12, itálico. Escolhemos estabelecer o mesmo padrão no que se refere aos exemplos, haja vista que, uma vez conhecido o teor do presente trabalho, torna-se compreensível o que é, ou não, texto extraído dos relatórios dos informantes. No final de cada fragmento transcrito, há a indicação das páginas desta dissertação de onde foram retirados os exemplos expostos, como poderá ser observado no que segue.

<b>POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DOGMÁTICOS:</b>
<b>RP1</b>
<p><b>DISCIPLINA:</b> As categorias do fazer científico não ganham eficácia no RP1, porque se mantêm enquanto formas cristalizadas. O que ocorre devido ao fato de o RP1 ter se centrado na resenha teórica de textos autorizados pela academia, dando tratamento superficial a aspectos estruturais da pesquisa, como pode ser observado em relação ao cronograma estabelecido para realização da mesma:</p> <p><i>Nos primeiros quatro meses, ou seja, de Agosto a Novembro, leremos e analisaremos a bibliografia básica. Nos meses de Dezembro a Março, terminaremos a leitura da bibliografia básica e leremos o corpus poético do Simbolismo francês e português. (p. 61)</i></p>
<p><b>AUTOR:</b> A coerência é garantida no seu “nível informacional”, mas não enquanto um todo textual. Ou seja, o aluno apresenta bibliografia pertinente ao objeto de estudo, uma vez que, ao propor estudar obras poéticas do Simbolismo português e francês, as referências</p>

bibliográficas são condizentes com tal tema. Entretanto, o que se apresenta no relatório (RP1) como sendo uma releitura do projeto de pesquisa não mais é condizente, já que aquele possui alterações em relação a este último, no que diz respeito à bibliografia básica.

Parece haver, então, a concepção de trabalho científico enquanto texto que, graças à filiação teórica e aos critérios metodológicos assumidos, não tem seu estatuto de fazer científico comprometido, ainda que a escrita mostre-se lacunar, como pode ser percebido nas considerações a seguir:

*[...] quando retornamos à fundamentação teórica do projeto de pesquisa, percebemos que houve uma redefinição dos autores estudados, já que, no RP1, o iniciante na pesquisa afirma ter lido textos de Anna Balakian, Henri Peyre, Jean Pierre Richard, Fernando Guimarães e Paulo Franchetti e, no projeto de pesquisa, este último autor não apareceu. Assim como outros autores que constavam do projeto não apareceram na releitura apresentada pelo RP1[...] (p. 61-2)*

**COMENTÁRIO:** Os textos comentados pelo aluno não são aproveitados para análise do que foi definido como *corpus*. Daí aparecerem como cristalizações por meio de citações e paráfrases do discurso autorizado, uma vez que não se voltam para a análise do objeto de estudo, como expomos a seguir:

*Os temas mallarmenianos por excelência, segundo a autora, são o *ennui*, o *grouffre* e o *azur*. O *ennui* pode ser definido como “cansaço do homem super-refinado e a impossibilidade de libertação”. O *grouffre* por sua vez, pode ser entendido como a proximidade do eu com o abismo, ou seja, o sujeito desencantado sente-se sempre à beira do abismo, é alguém que não vê saída.*

*Nota-se que a terminologia citada entre aspas permanece congelada e serve somente como definição de um verbete, haja vista que a mesma não é desdobrada em direção às análises poéticas objetivadas pelo trabalho em questão. (p.79-80)*

### RE1

**DISCIPLINA:** Percebemos no RE1, tal qual no RP1, a mesma brevidade em relação ao objetivo do trabalho, de modo a não dar conta de delimitar com precisão o prisma pelo qual os dados recolhidos da realidade escolar serão analisados. Como pode ser avaliado pelo trecho a seguir, no qual o aluno procura apresentar o objetivo da pesquisa:

*[...] observar o ensino da leitura em sala de aula, ou ainda o incentivo ao hábito da leitura aos alunos. (p.85)*

**AUTOR:** Se no RP1 observamos a ausência de análise do que se anunciou como *corpus*, haja vista que o relatório em questão dedicou-se à resenha bibliográfica; no RE1 notamos a mesma lacuna quanto ao desenvolvimento de análises sobre o material coletado, só que, desta vez, a maior parte do trabalho constituiu-se da apresentação dos dados recolhidos durante o estágio, os quais, entretanto, não se tornaram o foco do relatório. Como demonstramos a seguir:

*[...]Os textos coletados nessa aula, estão todos em anexo, destacamos três textos abaixo, o primeiro muito bom e os outros com muitos erros, muito ruins.*

*A ausência de reflexão acerca dos dados coletados pode ser observada no trecho grifado [...]. O aluno, apesar de afirmar que o primeiro texto era muito bom e os outros eram ruins, apesar de anexar ao relatório os três textos a que fez referência, não apresentou na continuidade nenhuma análise que pudesse corroborar as afirmações feitas. (p. 92-3)*

**COMENTÁRIO:** Não há argumentação suficientemente esclarecedora da aceitação ou recusa do texto alheio. Sendo assim, os mesmos aparecem cristalizados, isto é, são inseridos no discurso do aluno, mas não são desenvolvidos no sentido de possibilitarem renovação, por meio de sua reformulação e ampliação, como procuramos destacar no seguinte trecho:

*uma vez querendo obrigar o aluno a ir até a frente para ler acróstico a professora disse que todos iam ler, pois era aula de leitura. Ora, a aula de leitura não significava ler em voz alta, mas estimular nos alunos o gosto pela leitura. Apesar disso, muitos alunos participavam das aulas e iam até a frente ler suas atividades. É interessante constatar que quando os colegas iam a frente ler as atividades, a classe fazia mais silêncio, ou seja, eles respeitavam mais os colegas que a professora. [grifo nosso]*

