

SIMPÓSIO 51

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADORES

Ania Lúcia Tinoco Cabral
(Universidade Cruzeiro do Sul UNICSUL)

Rosalice Pinto
(CLUNL)

A PROGRESSÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR LINGUÍSTICO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Juzelly Fernandes Barreto MOREIRA¹

RESUMO

Esta pesquisa objetiva realizar um estudo comparativo entre textos de alunos dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Médio Integrado de um *campus* do IFRN. Desta feita, enfocaremos o uso das estratégias de referenciação, verificando suas ocorrências nas redações, além de investigar se os alunos dos 2ºs anos desta modalidade da educação profissional apresentam amadurecimento no que tange à progressão referencial de suas redações, em relação aos alunos do 1º ano. Nosso trabalho está respaldado sob a égide da linguística textual e articulado aos estudos propostos por Koch (2006), Costa Val (1999), Marcuschi e Koch (2006), Antunes (2010), entre outros. Como metodologia, propomos aos alunos que escrevessem sobre o tema “A Influência da Tecnologia no Comportamento Humano”. Após selecionar quarenta redações, analisamos as produções, observando a ocorrência de eventos coesivos que indicassem se os alunos do 2º anos apresentavam melhor desempenho em relação aos dos 1º anos, recém-ingressos IFRN. Os resultados ressaltaram, entre outros aspectos, a diminuição no uso de encapsulamentos/rotulações (55% -1ºs anos/ 25%- 2ºs anos), incidência estável de hipônimos (55% -1ºs anos/ 45% - 2ºs anos) e aumento expressivo no uso das elipses (15% - 1ºs anos/ 40 % - 2ºs anos). A proposição desta pesquisa revela que o estudo da referenciação é imprescindível na educação profissional porque julgamos que o exercício pleno da prática profissional passa pelo domínio das habilidades técnicas, mas também essencialmente pela competência discursiva do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Estratégias de Referenciação; Produção Textual; Coesão.

1 INTRODUÇÃO

A finalidade deste artigo é apresentar uma amostra dos estudos que temos feito a partir de textos de alunos do IFRN, *campus* Currais Novos, regularmente inscritos na

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Av. Senador Salgado Filho, 1559 - Tirol CEP 59015-000 Natal/RN – Brasil.
juzelly.barreto@ifrn.edu.br

modalidade Ensino Médio Integrado (EMI). Nesse sentido, nosso foco consiste em verificar de que forma 40 alunos do EMI desse *campus*, sendo 20 dos 1ºs anos e 20 do 2ºs anos, fazem uso das estratégias de referenciação, além de estabelecer uma comparação, confrontando as ocorrências evidenciadas nas categorias de análise, uma vez que entendemos a importância do emprego dessas regras combinatórias para o alcance da progressão textual e, conseqüentemente, para a obtenção da textualidade.

Dentro da proposta de trabalho, pretendemos investigar de forma mais incisiva que estratégias de referenciação estão sendo majoritariamente utilizadas pelos sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo em que também nos debruçamos em catalogar que prejuízos estão sendo causados no tocante à progressão textual dessas redações, pela ausência desses mesmos recursos coesivos. Além disso, observamos a diferença percentual da ocorrência de eventos coesivos que indiquem se os alunos do 2ºs anos apresentam melhor desempenho em relação aos dos 1ºs anos, recém-ingressos no IFRN.

Consideramos esse percurso de verificação através de porcentagem extremamente válido por possibilitar a percepção global, dentro desse universo pesquisado, de como os sujeitos estão utilizando as estratégias de referenciação como agentes facilitadores na construção da textualidade, uma vez que estes recursos linguístico-textuais mostram-se imprescindíveis na construção do processo das práticas discursivas.

No que se refere à metodologia, a pesquisa está situada no campo da Linguística Textual e os sujeitos produtores são 40 alunos do IFRN, *campus* Currais Novos, regularmente matriculados nos 1ºs e 2ºs anos do EMI, modalidade pertencente à Educação Profissional, segundo classificação do Ministério de Educação.

Levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural em que os alunos estão imbuídos e no firme propósito de analisar o uso das estratégias de referenciação utilizadas em suas redações, optamos por indicar a produção de um texto que abordasse um assunto que fosse reconhecidamente do interesse da maioria dos adolescentes contemporâneos: a tecnologia. Sendo assim, os alunos escreveram, de forma livre, ou seja, sem nenhuma intervenção ou auxílio do professor, redações sobre o tema: *A Influência da Tecnologia no Comportamento Humano*.

A única orientação dada a respeito da proposta de redação, além de qual seria o tema, foi o esclarecimento a respeito do gênero textual a ser utilizado. A saber:

dissertativo-argumentativo. Não houve presença de textos motivadores ou uma discussão prévia que envolvesse a temática.

Essa ausência de orientações e textos motivadores foi propositada, a fim de pudéssemos garantir que a produção textual dos alunos seria, de fato, completamente autoral. Ainda no intuito de preservar a autenticidade dos textos, decidimos por esta temática simples e tão familiar aos jovens de um modo geral, para que ficássemos seguros de que, sendo a redação pautada sobre este assunto (a tecnologia), mesmo na falta de textos motivadores e/ou discussões prévias, dificilmente eles não teriam repertório próprio para escrever.

Todos os alunos dos 1^{os} e 2^{os} anos do EMI do *campus* Currais Novos foram convidados a redigir os referidos textos. A escrita das redações ocorreu em sala, durante uma aula normal de língua portuguesa e foi aplicada pelos próprios professores lotados no *campus* Curais Novos. Não houve, portanto, quebra na rotina de aulas, nem qualquer contato dos alunos com a pesquisadora.

Ao receber o material, selecionamos aleatoriamente 40 redações do total que tínhamos em mãos (20 de alunos dos 1^{os} anos e 20^o dos alunos de 2^{os} anos), para que, agora sim, pudéssemos principiar a análise dos referentes nelas utilizados.

Nessa perspectiva, são os objetivos norteadores desse trabalho constatar, através de uma análise quantitativa e comparativa, que estratégias de referenciação os alunos teriam apreendido com sucesso até este ponto de sua vida escolar, verificar que prejuízos à progressão textual ficaram perceptíveis tendo em vista a ausência de alguns desses recursos coesivos em suas produções, além de investigar se os alunos dos 2^{os} anos desta modalidade da educação profissional apresentam amadurecimento no que tange à progressão referencial de suas redações, em relação aos alunos do 1^o ano.

Para compreendermos a relevância desta pesquisa é necessário discorrermos sobre alguns pressupostos teóricos que a norteiam, já que defendemos a impossibilidade de estudar diferentes aspectos da língua em uso fora do texto. Diante dessa evidente indissociabilidade, prosseguiremos nosso trabalho contemplando algumas questões que julgamos relevantes acerca dos diferentes conceitos postulados sobre texto e textualidade, a fim de que possamos compreender melhor o cenário onde a interação acontece.