*No trecho grifado, percebemos que o aluno relata a fala da professora e, tendo em vista o que observou durante a aula, acrescenta a esta fala um ponto discordante quanto à definição de aula de leitura como sendo ler em voz alta, uma vez que a mesma, segundo o aluno, deveria definir-se pelo estímulo ao gosto pela leitura. Entretanto, percebemos, como foi pontuado em relação ao RP1, que não há a ampliação do texto comentado, já que a afirmação de que ler é estimular o gosto pela leitura não foi desenvolvida e não houve a reflexão sobre o fato de que o estímulo à leitura não se contrapõe, a priori, à leitura em voz alta. (p. 101-2)*

## RP2

**AUTOR:** Consolida-se, em um dos momentos do RP2, a concepção de fazer científico como resultado de atividade que se instaura, enquanto tal, num espaço externo à redação do texto e não no desenvolvimento escrito da pesquisa. Sendo assim, notamos no trecho a seguir um momento de imprecisão no tratamento dos dados apresentados pelo relatório:

*Além disso, chamamos a atenção mais uma vez para a questão da imprecisão na escrita, pois o que foi defendido, no relatório em estudo, como sendo o contraste entre usos lingüísticos e discursivos das décadas de 70 e 90, referem-se, de fato, às diferenças entre as décadas de 70 e 90/2000 [...] (p. 115)*

**COMENTÁRIO:** Os textos comentados pelo aluno concretizam-se enquanto elementos coercitivos na produção do discurso, já que são, predominantemente, atualizados no RP2 como discursos autorizados e corroborados pelas análises apresentadas. Isto, de alguma forma, denota um posicionamento dogmático, pois limita as formas de lidar com os objetos de análise à conformidade com o que já se encontra estabelecido e reconhecido pela cultura

acadêmica. De modo que as análises do RP2 permanecem circunscritas à ratificação do discurso alheio. O que procuramos demonstrar com o que segue:

*[...]nos fragmentos que passamos a apresentar, aos quais nos referimos por A e B. Em A o aluno reproduz o discurso teórico que ele mesmo citou em B, como pode ser visto no que segue:*

**A**

*Nas interações da década de 90 os temas não foram delimitados pelo entrevistador. Os informantes falaram sobre o que desejavam. Nesse contexto, é relevante o fato de os temas se repetirem ao longo das gravações da década de 90, mesmo com a liberdade de escolha. Sendo assim, voltamos para a questão de que o que falante expressa está dentro de limites da sociedade, não apenas os posicionamentos, mas as próprias aflições e alegrias de cada período são as mesmas. Os falantes expressam, através de seu discurso, uma visão parcial da sociedade que os cerca.*

**B**

*Leite (2003; 18) também evidencia a importância do discurso quando se visa a observar os aspectos sociais de um dado período, pois “os falantes, naturalmente, quando produzem seus discursos, revelam aspectos da sociedade em que vivem”. Nesse sentido, o léxico exterioriza o espírito da época de cada década. Isto porque, por exemplo, quando algo novo é criado (como o computador, por exemplo) a primeira modificação imediata é no léxico. Logo, o léxico reflete e refrata mudanças sociais, morais, culturais e tecnológicas. (Bakhtin, 2002; 32). (p. 108-9)*

## RE2

**AUTOR:** Percebe-se a lacuna presente na escrita em questão quando a função-autor delega para o leitor a responsabilidade de perceber a evidência dos dados que – por serem considerados passíveis de um único modo de entendimento – são tratados de forma a dispensarem intervenções analíticas. Além disso, imagina-se um leitor que, por pressuposto, concorda com as interpretações que aparecem subentendidas no RE2, como segue:

*[..] A função-autor seleciona alguns usos lingüísticos para serem expostos como problemas encontrados nas dissertações discentes e afirma que, alguns destes problemas, podem prejudicar o desenvolvimento de uma idéia. Ocorre que fica por conta do leitor identificar que problemas são estes, que atrapalham o desenrolar de uma idéia, bem como descobrir quais deles são de outra ordem e por que deveriam ser considerados problemáticos.*

*As afirmações feitas são genéricas e superficiais porque não retomam os próprios dados durante as análises, como se a transcrição dos usos lingüísticos fosse suficiente para suscitar as interpretações que, de acordo com o estagiário, são evidentes: “Como os próprios dados falam por si mesmos[...]”. (p. 136)*

**COMENTÁRIO:** Assim como foi percebido no RP2, também no RE2 a análise e interpretação dos dados são realizadas no sentido de confirmar a teoria já autorizada. Este posicionamento possibilita, de um lado, o desenvolvimento das análises, uma vez que atestam a produtividade interpretativa das teorias em questão. De outro, limitam o aluno à ratificação do discurso alheio – o que pode levar a um avanço tecnicista no uso dos instrumentais

fornecidos pela área em questão, mas também pode restringir os espaços de reflexão que ultrapassam a aplicação da técnica. Segue um exemplo de confirmação do discurso autorizado:

**Trecho (9)**

P gente vocês podem fazer um pouquinho de silêncio?

A16 não ((alunos riem))

P se vocês não podem... devem

[...]

No primeiro caso (trecho 9), a professora está fazendo uso de regras de polidez para fazer um pedido, mas se mantém no enunciado a regra de sinceridade, proposta por Searle (1981; 88), qual seja “o falante F quer que o ouvinte O faça o ato futura A”, qual seja o de ficar em silêncio. Sabemos que esse pedido é uma ordem na estrutura subjacente, uma vez que a professora está em posição de autoridade superior aos alunos – no que compete aos papéis sociais – e pode executar esse tipo de ato de fala [...] (p. 128-9)

**RP3**

**DISCIPLINA:** O RP3 apresentou, em alguns momentos, escrita lacunar porque relegou à memória e boa-vontade do leitor estabelecer os elos entre dado e interpretação do mesmo. O que procuramos demonstrar com o que segue:

*Tanto a Folha de São Paulo quanto O Estado de São Paulo mostram a dificuldade de se definir Moore como um esquerdista ou como um liberal. Somente o Jornal do Brasil defende a idéia de que Moore não seria liberal, citando trechos em que Moore critica esta posição política, associada pelo cineasta ao Partido Democrata. [grifo nosso]*

[...]