2 UM OLHAR PARA A TEXTUALIDADE

Segundo Antunes (2006, p. 35) “escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que retoma outros dizeres. De forma mais explícita, estamos sempre voltando a outras fontes (ou a outras ‘vozes’, como se costuma dizer) próximas ou remotas. Nunca somos inteiramente originais.”.

Por isso mesmo, segundo Kaufman e Rodriguez (1995), a linguística textual coloca em primeiro plano os fatores de produção, recepção e interpretação dos textos enquanto unidades de comunicação.

Nesse sentido, é imprescindível esclarecer que a ideia de texto, segundo Koch e Travaglia (1997), é de uma unidade linguística completa (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante- escritor, ouvinte-leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido de modo a preencher uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. Ou seja, o texto é produto de uma intenção comunicativa do emissor.

Corroborando com esse pensamento, Antunes (2010) alega que:

perde sentido, então, aquela perspectiva ascendente da linguagem, segundo a qual, primeiro, se aprendem as palavras, depois as frases, para, enfim, se chegar ao texto. Todos os segmentos de nossa atividade de linguagem, desde os primeiros balbucios, são entendidos e classificados como partes funcionais de um todo integrado: o texto.

Portanto, produzir linguagem significa produzir discursos (KOCH, 2004a) e o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O que as pessoas têm a dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos. Nesse sentido, Antunes (2006, p. 30) esclarece que:

Tal como falar, escrever é uma atividade necessariamente textual. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras e frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só nos comunicamos através de textos. Sejam eles orais ou escritos. Sejam eles grandes, médios ou pequenos. Tenham muitas, poucas ou uma palavra apenas.

Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão (BRASIL,1998).

Conforme afirma Marcuschi (1998, p. 78), “no final da década de setenta passou-se a considerar a noção de textualidade.” Para Costa Val (1999, p.05), “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não uma sequência de frases é chamado de textualidade.”

Outra maneira de clarificar a ideia de textualidade, segundo Antunes (2010, p. 29) é considerando que esta:

“[...] pode ser entendida como característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta necessariamente a característica da textualidade ou uma ‘conformidade textual’ (...) Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade”.

Dessa maneira, textualidade é tudo aquilo que faz com que um texto seja um texto e, portanto, comunique algo. E esse “tudo” é integrado por categorias organizadamente elencadas. Mas que categorias, de fato, seriam as que compõem aquilo que entendemos por textualidade?

De acordo com Adam (2011), o texto possui operações de ligação que cooperam entre si para a obtenção da textualidade mas que, isoladamente, não são suficientes para fazer de um texto uma unidade coerente.

Beaugrande e Dressler (1981), apontam sete como sendo os fatores responsáveis pela construção da textualidade de um discurso. A saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Segundo os autores, estes são os fatores preponderantes na constituição do processo sociocomunicativo.

Dois desses, a coerência e a coesão, são fatores linguísticos, pois estão relacionados aos elementos materiais que constituem o texto. Pode-se inferir, então, que os componentes linguísticos do texto vinculam-se entre si através de distintas estratégias de coesão e de coerência.

Sabe-se que há textos sem coesão que, no entanto, apresentam coerência e são classificados como textos. Como também há textos com coesão, mas sem coerência e sem textura. O fato é que a coesão é a manifestação linguística da coerência, ou seja,

provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Do mesmo modo, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção.

Em outras palavras, a coesão retrata uma “amarração” entre as várias partes do texto, haja vista que é responsável por criar um entrelaçamento significativo entre declarações e sentenças. Ao conceito de coesão, Koch (1999, p. 17) acrescenta que “a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.”.

Todavia, sabemos que tanto na fala como também no texto escrito a sucessão de coisas ditas ou escritas forma uma corrente que vai muito além da sequencialidade, mas insistimos que a coesão, apesar de não ser o fator único, contribui significativamente para conferir essa textualidade necessária a qualquer enunciado.

Nesse contexto, assumem importância crucial os elementos linguísticos que estabelecem a conectividade e a retomada, como os referentes textuais, que garantem a coesão do texto e imprimem a visão de mundo do autor.

Segundo Koch (1999), são “elementos referenciais os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação”. Seguindo este mesmo raciocínio “a referência constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive.” (FÁVERO, 2001, p. 18).

Por entendermos que a referenciação é um artifício que envolve interação e intenção ou, nas palavras de Koch (1999), trata-se de um processo por meio do qual o produtor do texto acena para a sua particular forma de retratar o mundo circundante filtrado pelo simbólico, é que passaremos, de maneira mais detalhada a tratar de suas estratégias no capítulo seguinte. Haja vista que, de acordo com a perspectiva de análise assumida neste trabalho, o resgate referencial retrata um exercício de construção de juízos de valor, de opiniões, de desvelamento das posições assumidas no texto.

Sob essa égide, o trabalho com o processo de referenciação assume importância fundamental para a aula de Língua Portuguesa à medida que permite aos estudantes refletirem sobre os textos que leem e/ou escrevem, sendo portanto, para nós, imprescindível investigá-lo.

3 AS ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO MECANISMOS DE PROGRESSÃO TEXTUAL.

Segundo Koch & Marcuschi (1998) um dos principais mecanismos utilizados em prol da garantia da coesão textual são as estratégias de referenciação. Estas, de maneira genérica, aparecem na ótica da linguística de texto como um processo interativo que resulta na construção de referentes enquanto objetos-de-discurso, e não enquanto objetos-do-mundo.

Nas palavras de Koch e Elias (2010, p. 132):

O processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto de novas entidades ou referentes é chamado de referenciação. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que denomina progressão referencial.

Esse conceito leva em consideração que a referência não é vista aqui como mera representação extensional de referentes do mundo extra-mental, isto é, a referência não se dá apenas na relação linguagem-mundo, já que o discurso constrói aquilo a que faz remissão.

Percebemos então que há uma reelaboração do real, reelaboração esta que, de acordo com Koch e Marcuschi (1998) citados em Koch (2002, p. 80), "deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua".

Seguindo este fio condutor que delinea o conceito de referenciação, julgamos indispensável citar Marcuschi e Koch (2006, p. 381) quando afirmam que “nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real”. Sendo assim, pode-se afirmar que os referentes não são objetos do mundo, mas objetos do discurso. Portanto, não é possível estabelecer uma relação de equivalência entre o objeto ao qual se faz referência e a realidade.

Significa dizer então que, no discurso, os processos de categorização dependem muito menos das restrições impostas pela materialidade do mundo do que da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre ele.

O que nos remete necessariamente à fala de Adam (2011, p. 113) quando nos adverte que “a atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma

representação, um objeto de discurso comunicável.

Nesse aspecto, é basilar inferir que a forma como dizemos o real estabelece um contorno singular da normatização do mundo e da língua, de modo que o sujeito, na interação, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer (KOCH, 2003b).

Outrossim, os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer e o modo de progressão referencial está calcado num emaranhado de estratégias que perpassa todo o âmbito do texto.

Logo, quando se pensa sobre o processo de referenciação, de acordo com Marcuschi e Koch (2006, p. 383-384) deve ficar claro que,

um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação entre dois movimentos um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo).

O que nos remete à fala de Antunes (2010, p. 133) quanto comenta que “em um texto bem organizado, deve predominar o equilíbrio entre o que é retomado (informações já conhecidas) e o que é proposto como não sabido (informações novas). Qualquer desequilíbrio para um desses lados deixa o texto inadequado.” Sendo assim, as estratégias de referenciação deverão colaborar para a garantia de um processamento textual em que haja esse balanceamento, a fim de que a textualidade pretendida seja alcançada no texto.

Na perspectiva da língua como um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado do ponto de vista semântico e sintático, Marcuschi (1995a, p. 4) considera “as estratégias que são acionadas na relação linguagem-mundo-pensamento”. Do ponto de vista de Koch e Elias (2006, p.123):

denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial.

É nesse sentido que se situa o processo de referenciação, marcado pela relação

biunívoca entre linguagem e mundo. Uma vez que, de acordo com Koch e Marcuschi (1998, p. 4):

o mundo fenomênico, externo, a possível extensão referencial de nossos itens lexicais não está à disposição, pronta para receber as designações pura e simplesmente (...) a referenciação é um processo discursivo e os referentes são objetos-de-discurso.

Compreende-se, portanto, que a progressão referencial num texto não ocorre de forma linear. As estratégias se dão de múltiplas formas, dependendo dos recursos linguísticos e dos recursos da situação, disponíveis ao tratamento que os interactantes considerem necessário dar ao referente, a fim de atingirem suas intenções comunicativas. Por conseguinte, pode-se afirmar que as estratégias de referenciação estão sujeitas às forças discursivas e que é no discurso que elas são determinadas.

Cabe ressaltar, ainda, segundo Koch e Elias (2006), que na constituição dos referentes textuais estão abrangidas as seguintes estratégias de referenciação: introdução, retomada e desfocalização. Esses mecanismos, sendo devidamente utilizados, conferem ao texto essa ideia de continuidade tão exaustivamente buscada por todo e qualquer escritor.

Neste sentido, compreende-se que é na busca da compleição desses tais mecanismos que esta pesquisa se fundamenta metodologicamente. Conforme veremos a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É de interesse advertir, inicialmente, a importância de um levantamento quantitativo como diagnóstico inicial de um estudo mais aprofundado para que se tenha uma visão panorâmica e norteadora no que concerne aos estudos inerentes à linguística de texto.

Desta feita, a partir da leitura das redações e da observação acerca das ocorrências das estratégias de referenciação utilizadas (ou não) pelos sujeitos de pesquisa, foram elaboradas duas tabelas em relação ao desempenho dos alunos de cada uma das séries pesquisadas, nas quais os resultados foram registrados através de

porcentagem, assumindo como totalidade para esse cálculo o universo de 20 alunos por série.

Na primeira tabela, a contagem leva em consideração problemas encontrados nos textos e que geraram prejuízos à progressão referencial pela falta ou emprego indevido das seguintes categorias: pronomes pessoais do caso reto, pronomes pessoais do caso oblíquo, pronomes relativos e repetição lexical.

Conforme vemos a seguir:

TABELA 1

INFRAÇÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAIS NA UTILIZAÇÃO DE:	PORCENTAGEM DE REDAÇÕES COM PROBLEMAS	
	1º ano	2º ano
PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO	10%	15%
PRONOMES PESSOAIS DO CASO OBLÍQUO	15%	0%
PRONOMES RELATIVOS	15%	5%
REPETIÇÃO LEXICAL	55%	35%

Tabela 1. Estratégias de Referenciação: pronomes pessoais do caso reto, pronomes pessoais do caso oblíquo, pronomes relativos e repetição lexical.

A segunda tabela expõe os números que correspondem às redações em que os alunos utilizaram, a serviço da progressão referencial, as seguintes estratégias de referenciação: hiperônimos, hipônimos, expressões sinônimas ou equivalentes, elipses e encapsulamentos/rotulações.

TABELA 2

CATEGORIAS ANALISADAS	PERCENTUAL DE REDAÇÕES EM QUE HOUVE USO ADEQUADO DAS CATEGORIAS	
	1º ano	2º ano
HIPERÔNIMOS	20%	5%
HIPÔNIMOS	55%	45%
EXPRESSÕES SINÔNIMAS OU EQUIVALENTES	15%	0%
ELIPSES	15%	40%
ENCAPSULAMENTOS/ROTULAÇÕES	55%	25%

Tabela 2. Estratégias de Referenciação: hiperônimos, hipônimos, expressões sinônimas ou equivalentes, elipses e encapsulamentos/rotulações

Conforme os dados apresentados na tabela 1, constatamos que 55% das redações do 1º ano apresentam inadequações substanciais no quesito “repetição lexical”, número que cai para 35% nas redações dos alunos do 2º ano, o que evidencia a ocorrência de avanço no que tange às possibilidades expressivas dos escreventes de um ano para o outro, apesar dessa dificuldade de repertório ainda figurar no momento da escrita, desvelando certa deficiência leitora.

Por outro lado, é interessante também chamar a atenção para o fato de que o jogo da substituição de nome por pronome não se mostra severamente prejudicado quando se trata dos pessoais do caso reto e oblíquo ou dos relativos, já que nenhuma dessas três categorias foi mal empregada, nas redações de 1º ou 2º ano, em sequer 20% de textos. Esses resultados são animadores, tendo em vista que a pronominalização, enquanto estratégia de referenciação, constitui-se como instrumento indispensável para o alcance da textualidade.

Passando à análise da segunda tabela, que tem como objetivo apontar percentualmente as ocorrências de algumas estratégias de referenciação que auxiliaram

na progressão referencial dos textos, convém chamar atenção para o relevante índice de hipônimos, já que esses estão presentes em 55% dos textos do 1º ano e 45% dos textos do 2º ano, ao passo que os hiperônimos só foram registrados em 20% das redações do 1º ano, número que ainda foi reduzido a 5% ao verificarmos as ocorrências nas redações do 2º ano. A comparação entre o uso profícuo de hiperônimos e hipônimos nos textos revela, sobretudo, uma independência de uso entre estes termos que comumente são associados e, não raro, confundidos.

Observamos ainda, com base na tabela 2, que a utilização de expressões sinônimas e equivalentes foi precária, totalizando apenas 15% das redações e ainda mais preocupante nas redações do 2º ano, nas quais identificamos a ausência da utilização desse recurso como mecanismo de progressão referencial.

Se esse resultado por um lado ratifica a constatação refletida na primeira tabela a respeito do alto índice de repetição lexical verificado nas redações do 1º ano, uma vez que promove a lógica de que se os sujeitos de pesquisa não têm repertório suficiente para diversificar nas palavras e expressões que compõem o corpus de seus textos, necessariamente não haverá presença razoável de sinônimos nas linhas do que escrevem, por outro lado nos leva a refletir sobre o fato de que, nas redações do 2º ano, ao mesmo tempo em que as repetições lexicais diminuíram, as expressões sinonímicas desapareceram. Esse fenômeno nos faz supor que os escreventes do 2º ano tenham, possivelmente, tangenciado suas escolhas para as demais estratégias de referenciação que recategorizam os objetos de discurso, justamente por essa dificuldade vocabular evidenciada.