Os trechos grifados têm como intuito chamar a atenção para o fato de que a função-autor, como concretizada no trabalho de pesquisa do informante 3, entende que a coerência textual é garantida pela lógica das reflexões realizadas, sem que haja a necessidade de serem retomados, na superfície textual, os dados anteriormente analisados. (p. 151-2)

**POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS INVESTIGATIVOS:**

**RE1**

**DISCIPLINA:** O RE1 expõe grande número de dados retirados das aulas observadas e regidas, os quais procuram convencer o leitor da realidade da experiência vivida, bem como contextualizá-lo em relação à mesma. Estes dados aparecem transcritos no decorrer de 110 páginas e são um exemplo de quão rico o cotidiano escolar pode mostrar-se enquanto espaço de pesquisa. A seguir, apresentamos um dos trechos registrados pelo relatório em questão:

*Então a P. passa de carteira em carteira. Há vários alunos em pé pela classe. Dois alunos saem da sala e voltam sem a P. ver. A P. termina de passar pelas carteiras e senta na mesa. Moisés está de pé e ela coloca a carteira dela encostada na mesa dela. Ele não gosta e vira de costas.*

P. – *Você vai sentar aqui porque eu preciso auxilia-lo na produção de texto.*  
 A. (Moisés) – *Não quero!*  
 P. – *Você não manda em mim! Eu é que conduzo a sala.*  
 A P. diz para a classe:  
 P. – *Agora ninguém me pergunta nada que eu estou ocupada auxiliando em uma atividade.*  
 A P. fica conversando com Moisés que está sentado do lado da mesa dela. Classe está conversando. (p. 90)

## RP2

**DISCIPLINA:** A metodologia de transcrição dos dados e as referências à bibliografia pertinente funcionaram, no RP2, como elementos facilitadores das análises feitas. De modo que o caminho analítico percorrido pelo trabalho importou no sentido de favorecer o exercício de reflexão sobre o dado concreto, como exposto pelo exemplo a seguir:

### Trecho (2)

- 290 *DOC2* *você pode descrever qual era exatamente a roupa se era a mesma que você usava aqui?*  
*INF.* *na/não é a que eu uso hoje mas é:: calça que naquele tempo se chamava blue jeans hoje se chama Lee... não é? é:: **porque no meu tempo inclusive o jovem rebelde se chamava beatnick hoje se chama hippie ((risos))** ( )*  
 [...]
- 320 *INF.* *sozinho... agora... as vezes de um oásis para outro a gente encontrava um guia... embora a gente não pudesse dialogar... -- **esse a gente que eu estou falando se você está fazendo pesquisa em Lingüística deve ser influência do on em francês mas em todo o caso ((risos))***  
 [...]
- No exemplo anterior, o falante faz duas referências diretas ao seu uso lingüístico. Inicialmente, o falante faz referência ao jovem com dois qualificadores “beatnick” e “hippie” (ambos estrangeirismos). A documentadora, por sua vez, não corrige de forma literal seu entrevistado, mas ri do mesmo corrompendo uma das regras de comportamento interacional, preconizada por Goffman (1988) no que compete ao comprometimento da face do interlocutor (devido à ridicularização do comentário). O riso deixa o falante em uma posição embaraçosa, principalmente porque envolve sua posição de conhecedor da língua, ou mais precisamente, do léxico. Após esse acontecimento, o falante procura salvar sua face. Para tanto, na linha 322, o falante faz uso de uma hipótese lingüística para um fenômeno do português [...]. (p. 110, 112-3)*

## RE2

**DISCIPLINA:** O RE2 caracteriza-se pela riqueza de informações e minúcias registradas acerca do cotidiano escolar. O que, assim como no RE1, evidencia o espaço da escola como sendo um local em que podem ser coletados, *in loco*, muitos dados de linguagem:

*A aula começa às 7h15. Antes disso, aproximadamente 25 alunos entram na sala e sentam de forma irregular e não em fileiras retilíneas. A professora Marisa após dizer bom dia para a classe anuncia que eles produzirão uma carta argumentativa. Ao que tudo indica eles tiveram uma aula teórica sobre o assunto, na qual eu não estava presente. Após dar esses esclarecimentos, ela pergunta, em tom alto:*



*Professora: posso escrever na primeira pesSOa?*

*Alunos: SI:::.....M ((alto e em coro)).*

*Professora: Posso encerrar com uma abreviaTUra?*

*Alunos: SI:::.....M ((alto e em coro)).*

*Professora: Vocês pesquisaram sobre o asUNto?*

*Alunos: NÃ:::.....O ((alguns riem)) (p.117-8)*

Além disso, percebemos que a união entre metodologia de transcrição dos dados e análise do mesmo possibilitou um espaço de enunciação que ultrapassou o fazer científico enquanto método. Ou seja, podemos verificar que a produtividade da análise teve como componente definitivo a própria maneira pela qual se fez o registro dos dados:

*Faz-se necessário levantar aqui, antes de introduzir o trecho lido pela professora, um importante aspecto da aula. Marisa consegue atrair a atenção dos alunos a partir da mudança de entonação decididamente expressiva. Os tons altos e baixos são bem definidos. Além disso, a professora usa uma série de recursos fonéticos, a partir de seu trato vocal para atrair os alunos. Veremos, no decorrer do diário, que a professora canta, modifica a voz, por exemplo, e isso acaba atraindo os alunos. Feita essa observação que é crucial para entender a interação entre professor e aluno na aula dessa professora, retomemos um breve trecho, no qual a mudança de voz provoca o riso da turma, que acompanhava atentamente a leitura:*

*Professora: (...) por exemplo, é importante estabelece e manter a interlocução, usar uma linguagem compatível com o interlocutor (por exemplo, não se dirigir ao Papa com um jovial E aí Santidade, tudo em cima? ((alunos riem porque professora faz voz masculina, com um sotaque semelhante ao carioca. O riso é coletivo)), muito menos despedir-se de tão benéfica figura com Pó, cara, tu é do mal!).” ((novamente, professora modifica voz de forma expressiva e provoca o riso coletivo. “Mal”, especificamente, é prolongado: mal:::)). (p. 123-4)*