Outra disparidade significativa refletiu-se no tocante ao uso de rotulações/encapsulamentos: enquanto estiveram presentes em 55% das redações do 1º ano, só foram observadas em 25% das redações do 2º ano. Fato contrário aconteceu em relação às elipses, haja vista que os escreventes do 2º ano lançaram mão dessa estratégia de referenciação em 40% dos textos, número bastante superior ao que foi evidenciado nos textos de 1º ano, os quais só contaram com presença satisfatória de elipses em 15% do seu total.

Por fim, conforme adverte Costa Val (2006, p. 35),

a necessidade de preestabelecer parâmetros para orientar a avaliação técnica de um texto pode ser atendida através da definição de critérios qualitativos (e não quantitativos) que busquem captar e sistematizar as condições naturais de aceitabilidade dos discursos.

Tomando como base essa premissa e para que haja melhor compreensão da análise textual, iniciaremos uma avaliação qualitativa, para a qual selecionamos dois textos: o texto 1, escrito por um do 1º ano e o texto 2, escrito por um aluno do 2º ano, nos quais serão observados, na medida do possível, os eventos coesivos ressaltados nas tabelas já apresentadas.

TEXTO 1

A **tecnologia** e seu rápido avanço trouxe novidades e inovações para vida de todos nós, mas seu uso já está tornando-se um vício: adultos, crianças, jovens e idosos não sabem e nem querem saber como seria suas vidas sem a **tecnologia** (celular, televisão, computador...). Será que a **tecnologia** está de alguma forma influenciando a vida e o comportamento das pessoas?

Atualmente podemos falar com outra pessoa mesmo que ela esteja do outro lado do planeta, **esse** é um grande avanço levando em conta que antigamente as pessoas só se comunicavam por cartas, a medicina avançou e também conseguimos fazer quase tudo online. Porém, **(nós)** estamos levando **tudo isso** muito a sério e uma coisa que era pra ser só diversão tornou-nos praticamente “escravos” da **tecnologia**, mandamos mensagem até para alguém que está na mesma casa que **(nós)** estamos, por exemplo, não conseguimos sossegar quando esquecemos **o aparelho celular** em casa, e deixamos de sair porque conversar por msn é mais rápido e fácil, deixamos de dormir ou fazer algo importante só por ser o último dia da nossa **novela** e não queremos perdê-la.

Contudo, de certa forma a **tecnologia** influencia e muito o comportamento do ser humano, falta diálogo e falta um pouco de “liberdade”. Nós estamos deixando de lado algo muito importante que é nossa própria saúde e principalmente a conversa olho no olho” com as pessoas que gostamos.

No desenvolvimento do primeiro parágrafo, verificamos uma repetição exacerbada do vocábulo *tecnologia* conforme grifos em amarelo. Além desses três empregos, nos parágrafos seguintes, o termo ainda foi utilizado duas vezes mais. Para evitar esta repetição, que precariza o texto, o escrevente poderia ter feito uso de um hiperônimo ou um hipônimo, ou ainda lançado mão de uma expressão nominal definida, que fizesse referência ao vocábulo que ele desejava retomar, no caso, *a tecnologia*. Ao invés disso, ele permaneceu circulando em torno da mesma palavra, o que minimizou a condição de progressão e impediu que outras palavras agregassem sentidos correlatos às ideias que ele pretendia lançar ao leitor de seu texto.

Na sequência, entretanto, observamos que o escrevente inseriu uma cadeia de palavras (*celular, televisão, computador*) que designam equipamentos tecnológicos

muito difundidos na atualidade, ou seja, ele optou por valer-se de expressões que pertencem ao mesmo grupo semântico de outras, porém com um sentido mais restrito, investindo em uma estratégia de referenciação denominada hipônimo, a qual aproveitou novamente nos parágrafos seguintes, conforme grifamos na cor azul.

O uso dessa estratégia colabora para o desenvolvimento da temática, pois na medida em que vocábulos variados são apresentados, o leitor tem a oportunidade de construir uma representação mais detalhada e rica do assunto sobre o qual o texto fala.

No segundo parágrafo, testemunhamos a ocorrência de duas elipses, mas que marcaram a supressão de um mesmo pronome: nós. O uso dessa estratégia de referenciação torna o texto mais enxuto sem, com isso, prejudicar o entendimento do leitor, uma vez que as informações ocultadas podem ser facilmente recuperadas através das informações disponibilizadas dentro do mesmo período verbal.

Acerca dessa estratégia de referenciação, discorre Antunes (2006, p.119),

sua importância está, portanto, no fato de assinalar que alguma coisa é reiterada na continuidade do texto, embora esse sinal seja dado exatamente pela falta de um elemento que é esperado, inclusive sintaticamente. Essa falta é, assim, compensada pela presença de outros elementos do contexto que favorecem a recuperação do que é omitido.

Por fim, evidenciamos (grifos em rosa) duas ocorrências de encapsulamento/rotulação, através das quais o escritor do texto comprime diversas informações postuladas anteriormente apenas nas expressões “esse” e “tudo isso”, no decorrer do segundo parágrafo. Cabe ressaltar que essa estratégia é parte importante da construção das práticas discursivas, uma vez que possibilita sintetizar uma gama de informações apresentadas anteriormente, sem prejuízo de compreensão no processo de interação textual.

TEXTO 2

Substituíveis?

Ao longo dos anos, a evolução humana foi explicada pela ciência, já a criação (foi explicada), pela religião. Dois lados da moeda que certamente não se tornarão um só. Mas entre tantas descobertas, uma (descoberta) nos tem ajudado a ir além, a tecnologia.

Se perguntássemos aos nossos avós se na nossa idade eles tinham celular, certamente irão rir e responder que não (tinham). E aos nossos pais, será que eles

possuíam um computador há 40 anos atrás? Mas se nos questionássemos se um dia, quem sabe, (nós) teremos o nosso próprio robô de telepresença? (Nós) Podemos imaginar que não, mas quem pode afirmar? Tendo em vista o avanço tecnológico que caminha na velocidade da luz, ninguém (pode afirmar).

A tecnologia tem nos influenciado desde sempre, de suas primeiras descobertas até as atuais, o nosso comportamento depende cada vez mais dos nossos instrumentos diários. Influenciados sim, já somos, mas será que (somos) substituíveis?

Tomara que não, pois no dia que (nós) criarmos nossos humanos de mentira, no outro (dia), se tornarão de verdade! E aí (nós) esqueceremos o valor real da vida!

Em relação às estratégias de referenciação empregadas no texto 2, destacamos, sobretudo, a nítida recorrência no emprego das elipses (grifos em verde).