### RP3

**DISCIPLINA:** O tema de pesquisa e a metodologia de apresentação do objeto de estudo possibilitaram a efetivação de um espaço diversificado de contextualização dos dados coletados, como segue:

*Obviamente, a polêmica em torno da parcialidade de Roger e Eu não foi ignorada. Alguns artigos abordaram a falta de objetividade de forma mais descritiva, sem opinar sobre o assunto: “the film makes no pretense of being unbiased”; “[it] is very much the sort of first-person narrative” e “Mr. Moore (...) signals (...) from the title itself that he is fashioning a highly personal academic document, not a dispassionate academic treatment of a complex subject”.*

*Outros artigos, no entanto, expuseram sua opinião contrária a esta subjetividade de Moore de forma explícita: “The film compressed events that actually took place over a long period of time and altered the sequence of some of them”. (p. 142)*

**AUTOR:** Tendo em vista o espaço enunciativo delineado pelos critérios de desenvolvimento de um texto de acordo com determinada disciplina, a função-autor garante a coerência textual por meio de análises, as quais possibilitam o levantamento de algumas hipóteses interpretativas sobre os dados registrados no decorrer do relatório em questão. Chama-se a atenção para o fato de que tais hipóteses interpretativas apresentam-se como possibilidades de entendimento do tema problematizado pela pesquisa e também funcionam como elo entre

interpretações aprofundadas e primeiras análises, como a transcrita a seguir:

*Em relação aos tópicos discutidos sobre o documentário Roger e Eu, pode-se notar que, nos jornais de direita, há uma necessidade de se mostrar a perspectiva da General Motors, através de citações de Roger Smith e de porta-vozes da empresa. Porém, ambos deram voz também a Michael Moore, citando frases em que Moore defende seu ponto de vista, numa tentativa de se mostrarem neutros em relação aos temas do filme.*

*Os dois jornais de direita também tenderam a classificar o filme como simplista, ao criar estereótipos de vilão, vítima e herói; e manipulador, ao modificar a ordem dos eventos e fazer ligações errôneas entre dois acontecimentos, características que influenciam na sua polêmica classificação dentro do gênero documentário. Apesar de alguns artigos serem mais liberais em relação à definição de documentário e da própria noção de representação da realidade, há uma tendência de se associar o filme de Moore mais a uma sátira do que a um documento histórico e social. (p. 144)*

**COMENTÁRIO:** Os comentários aos textos-fonte ampliam o teor interpretativo das análises feitas, bem como lhes fornecem maior consistência, já que apresentam um panorama histórico-social da sociedade e do período discutidos, como pode ser percebido a seguir:

*A lógica das ‘idéias fora do lugar’ pode se aplicada para se entender a relação de hoje entre Brasil e Estados Unidos. Na periferia, as contradições são mais visíveis, e muitas vezes não cobrem sequer as aparências, deixando a população mais cética em relação à ideologia da ‘igualdade’. Portanto, a ideologia neoliberal é mais plausível nos Estados Unidos do que no Brasil, onde a desigualdade social e econômica é mais do que evidente. Garrido menciona que “em menos de três décadas, o Neoliberalismo conseguiu na América Latina o contrário do que seus exegetas pretendem, e as cifras estão aí para prová-lo: uma concentração sem precedentes de riqueza, o empobrecimento e o desemprego ou o subemprego da maioria da população economicamente ativa e a condenação de milhares de seres humanos ao analfabetismo, à desnutrição e à marginalização”. (p. 154)*

### RE3

**DISCIPLINA:** A definição de um problema de pesquisa permitiu o estabelecimento de um espaço de discussão, a partir do qual o aluno pôde dedicar um olhar mais pontual às situações e falas presentes no cotidiano escolar. O que exemplificamos com os seguintes fragmentos:

*Através de uma pesquisa etnográfica, tentou-se observar a maneira como o ensino de língua portuguesa é acoplado ao ensino de literatura e interpretação e produção de textos, e se esta prática contribui para a formação do pensamento crítico dos alunos. Após esta observação, tentou-se analisar os motivos e as conseqüências desta realidade e propor soluções práticas que aprimorassem o espírito crítico dos alunos.[...] (p. 158)*

*No entanto, o autoritarismo não é apenas utilizado por Michele. Júlia, ao não conseguir controlar a sala, utiliza-se deste recurso. Numa das aulas, ela diz aos alunos: “Da mesma forma que tem aluno que me desrespeita, eu também posso desrespeitar os alunos. E que eu saiba quem manda na sala AINDA é o professor. Então sosseguem o facho aí!” (21/03, 2ºB, Matutino).*

*O problema desta forma de interação é que ela cria uma certa hostilidade entre as duas partes, e também não é a melhor maneira de se aprimorar o espírito crítico dos alunos. Os alunos aprendem que devem ficar em silêncio, mas não por que, pois não há espaço para*

discussão. (p. 165)

**AUTOR:** Tendo em vista um dos temas de discussão que sobressaiu em relação aos dados coletados e registrados – a questão do desinteresse escolar –, a função-autor estabelece a coerência textual por meio de análises contínuas sobre este mesmo tema, relacionando-as ao objetivo do trabalho, qual seja: discutir a questão da formação crítica dos alunos. O que procuramos mostrar com o trecho que segue:

[...]

*Todavia, em meio ao desinteresse dos alunos e dos professores, e a todos os outros problemas mencionados acima, foi possível encontrar momentos dentro da sala de aula em que houve, mesmo que de forma periférica, um certo incentivo ao pensamento crítico dos alunos. Alguns comentários interessantes feitos pelas professoras foram transcritos abaixo:*

*“Um texto pode ser tudo o que a gente faz uma leitura. Então filme, escultura, foto, dá pra fazer leitura de tudo isso. O que é leitura? Saber o que ele quis dizer com o quadro, em que momento histórico, que tendência ele seguia, qual o significado...” (22/03, 3ºB, Matutino, Prof. Júlia) [...]. (p. 165-6)*

**COMENTÁRIO:** Os textos comentados, inseridos no RE3, além de corroborarem as afirmações feitas, também possibilitaram a ampliação das mesmas:

*Na aula seguinte, iniciei a abordagem crítica da linguagem a partir de textos publicitários. O primeiro contato com o gênero foi através de slogans, e, para complementar a discussão, eles fizeram uma análise de um texto publicitário. Havia também a intenção de que eles escolhessem em casa uma propaganda e trouxessem-na para a sala para discussão, mas o tempo de regência era curto para aprofundarmos muito o assunto. Para finalizar o tema, eles trabalharam com o poema Eu, Etiqueta, de Drummond, tratando da questão do fetiche da marca a partir do gênero literário. A questão do fetiche foi considerada importante de ser trabalhada porque foi observado que quase todos os alunos têm celular de última geração e são, apesar de pobres, muito consumistas. Segundo Dacanal, “É um princípio elementar de bom senso pedagógico que o aprendizado se dá a partir do mundo do aluno. Tal princípio é válido, antes de tudo e principalmente, no caso do ensino de língua. Não que o aluno tenha que ficar restrito e limitado a seu mundo, bem pelo contrário. Mas é a partir dele que deverá ampliar sua informação e seu conhecimento. Por isso, os temas abordados e os textos utilizados devem estar, de alguma forma, relacionados com o meio em que vive”. (p. 168)*

Nas duas seções subseqüentes, procuramos desenvolver a discussão acerca dos modos pelos quais os posicionamentos discursivos – delineados no decorrer dos quadros demonstrativos – aproximam-se da FD do dogma ou da investigação.

### **3.1 Posicionamentos discursivos passíveis de serem materializados em enunciados que integram a FD do dogma**

**A) Superficialidade nas definições e delimitações condizentes com o fazer científico**

Como percebido no RP1 e RE1, apesar de serem estabelecidos norteadores para a problematização científica, tais como objetivo e cronograma para o desenvolvimento da pesquisa, os mesmos não foram detalhados tendo em vista sua mobilização na análise e interpretação do objeto de estudo. Ou seja, as definições estruturais da própria pesquisa não se mostram suficientemente esclarecedoras, considerando-se as análises anunciadas.

**B) Concepção de fazer científico que concretiza a idéia de que a coerência metodológica do trabalho é suficiente para o desenvolvimento do mesmo, ainda que haja imprecisões na escrita, quanto às argumentações, interpretações e referências bibliográficas realizadas.**

Este posicionamento pode ser percebido no RP1, RP2, RE2 e RP3. Remete-se à ausência do que, no segundo capítulo, chamamos de “caráter de cientificidade da escrita”.

**C) Comentários feitos a textos-fonte não se voltam para a análise dos objetos de estudo ou não são desenvolvidos no sentido de possibilitarem novas reflexões.**

Funcionam enquanto remissões ao discurso teórico, mas não contribuem no desenvolvimento das análises, como observado no RP1 e RE1.

**D) Comentários a textos-fonte que restringem as análises à ratificação do discurso alheio.**

Tal posicionamento pode ser percebido no RP2 e RE2. Ainda que haja um espaço de produtividade analítica, o discurso comentado não é ampliado por meio de novas discussões, ficando circunscrito a sua confirmação.

Os quatro posicionamentos discursivos considerados integrantes da FD do dogma foram assim entendidos porque podem não contribuir para a criação de novos dizeres, tendo em vista objetos de análise previamente delimitados e textos-fonte pertinentes.

Se considerarmos os posicionamentos anteriormente descritos, observaremos que a existência de definições estruturais do fazer científico funcionou enquanto requisito necessário à elaboração de um texto científico enquanto método, ou seja, enquanto tipo textual que se apresenta de acordo com as especificidades metodológicas de uma determinada área do conhecimento. Isso não se tornou, todavia, suficiente para que a singularidade dos dados fosse focalizada e servisse como objeto para novas reflexões.

Deste modo, percebemos, em relação a tais posicionamentos discursivos, uma postura irrefletida de assimilação do discurso alheio, pela qual se concretiza uma orientação doutrinária no sentido de confirmar o conhecimento já solidificado.

Por último, entendemos ser parte de um posicionamento dogmático a concepção de fazer científico na acepção de atividade que resulta num conhecimento que se concretiza, enquanto tal, dada sua coerência no que diz respeito ao conteúdo desenvolvido, ainda que haja, na sua forma escrita, lacunas quanto à apresentação e organização das idéias defendidas. Tal posicionamento discursivo pode integrar a FD do dogma porque parece ser condizente com uma postura de generalização e superficialidade no tratamento dos objetos de análise.

### **3.2 Posicionamentos discursivos passíveis de serem materializados em enunciados que integram a FD da investigação**

**A) Coleta e registro de diversos dados, retirados de situações enunciativas não-repetíveis.**

A existência de um *corpus* consistente, como observado no RE1, RE2 e RP3, mostra-se como uma primeira exigência para que se possa realizar intervenções reflexivas sobre determinado tema, de acordo com as especificidades colocadas por cada disciplina.

**B) Eficiente delimitação de aspectos estruturais e metodológicos da pesquisa – objetivo, *corpus*, transcrição dos dados, bibliografia pertinente – possibilita produtivas intervenções analíticas.**

Tais delimitações, como concretizadas no RP3 e RE3, propiciam análises aprofundadas como resultado da singularidade dos dados extraídos de diferentes situações enunciativas e de sólidas diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa.

**C) Coerência textual assegurada pelo desenvolvimento contínuo de reflexões e de hipóteses interpretativas sobre um determinado tema.**

A continuidade de reflexões acerca de um mesmo tema problematizado permite o aprofundamento das questões que lhe são concernentes, possibilitando a partir de novos exemplos e de bibliografia pertinente a revisão das interpretações feitas, bem como o surgimento de novos tópicos para serem debatidos, como observado no RP3 e RE3.