Distribuídas por cada um dos quatro parágrafos que compõem a redação em análise, as elipses representam maciça maioria em termos de incidência, quando comparadas aos demais mecanismos envolvidos na cadeia referencial construída pelo escrevente. O uso acertado das elipses revela que o escrevente tem a convicção de que o seu leitor é plenamente capaz de recuperar os termos suprimidos, além de conferir ao texto mais dinamicidade e fluidez.

Em menor escala, constatamos a utilização de dois outros mecanismos coesivos de referenciação: hiperônimos e hipônimos.

O hiperônimo “instrumentos diários” (grifo em vermelho) abriga semanticamente os hipônimos “celular”, “computador” e “robô de telepresença” (grifos em azul) e também corrobora para a obtenção da textualidade pois ao mesmo tempo em que assegura a continuidade da temática, contribui para que o processo de progressão textual siga seu curso em busca da compreensão plena por parte do leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida neste trabalho mostrou-se satisfatória, uma vez possibilitou a discussão acerca do uso das estratégias de referenciação, recurso discursivo de suma importância para a linguística textual, considerando a relevância que as expressões referenciais assumem no ensino e aprendizagem da escrita, já que, conforme pontuam Koch & Elias (2006), tais elementos linguísticos são

multifuncionais: indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas e recategorizam objetos discursivos.

A propósito das categorias examinadas, percebemos que algumas se fizeram efetivamente mais presentes do que outras. Foi o caso dos hipônimos e dos encapsulamentos/ rotulações, em se tratando das redações do 1º ano e das elipses, quando nos referimos aos textos do 2º ano. Em contrapartida, o recurso da substituição lexical (expressões sinônimas ou equivalentes) foi pouquíssimo aproveitado pelos alunos para compor seus textos, chegando à completa ausência nos textos do 2º ano. Como consequência dessa falta, observou-se a repetição em demasia, quase sempre, do termo *tecnologia*, núcleo semântico do tema proposto para a redação.

Essa constatação faz transparecer necessariamente o repertório limitado dos sujeitos de pesquisa e as poucas alternativas que esses têm para se referirem ao mesmo objeto-de-discurso. Possivelmente, essa carência lexical decorre, da falta do hábito de leitura. Todavia, dentro dos limites deste trabalho, não caberia desenvolver mais a fundo a temática aqui esboçada.

Podemos afirmar, entretanto, que ele abre perspectivas para uma série de reflexões, pois através da visualização desses dados, tanto é possível verificar que recursos coesivos estão sendo deixados de lado no momento da escritura dos textos, como também quais categorias estão colaborando na construção da progressão textual das redações. Além disso, o confronto entre os números obtidos em cada série, possibilita delinear uma análise comparativa e relacional, conferindo maior abrangência de contribuição a estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.-M. **A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Análise de Textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEUGRANDE, R. de & DRESSLER, M. U. **Introduction to Text Linguistics.** London, Longman, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999.

_____. **Projeto de Avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2006. Mimeografado.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 9ª. Ed. Ática, 2001.

KAUFMAN, A.M. RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça & L.C. TRAVAGLIA. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça & MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de referenciação na produção discursiva**. In: *D.E.L.T.A*, v. 14: 169-190. 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do Texto**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos**. Conferência pronunciada no II Encontro Nacional sobre Fala e Escrita. 1995a.

_____. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. 1998, (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Villaça. **Referenciação**. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. v.1. Campinas: UNICAMP, 2006.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Cv'u'f'q'X'UJO GNR'/'Uko r »ukq'O wpf kcrif'g'Guw'f'qu'f'g'N'pi vc'Rqt'wi w'guc

Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4107-4120

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p4107

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Ana Isabel de Sousa Ferreira PINTO²

RESUMO

Hoje em dia é quase inquestionável a presença da Literatura nos documentos oficiais que regulam as práticas de ensino da língua. Tanto a nível das políticas de ensino da língua quer em textos de reflexão teórica, a educação literária mantém o lugar de privilégio que sempre teve no âmbito do ensino da língua. Multiplicam-se os argumentos em prol do valor da leitura literária ainda que os paradigmas, em que o ensino da língua e da Literatura assentam, pareçam ser variados. Por outro lado, os estudos em torno da formação no âmbito da educação literária dos futuros professores de língua são recentes e escassos (Lopes, Costa, & Sampaio, 2011; Paulino, 2010), sendo por isso uma área onde há muito por explorar. Sendo assim, parece importante compreender, numa concepção de ensino da língua onde parece quase unânime a presença da Literatura como núcleo aglutinador, como é que está a ser formado, nesse contexto, o professor de Português, nas escolas que formam em Educação Básica em Portugal. Para tal, iremos centrar a nossa atenção na formação do professor de Língua Portuguesa, no que à área de Literatura e da didática da língua diz respeito, e compreender quais os saberes que a estes níveis são mais valorizados e que tipo de formação para a educação literária se promove junto dos mesmos. Visa-se, em concreto, com este estudo, compreender como é feita a formação para a educação literária nas Licenciaturas em Educação Básica, por recurso à caracterização das concepções de formação para a Educação Literária que emergem de programas de Unidades Curriculares dos cursos. Espera-se, assim, com os resultados deste estudo, construir conhecimento não só sobre o carácter potencialmente transformador que processos de formação, como o da formação para a educação literária, podem ter nas práticas e competências de alunos do Ensino Superior, bem como contribuir com dados empíricos para a caracterização, quanto à formação para a Educação Literária, da formação profissional do professor de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Língua Portuguesa; Educação Literária

2 I.P.P., Escola Superior de Educação do Porto, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, Portugal; anapinto@ese.ipp.pt

1. Fundamentação inicial³

Apesar da Literatura ser um dos grandes conteúdos identitários da disciplina de língua (Dionísio, 2000; Leung, 2007), o valor da educação literária no currículo escolar tem variado ao longo da história (Lomas, 2006): consoante se visava, por exemplo, até ao séc. XIX, desenvolver a capacidade de elocução, pela análise de modelos literários, pela prática da retórica ou leitura dos clássicos ou até, no século XIX e inícios do século XX, privilegiando a aquisição de um conhecimento teórico e o estudo da História da Literatura. Atualmente postulam-se objetivos relativos à criação de hábitos de leitura e à formação de leitores competentes, valorizando a experiência de leitura de cada um, fomentando os jogos criativos de leitura e o incentivo da leitura por prazer, estimulando a imaginação e a sensibilidade.

Todos estes objetivos corresponderão a diferentes orientações para a formação do futuro professor que vai ter a seu cargo a sua consecução. Na verdade, dependendo de objetivos mais “académicos”, “comunicativos”, “de desenvolvimento”, “utilitários” ou “reflexivos” (Van de Ven, 2009:9-13), os currículos de formação do futuro professor de língua que vai ter a leitura literária e a literatura como eixos estruturantes da sua atividade profissional variarão também nas disciplinas que integram, nos conteúdos que selecionam, nas pedagogias que preveem.