**D) Comentários aos textos-fonte inseridos não só na função de corroborar as afirmações feitas, mas também de ampliar o alcance das hipóteses anteriormente levantadas e apresentar novas possibilidades de reflexão.**

Tendo em vista este tipo de inserção dos textos-fonte, como percebido no RP3 e RE3, chamamos a atenção para a possibilidade aberta de a coerência textual não se firmar por meio das reflexões desenvolvidas em texto alheio. Pelo contrário, de acordo com este tipo de

inserção, a coerência pode concretizar-se na defesa das próprias intervenções interpretativas, às quais se somam referências bibliográficas enriquecedoras.

Quanto aos posicionamentos discursivos interpretados como sendo parte da FD da investigação, defendemos que o traço comum entre eles é a existência de um espaço de desenvolvimento de análises e interpretações. O que se mostra condizente com as características da FD da investigação, quais sejam: questionamento e criticidade.

A instauração de um espaço de análise torna-se possível pela dialogicidade firmada entre registro eficiente dos dados retirados de situações enunciativas diversas e delimitação de bibliografia e metodologia de análise pertinentes.

A produtividade analítica de um espaço como este se completa com o levantamento de hipóteses interpretativas que são desenvolvidas de acordo com o que está sendo investigado, as quais podem ser ampliadas e aprofundadas por meio de bibliografia específica.

Considerando-se o fazer científico assim realizado, pensamos que o mesmo resulta da intervenção reflexiva e questionadora, possibilitando reformulações do já-dito e, por conseguinte, a ampliação de um dado conhecimento.

### **3.3 Pesquisa e formação docente**

Como afirmado anteriormente, o objetivo de realizar as análises em trabalhos de pesquisa e relatórios de estágio foi verificar as relações entre as FDs mencionadas e as maneiras pelas quais as mesmas exerciam influência quanto aos modos de olhar para os objetos de ensino, no caso, concretizados nos relatórios de estágio.

Primeiramente, chamamos a atenção para o fato de que, dentre os oito posicionamentos discursivos descritos nas duas primeiras seções deste capítulo, em sete deles foram percebidas semelhanças no que diz respeito aos relatórios de pesquisa e de estágio de um mesmo informante. O que pode ser observado em relação aos posicionamentos letras A, B, C e D, referentes à FD do dogma, e B, C e D, referentes à FD da investigação, realidade que pode ser esquematizada assim:

<b>FORMAÇÃO DISCURSIVA DO DOGMA</b>	
<b>Posicionamentos discursivos</b>	<b>Relatórios que apresentam semelhanças</b>
A	RP1 e RE1
B	RP2 e RE2
C	RP1 e RE1
D	RP2 e RE2

<b>FORMAÇÃO DISCURSIVA DA INVESTIGAÇÃO</b>	
<b>Posicionamentos discursivos</b>	<b>Relatórios que apresentam semelhanças</b>
B	RP3 e RE3
C	RP3 e RE3
D	RP3 e RE3

Isto nos leva a considerar que, durante sua formação, o aluno apreende maneiras de tratamento dos objetos de estudo e da bibliografia específica e que estas maneiras de lidar com as questões oriundas da sua área de formação irão refletir na elaboração de diferentes tipos de textos, como os analisados por esta dissertação.



Também merece destaque o fato de que somente o trabalho de pesquisa e o relatório de estágio do informante 3 apresentaram similitudes em relação aos posicionamentos pertencentes à FD da investigação e que foram os textos deste mesmo informante os que, predominantemente, apresentaram posicionamentos discursivos entendidos como investigativos.

Sobre isso, avaliamos que quanto maior a clareza e eficiência do aluno em relação aos modos de lidar com o conhecimento já solidificado e ampliá-lo por meio da análise dos dados, mais isto lhe permitirá olhar criticamente para os objetos de estudo, sejam eles advindos da lingüística, da literatura ou da educação.

Deste modo, pensamos que a pesquisa enquanto instrumento de formação pode contribuir para a atuação do profissional de Letras no fazer docente, sem que este se desvincule do fazer científico. Uma vez que o que se instaura, por meio de uma formação que privilegia a pesquisa, é mais do que um determinado conteúdo, é uma postura reflexiva. Daí a importância de discutir que tipo de pesquisa tem de fato possibilitado e instigado posicionamentos investigativos.

Pimenta e Lima (2004) ao discutirem as possibilidades e potenciais do estágio enquanto campo de conhecimento colocam que:

A atenta observação e investigação podem abrir um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar em que o estagiário, ao fazer sua investigação/intervenção, pode aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade. Formadores e formandos atentos aos nexos e relações da escola com o sistema social mais amplo e com as teorias estudadas poderão encontrar formas de interação e de intervenção que confirmam maior reconhecimento e legitimidade de sua presença naquele espaço. (p. 121)

Acreditamos que a legitimidade do fazer docente é fortalecida pela formação de professores de português que vislumbram a possibilidade de entender o imprevisto e o específico de situações enunciativas singulares, que são características do cotidiano escolar e que fornecem, conforme as considerações que apresentamos no decorrer desta dissertação, grande número de dados para análise. Isto, por sua vez, impõe o entendimento de que o desenvolvimento de um projeto de pesquisa durante a graduação em Letras não significa, necessariamente, que o aluno irá se tornar um pesquisador no sentido de divulgar trabalhos científicos sobre o cotidiano escolar, mas sim que ele poderá levar para a prática docente posicionamentos investigativos apreendidos por meio do fazer científico.

## CONCLUSÃO

A conclusão a que chegamos está relacionada a uma pergunta crucial para este trabalho: a pesquisa desenvolve o espírito investigativo?