Neste quadro de ideias, a investigação no campo tem procurado compreender a geometria do ensino da literatura no Ensino Superior (Branco, 2003), equacionando, em simultâneo, a questão da clara definição de quem pode ser chamado de professor de literatura (Ceia, 2002; Cosson, 2013). Por outro lado, tem-se procurado mostrar a relação entre concepções de texto literário e práticas de formação, num quadro de variação entre, por exemplo, o conhecimento da periodização literária e a concepção frutiva da literatura (Carvalho; Neitzel, 2008:763), enfatizando-se distintamente um carácter mais humanizador da leitura ou um lado mais técnico e material do processo (Dionísio, 2005). Eco têm tido os estudos que realçam o papel das “faculdades de Letras e Educação” na construção de uma relação nem sempre positiva com a literatura (Andrade Júnior, 2011:85-86) e levam a repensar o papel da universidade na formação efetiva de professores, futuros mediadores de literatura bem como a continuamente

³Esta comunicação está inscrita no âmbito de um projeto de Doutoramento, em curso, fazendo, por isso, parte de um trabalho mais vasto, que de facto corresponde ao título pelo que o presente artigo corresponde a uma análise preliminar de dados.

interpelar de que forma se poderá combinar o ambiente escolar com a experiência estética (Paiva; Maciel; 2005).

O estudo que pretendemos desenvolver sobre como e com que orientações se estão a formar os futuros professores de português (a nível de valores, competências, atitudes, relativos à educação literária), por meio do qual consideramos também possível ter uma antevisão de como se pode estar a passar a formação do leitor literário na escola básica, inscreve-se num contexto em que cada vez mais se reclama “a urgência da realização de trabalhos voltados para (...) a formação de professores de literatura” (Santos, 2010:14), visando ultrapassar a reconhecida escassez de estudo neste domínio (Bernardes, 2010).

2. Objeto, objetivos e metodologia.

Apesar de todas as variações históricas, a formação de indivíduos comunicativamente competentes é objetivo consensual no ensino de uma língua (Lomas, 2003). A forma de concretizar este objetivo, independentemente da orientação mais “linguística” que possa apresentar, inclui cada vez mais a dimensão literária. Na verdade, os discursos oficiais têm vindo a reforçar que o professor de uma língua, deve ser também um professor de competência literária e, nesse sentido, deve ser um educador para a literatura. Na medida em que orientações curriculares mais “para a literatura” ou mais para a “linguística” obrigam do professor formações académicas distintas, elegemos como objetivo geral do estudo, em curso, conhecer como é que está a ser formado, no país, o professor de Português, para vir a ser formador de leitores literários.

Neste momento, especificamente, pretendemos caracterizar as concepções de formação para a educação literária que emergem dos Planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica e dos programas de Unidades Curriculares de Literatura e Didática da língua, nas Licenciaturas em Educação Básica.

Para tal, este estudo preliminar, que podemos, então, considerar em intensão e em extensão, tem como Universo de análise documental 27 Instituições, das quais fazem parte vinte instituições públicas (das quais 7 são Universidades e 13 são Escola Politécnicas) e sete instituições privadas, como se pode ver no quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 1 – Universo do estudo

Universo		
27 Instituições que formam professores em Educação Básica		
Ensino Público		Ensino Privado
7 Universidades	13 Escolas Politécnicas	7 Escolas privadas

Dentro deste Universo, e no sentido de caracterizar as concepções de formação para a educação literária que emergem de Planos de Estudo e de programas de Unidades Curriculares como Literatura e Didática da língua nas Licenciaturas em Educação Básica, procedemos à recolha dos planos de estudos das Licenciaturas e à recolha das fichas de Unidade Curricular (FUC), quer de didática da língua e da literatura quer mesmo só de literatura. Neste primeiro momento analítico estes 27 planos de estudo irão ser analisados para se caracterizar o peso relativo das diferentes Unidades Curriculares no plano de estudos. Num segundo momento, iremos centrar a nossa atenção, exclusivamente, nas Unidades Curriculares da esfera da Didática e da Literatura de modo a analisar as nomenclaturas utilizadas e a natureza dos objetivos destas Unidades Curriculares. Note-se que a opção pela análise destas duas Unidades Curriculares (Didática e Literatura) justifica-se visto que serão aquelas áreas em que os professores adquirem competências, conhecimentos, saberes reflexivos sobre a educação literária.

3. O estudo: O lugar da Educação Literária na formação do professor de Língua

3. 1. A distribuição, nos planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica, das Unidades Curriculares de Literatura e de Didática

O Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro “define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência” (M.E., 2007:1320), bem como determina algumas marcas constitutivas da formação dos currícula destes futuros professores. Assim, ao nível das componentes da formação é dito no artigo 14º (M.E., 2007:1323 - 1324), do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro , o seguinte:

“Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação,

garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Formação educacional geral;
- b) Didáticas específicas;
- c) Iniciação à prática profissional;
- d) Formação cultural, social e ética;
- e) Formação em metodologias de investigação educacional;
- f) Formação na área de docência.”

No presente artigo centramo-nos na análise das alíneas b) “Didáticas específica” (em particular na didática do Português) e f) “Formação na área de docência”(em especial na formação Literária), e teremos em consideração as diretrizes apresentadas no artigo 15º do presente decreto-lei (M.E., 2007:1324) no que concerne à estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, e que é a seguinte:

“1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180.

2 — Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Formação educacional geral — 15 a 20 créditos;
- b) Didáticas específicas — 15 a 20 créditos;
- c) Iniciação à prática profissional — 15 a 20 créditos;
- d) Formação na área de docência — 120 a 135 créditos.

3 — Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os constantes dos n.ºs 1 a 4 do anexo.

4— Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) a c) do n. 2.”

Assim, quando analisamos os diversos planos de estudo, verificamos que, por exemplo, o que acontece junto das Didáticas específicas e da Formação na área da docência é que a distribuição dos créditos é bastante oscilante de Instituição para instituição, encontrando-se ocorrências no que toca ao número total de créditos para as didáticas específicas, em algumas Instituições, com um total de 15 créditos e outras de 20 créditos. Em relação, concretamente, à Didática do Português, o mesmo ocorre.

Encontramos ocorrências que vão desde os 2,5 créditos para esta Unidade Curricular e 5 créditos, o que nos parece uma distância bastante significativa e poderá traduzir uma formação em didática díspar de instituição para instituição.

Em relação aos créditos relativos às componentes de formação na área da docência (FAD), e que se subdividem em Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, é dito em anexo ao decreto-lei (M.E., 2007:1327) que os créditos a cumprir serão, no mínimo, os seguintes:

“30 créditos em Português.

30 créditos em Matemática.

30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal).

30 créditos em Expressões.”