É comum fazerem parte das reflexões em torno do ensino superior debates sobre como, neste nível de escolaridade, estão privilegiadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão e de que modo elas são exercidas conjuntamente. Tais debates partem do pressuposto de que é necessário haver diferentes instrumentos de ensino envolvidos na formação de um profissional e que os mesmos devam valorizar tanto o aprofundamento do conhecimento cultural, quanto o desenvolvimento de posturas ativas e questionadoras em relação a diferentes instâncias do saber humano.

Sendo assim, a pesquisa é defendida enquanto elemento formador capaz de propiciar ao aluno a possibilidade de colocar-se no lugar de quem também constrói o conhecimento.

No que diz respeito à pesquisa como instrumento de formação, importa trazer para o âmbito desta dissertação as considerações de Barzotto (2006) na apresentação dos “Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras”: revista da Associação Nacional da Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL), que tem reunido trabalhos de pesquisa que foram apresentados por alunos de graduação em Letras em diferentes edições do Fórum Acadêmico de Letras – FALE. Trata-se de um evento que, desde 1990, vem percorrendo o país com o objetivo de fomentar a discussão acerca das possibilidades e potenciais da pesquisa enquanto prática constituinte das diferentes disciplinas dos cursos de graduação em Letras, bem como criar um espaço de interlocução/ação para aqueles que defendem a pesquisa na função de instrumento de formação do profissional de Letras.

Entendemos que esta dissertação pode ser considerada um dos frutos deste evento, haja vista que o seu tema de debate foi germinado e cultivado durante as discussões e

reflexões propiciadas pelo mesmo, do qual participo desde 2003, tendo integrado a diretoria da ANPGL, que o promove, no biênio 2003-2005.

No dizer de Barzotto (2006), encontramos o que segue:

Assim como o Fórum Acadêmico de Letras – FALE, o *Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras*, publicação dele derivada, também segue com a firmeza necessária para assegurar a convicção de que a prática de pesquisa na graduação, imbricada ao ensino, ou seja, desenvolvida no decorrer mesmo das disciplinas da graduação, é o caminho para essencializar a Universidade.

[...]

O movimento pela pesquisa na graduação, mantido pelos estudantes e profissionais que têm se reunido ao longo destes 17 anos de FALE, defende a valorização da pesquisa feita por estudantes deste nível de ensino. Professores que têm conduzido suas disciplinas praticando um ensino que não se desvincula da pesquisa sabem que a realização das mesmas não é indiferente para a formação. Inserir o estudante na pesquisa desde o início da graduação é condição para a qualidade de sua formação.

Acreditamos que, com o movimento, com a realização do Fórum e com a publicação dos trabalhos nele apresentados, estamos contribuindo para que se cumpra o propósito já arraigado nos posicionamentos sobre educação: formar cidadãos conscientes e profissionais responsáveis e capazes de realizar transformações sociais.

Entendemos que para que este propósito da educação se cumpra é preciso que a pesquisa esteja presente na formação destes cidadãos. Apesar de estarmos cientes de que, em nosso país, a transformação social passa pelo acesso ao conhecimento já produzido ou aos seus benefícios, é cada vez maior a convicção de que uma das condições para a transformação social é que os limites do próprio conhecimento produzido sejam ultrapassados, e isso se dá por uma postura investigativa constante, que não pode estar circunscrita a apenas um período de escolarização. (p. 8-9)

Nesta mesma linha de pensamento, a reflexão de Fabiano, em **Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico** (2004), volta-se para o curso de Letras, entendendo-o como um espaço possível de realização de pesquisa, de acordo com a experiência vivenciada no *campus* de Cárceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso. O trabalho desta autora procurou demonstrar, de acordo com o projeto de pesquisa desenvolvido por ela e por seus pares, quais as possibilidades e limites da pesquisa enquanto instrumento de formação do graduando em Letras. No dizer de Fabiano:

O projeto “Pesquisa na Graduação” surgiu em junho de 1998, por ocasião do IX Fórum Acadêmico de Letras – FALE, realizado no Câmpus Universitário da UNEMAT, localizado em Sinop-M.T. Em conversa informal com o Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto [...] foi manifesta a preocupação do Departamento de Letras em

relação às dificuldades dos alunos em produzir textos, especialmente, os de caráter científico. Dessa conversa, resultou a visita do professor a Cáceres, quando foi escrita uma primeira versão do “Projeto Coletivo de Pesquisa em Produção de Leitura e Texto”, posteriormente refeito e intitulado “Pesquisa na Graduação”. O objetivo desse projeto foi contribuir com o desenvolvimento da pesquisa como atividade integrada em sala de aula. Especificamente, o projeto destaca uma possibilidade aos professores e aos alunos para socializar os trabalhos de pesquisa no final de cada semestre por meio de seminários, painéis e publicações na Revista de Estudos Acadêmicos do Departamento de Letras. Esses foram os objetivos que instigaram nove professores do Departamento de Letras do Câmpus de Cáceres-MT a elaborarem e executarem o projeto, juntamente com os alunos das disciplinas ministradas por esses docentes.

Com a inserção do projeto no Departamento, os relatos dos professores mostram que, a partir dessa experiência, a pesquisa passou a ser vista como um processo de formação de atitude, partindo de um referencial seguro para se tentar renovar conhecimentos referentes à produção científica. Desse modo, ao lado de uma formação teórica, estabeleceu-se por parte de alguns professores a prática do ato de pesquisar, firmada na compreensão de que a pesquisa pode desenvolver várias habilidades relativas à aprendizagem, entre as quais o contato direto do aluno com textos teóricos, além dos trabalhados em sala de aula. (p. 36-37)

Assumimos, então, nesta dissertação, o ponto-de-vista de quem entende a pesquisa como prática fundamental no desenvolvimento do profissional de Letras e, mais que isso, de que é necessário partirmos para o debate sobre que pesquisa estamos defendendo enquanto instrumento de formação, como ela se desenvolve e que relações permite estabelecer entre um sujeito em formação na universidade e a produção do conhecimento. Pois, como defendido na presente dissertação, a prática da pesquisa em cursos de graduação em Letras pode concretizar posicionamentos dogmáticos, contrapondo-se assim a posturas questionadoras e investigativas, capazes de proporcionarem aos alunos intervenções críticas na sua relação com o conhecimento.

No decorrer deste trabalho, procuramos estabelecer, com as referências teóricas, uma relação de diálogo, partindo das reflexões abrangentes desenvolvidas nos textos citados e direcionando-as para a especificidade dos nossos objetivos de análise. Considerando, tal procedimento, acreditamos que uma das contribuições da presente pesquisa foi apresentar, tendo em vista as particularidades do nosso trabalho, possíveis leituras do referencial teórico – principalmente no que concerne às obras citadas de Michel Foucault.

A estas leituras, pensamos, podem somar-se outras formas possíveis de entendimento e de ampliação dos conceitos que atualizamos durante as análises, as quais funcionariam, assim, como maneiras de ampliar o alcance de tais concepções.

Deste modo, procuramos participar da produção científica universitária vislumbrando a possibilidade de diálogo e reconstrução do conhecimento já solidificado.

A segunda contribuição foi o desenvolvimento de um espaço para discussão de em que medida os trabalhos de iniciação à pesquisa têm, efetivamente, colaborado na formação crítica de profissionais de Letras. Com isso, propomos a reflexão sobre que características são, de fato, definidoras de um trabalho investigativo.

Por último, tentamos contribuir para as discussões no âmbito da formação de professores de língua portuguesa por meio do contraste entre trabalhos advindos tanto de disciplinas do bacharelado em Letras quanto de disciplina da licenciatura nesta mesma área do conhecimento, uma vez que, na Universidade de São Paulo, esta formação ocorre em diferentes faculdades.

Tal comparação objetivou entender como resultados alcançados em trabalhos produzidos em diferentes contextos influenciaram na formação de um mesmo sujeito, no que diz respeito às formas de tratamento dos objetos de conhecimento pertinentes aos estudos sobre linguagem. Desta comparação concluímos que quanto mais a pesquisa na graduação aproximar-se da FD da investigação, tanto melhor ela colaborará para a formação do professor, uma vez que este precisa estar sempre atento à realidade nova que se apresenta em seu cotidiano de trabalho e ter condições para fazer proposições que sejam condizentes às novas situações que se colocam, considerando o conhecimento já produzido, mas sem deixar que paralise a inventividade necessária para que haja aprendizado e avanço no fazer docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. In: **Cadernos de estudos lingüísticos**: o discurso e suas análises. Campinas, n.19, jul/dez. 1990. p. 25-42.

BALAKIAN, A. **O Simbolismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

BARZOTTO, V. Considerações a propósito de textos acadêmicos de professores sobre leitura e produção de textos. In: Corrêa, M. L. G. **Práticas escritas na escola: letramento e representação**. São Paulo: Convênio CAPES-COFECUB n. 510/05, 2006.

\_\_\_\_\_. Língua Portuguesa e Prática Docente: ouvindo vozes e tomando sustos. In: Neusa Barbosa Bastos (org.). **Língua Portuguesa em Calidoscópico**. São Paulo: EDUC, 2004, p. 239-245.

\_\_\_\_\_. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras**. São Paulo, n 3, 1º sem. 2006. p. 7-8

\_\_\_\_\_; EUFRÁSIO, D. A. **O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras**, 2006. Texto impresso.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas; São Paulo: Pontes: Educ, 1991.

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico**. Cáceres: Unemat Ed., 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 11 ed., 2004.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7. ed., 2005.

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). In: **Cadernos da F.F.C:** Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento. Marília, v.9, n.1, 2000. p.169-189.

FREITAS, H. C. L de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 4. ed., 1997.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2. ed., 1987.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 3. ed., 1997.

OLSON, D. R. Cultura escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: Olson, D. R.; Torrance, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 163-178.



PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POPPER, K. A ciência normal e seus perigos. In: Lakatos, I.; Musgrave, A. (org). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 63-71.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 11 ed., 2004.

SANT'ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase e cia**. São Paulo: Ática, 7. ed., 1999.

WATKINS, J. Contra a “ciência normal”. In: Lakatos, I.; Musgrave, A. (org). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 33-48.

WILSON. E. O Simbolismo. In: **O castelo de Axel**: estudo sobre a literatura imaginativa de 1870 a 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 11. ed., 2004.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed., 1997, p. 261-306.

BARBOSA, M. V. **Entre o sim e o não, a permanência**: o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas-SP: 2004.

BRANDÃO, H. H. N. Constituição da subjetividade no discurso da propaganda. In: **Delta**: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo, v.7 , n.2, p.449-462, 1991.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

DANIEL, M. E. BORGES. **Uma história da disciplina português no ensino normal**: 1930 – 1940. Tese de doutoramento. Departamento de Lingüística, FFLCH-USP. São Paulo: 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 20. ed., 1979.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes. 8. ed., 2002.

FREUDENBERGER, F; ROTTAVA, L. A prática pedagógica e a metodologia adotada no ensino da gramática: atuação dos egressos do curso de Letras da Unijuí. In: **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, jan./jul. 2004.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras. 2. ed., 1989. p. 143-179.

INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C (Orgs). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2000.

LARA, G. M. P. **A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados**. Tese de doutoramento. São Paulo, FFLCH-USP: Departamento de Lingüística, 1999.

MESSIAS, S. D. Uma ficção sobre o sujeito atual. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2000.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_.Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 3. ed., 1997. p. 61-161.

\_\_\_\_\_.**O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAJAGOPALAN, K. A questão da referência e interpretação na teoria dos atos de fala. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 225-236.

REZENDE, N. **Relatório e projeto na licenciatura**: a escrita como potencialização da experiência. Texto impresso, 2007.

ROSSI-LANDI, F. **A linguagem como trabalho e como mercado**: uma teoria da produção e da alienação lingüísticas. São Paulo: DIFEL, 1985.

SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da lingüística**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDELLI, M. C. **O professor diferenciado**: discurso e prática. Dissertação de mestrado. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, FFLCH-USP. São Paulo, 1999.