Veja-se que se verifica o estabelecimento de um mínimo, mas não um máximo, o que parece permitir às instituições um certo grau de autonomia na organização dos seus currículos (ainda que o número total de créditos da Licenciatura não possa exceder os 180 créditos). A este propósito percebemos que os planos de estudo das 27 instituições em análise não cumprem, na íntegra, as limitações mínimas de créditos estipuladas pelo decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro: há casos de menos de 30 créditos atribuídos à Língua Portuguesa em quatro Instituições (duas delas com 27 créditos em L.P. e duas outras com, apenas, 24 créditos). Podemos concluir, portanto, que há instituições que se cingem aos créditos mínimo, ou até menos, e outras avançam um pouco mais, levando os seus alunos a uma formação mais alargada.

Dentro da formação na área da docência em Língua Portuguesa, dividimos os créditos em dois sub-componentes: Linguística⁴ e Literatura⁵ e percebemos que o modo como se organizam estes créditos e a divisão por estas duas sub-componentes são variáveis já que de Instituição para Instituição encontramos ocorrências, por exemplo, no que toca ao número total de créditos para a Linguística de 6 créditos obrigatórios e outras de 25 créditos obrigatórios. Em relação à Literatura, o mesmo acontece.

4Consideramos como sub-componentes da Linguística todas as Unidades curriculares que estão ligadas à aquisição da linguagem, gramática e estruturas e funcionamento da língua, onde se veicula informação sobre a estrutura da língua, de um ponto de vista descritivo e prescritivo.

5Consideramos como sub-componentes da Literatura todas as Unidades Curriculares de Literatura, como Literatura para a Infância, Literatura Portuguesa e Unidades Curriculares de leitura e análise textual e oficinas de compreensão e análise de texto.

Encontramos ocorrências que vão desde os 5 aos 21 créditos obrigatórios, o que nos parece, igualmente, uma disparidade bastante acentuada permitindo dizer que ao nível da formação em educação literária também é bastante diferente tornar-se licenciado na Instituição A, B ou C. Note-se, ainda, a ocorrência de créditos opcionais e que são igualmente variáveis e que na Linguística vão de 0 a 6 créditos e na Literatura de 0 a 8 créditos.

Assim, de um modo geral, o número de Unidades Curriculares de cada área e os créditos de formação em Língua Portuguesa, que nos interessam para este estudo, estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2 – Número médio de créditos por área de formação

Linguística		N.º médio de U.C.	Literatura		N.º médio de U.C.	Didáctica		N.º médio de U.C.
Número médio de Créditos			Número médio de Créditos			Número médio de Créditos		
Obrigatórios	Optativos		Obrigatórios	Optativos		Obrigatórios	Optativos	
14,70	1,40	3,09	13,40	1,66	2,85	4,15	0	1
16,10			15,06			4,15		

É visível neste quadro uma tendência para a atribuição de mais créditos obrigatórios à Linguística e mais créditos optativos à Literatura. Este dado configurará uma maior importância na formação para o conhecimento sobre a língua que estes professores têm de vir a ensinar. De certo modo, este ênfase na Linguística poderá espelhar a importância atribuída à gramática no nosso sistema de ensino (Castro e Sousa, 1989:125) e que segundo Buescu (1984:9) é “o verdadeiro fundamento da erudição”.

Apesar desta maior orientação do peso para a Linguística, o número de disciplinas da Literatura e da Linguística (em média) é igual, tendo a Didáctica apenas uma Unidade Curricular.

A escassa presença da didáctica explica-se, parece-nos, pelo facto de esta licenciatura não habilitar para a docência e, por isso, ser necessário um segundo ciclo de estudos – Mestrado - para adquirir essa habilitação profissional, onde a Didáctica, então, terá um lugar de destaque. Talvez este seja o motivo, também, para algumas das Instituições utilizarem a nomenclatura “Iniciação à Didáctica da Língua Portuguesa” ou “Introdução à Didáctica”, visto que se espera a obtenção de mais créditos nesta área no 2º ciclo de estudos.

Nesta ordem de ideias, se juntarmos a informação relativa às várias áreas da Língua Portuguesa que constituem o Currículo, podemos dizer que num total de 180 créditos que uma Licenciatura em Educação Básica possui, em média, 19,61% dos créditos são destinados à formação em língua portuguesa.

3.2. As nomenclaturas das Unidades Curriculares

De seguida, no sentido de compreender um pouco mais sobre a formação em Educação Literária do futuro professor, centraremos a nossa atenção, exclusivamente, nas Unidades Curriculares de Didática e de Literatura. Note-se que enquanto que no caso da Didática, nos planos de estudo, há uma vinculação específica à área da didática, mas no caso da Literatura e da Linguística apenas é referido “formação na área da docência”, pelo que a decisão de considerar determinadas U.C. como sendo da Literatura resulta de uma análise preliminar dos seus conteúdos. Nesse sentido, encontraremos neste conjunto de Unidades Curriculares de Literatura, por exemplo, Unidades Curriculares que não contêm a palavra “Literatura”, mas contêm a palavra “Leitura”; “Literacia”, “Leitores”, “Livro” ou outras palavras ou expressões da mesma esfera semântica.

É, ainda, importante referir que, face ao número total de programas decorrentes da análise dos planos de estudo em Diário da República, foram excluídas desta análise todas as Unidades Curriculares de opção que, apesar de constarem no plano de estudos, nunca abriram (por falta de candidatos) e que por esse motivo, segundo informação mencionada pelas instituições, não será possível a disponibilização da respectiva Ficha de Unidade Curricular.

Assim, a primeira dimensão de análise, relativa às Fichas de Unidades Curriculares, dará atenção às diferentes nomenclaturas utilizadas, no sentido de dar conta, eventualmente, de novos objectos dentro da língua, bem como novas formas de olhar para a Literatura.

Deste modo, estando a educação literária “a acontecer” em “Unidades Didáticas” de Didática e de Literatura iremos começar por compreender o que as nomenclaturas destas Unidades Curriculares nos mostram. Ao observarmos as Unidades Curriculares de Didática podemos verificar que a Didática da Língua não é uma “Unidade Singular”, havendo, em algumas nomenclaturas, uma espécie de consolidação

do programa de 1991, como o quadro seguinte mostra, pela apresentação de nomenclaturas focadas, exclusivamente, por exemplo, na leitura e na escrita:

Quadro 3 – Nomenclaturas das Unidades Curriculares de Didática

Nomenclaturas	ocorrências
Didática da língua portuguesa	6
Didática do Português	5
Ateliê e didática da língua portuguesa	2
Ensino da Língua Materna	2
Introdução à Didática do Português	2
Didática da leitura e da escrita	2
Didática da língua portuguesa em/ para a educação básica	2
Aprendizagem e ensino da língua portuguesa	1
Aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita	1
Didática do Português na Educação Básica	1
Didática específica do português	1
Iniciação à didática da língua Portuguesa	1
Iniciação à leitura e à escrita	1

Note-se, ainda, que destas 27 Unidades Curriculares nenhuma coabita a mesma instituição, visto tratar-se de Unidades Curriculares de diferentes Instituições (mais concretamente, uma por instituição), pelo que a referência a apenas dois domínios em algumas nomenclaturas parece mostrar o destaque que esta formação confere, nessas instituições, aos mesmos: leitura e escrita.

Por outro lado, referindo-se o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro a “didáticas da especialidade” seria expectável que a maior parte das UC utilizasse a nomenclatura Didática, o que de facto se verifica visto que apenas 5 UC, ou seja 18,51%, não utiliza a expressão “Didática” no título. Deste modo, podemos afirmar que as nomenclatura parecem ter por base a ideia de se constituírem como “instância de mediação entre a investigação sobre a língua e a prática do seu ensino/aprendizagem” (Sequeira, Castro & Sousa, 1989:605) “onde os conhecimentos da estrutura da língua e os conhecimentos das Ciências da Educação originam uma nova ciência integrada que se traduz numa mensagem didática” (Sequeira, Castro & Sousa, 1989:610) o que pode ajudar a perceber o facto de estas UC se encontrarem maioritariamente (92,59%) no 3º e último ano da Licenciatura, e com uma maior representatividade no segundo semestre desse ano, uma vez que será necessário um *background* teórico para se tecerem. Encontramos, no entanto, duas ocorrências (7,40%) no 2º ano, como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 4 – Unidades Curriculares de Didática por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	semestre	Ocorrências	Totais por ano de escolaridade
1º ano	1º semestre	0 (0%)	0%
	2º semestre	0 (0%)	
2º ano	1º semestre	2 (7,40%)	7,40%
	2º semestre	0 (0%)	
3º ano	1º semestre	11 (40,74%)	92,59%
	2º semestre	14 (51,85%)	

que

apresentam o prefixo “iniciação” e “introdução” dando a ideia de que serão sucedidas de, pelo menos, outra unidade curricular da área da didática, o que não acontece (pelo menos não neste ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciatura em Educação Básica).

Dentro das Unidades Curriculares de Literatura, estando a Educação Literária a ocorrer também neste grupo, verificamos que as nomenclaturas variam, igualmente, como podemos observar no quadro seguinte, sendo a nomenclatura modal a “Literatura para a Infância e a juventude”:

Quadro 5 – Nomenclaturas das Unidades Curriculares de Literatura

Nomenclatura	ocorrência
Literatura para a Infância e a Juventude ⁶	26
Língua e Literatura Portuguesa	14
Introdução. aos Estudos Lit. / Estudos Literários /	4
Introdução à Educação Literária	1
Leitura e escrita /Iniciação à leitura e escrita/Seminário de leitura e escrita	3
Introdução à Literatura Comparada	2
Literacia e Formação de Leitores/ Literacia e Mediação leitora	3
Português I Ve V	2
Aquisição/ aprendizagem da leitura e da escrita	2
Oficina de escrita / Oficina de escrita criativa	2
Animação de Histórias	1
Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas	1
Património literário Oral	1
Técnicas de expressão escrita e de análise textual	1
Teoria da Literatura em educação	1
Teorias e práticas de análise textual	1

⁶ Neste agrupamento vamos ter várias sub-nomenclaturas, desde que nitidamente o objeto explicitado seja o da literatura para a infância e a juventude, fazendo, por isso, parte deste grupo nomenclaturas como “Literaturas Infantil”, “Literatura infanto-juvenil”, entre outras.

Assim, desde uma versão mais tradicional e clássica de organização do currículo, que é a das Literaturas numeradas (Português IV, Português V), que corresponde a uma organização histórica da Literatura, temos a emergência de objetos muito específicos de Literatura para a infância. Ao todo, temos 26 Unidades Curriculares (39,39%) que tomam como seus objetos a questão da infância, dos seus destinatários e dos seus objetos para determinados destinatários. Não significa que as restantes não tomem, mas estas fazem-no explicitamente. Este valor é ainda realçado pelo facto de todas as Instituições em análise (27) terem uma Unidade Curricular direcionada para a Literatura para a Infância (tendo uma delas até duas UC) e nem sempre terem uma segunda UC da área da Literatura destinada à Literatura não Infantil. Note-se, ainda, a emergência de Unidades Curriculares como “Escrita Criativa”; “Animação de histórias”; “Literacia e Mediação Leitora” que mostram uma certa abertura do objeto Literatura.

Em suma, esta visão parece mostrar uma abertura dos Curricula à evolução da Pedagogia e da Educação o que parece ir ao encontro das palavras de Sequeira, Castro & Sousa (1989:610) mostrando uma distanciação das “estruturas curriculares rígidas e estanques, situa[ndo-se numa] posição dinâmica de evolução da língua, da sociedade, da cultura e da ideologia política e burocrática sobre a qual assenta o sistema educativo”.

3.3 Os objetivos das diferentes áreas da formação (Didática e Literatura) segundo as Fichas das Unidade Curriculares (FUC)

Quase a terminar, iremos, ainda, dar conta, dentro das Fichas de Unidades Curriculares, dos aspetos que contribuem para a Educação Literária do futuro docente. Assim, começamos por verificar que todas as Fichas das Unidades Curriculares, quer da Didática, quer da Literatura (e que por isso contribuem para a formação em educação literária do futuro professor) se encontram organizadas em cinco *itens*: “Objetivos/Competências/ Resultados de aprendizagem”; “Conteúdos Programáticos”; “Metodologias de Ensino”; “métodos de avaliação” e “Bibliografia recomendada”.

Neste estudo, em curso, daremos conta de todos estes itens, mas, neste artigo, aludiremos, apenas, ao primeiro *item* “Objetivos /Competências/ Resultados de aprendizagem”, sendo importante referir que em cada instituição a formulação deste

elemento, nas diferentes FUC, varia, pelo que ora aparece com o título “objetivos”/ “competências a alcançar” / “Resultados de aprendizagem”. Aqui, agruparemos estes *itens* num único conjunto a que chamaremos, para facilitar o processo de análise, de “Objetivos” do ensino-aprendizagem.

Apesar de sabermos que para a educação literária do docente concorrem dois grupos de disciplinas (didática e literatura), ainda que na didática essa formação seja mais diluída, a análise que aqui faremos, relativa aos objetivos, dará conta de todos os objetivos (referidos nessas duas disciplinas), sem distinção, que contribuem para essa formação, independentemente de se inserir numa área ou em outra.

Assim, para realizarmos a presente análise começamos por reunir os diversos objetivos alusivos à formação em educação literária pelos respetivos verbos ou sintagmas e concluímos que predominam objetivos que têm como primeira preocupação conhecer, compreender, dominar e mobilizar conhecimentos, seguidos de objetivos que estão relacionados com a análise de materiais e com a sustentação de escolhas pedagógicas. Uma visão que parece valorizar em primeiro lugar o “saber” face ao “saber-fazer”.

Num segundo momento, organizamos os objetivos pelas seguintes categorias - Conhecimentos, Competências e atitudes - e chegamos aos dados que o quadro seguinte mostra:

Quadro 6 – Os objetivos da formação em Educação Literária

	Conhecimentos	Competências	Atitudes
Objetivos	274 (63,57%)	144 (33,41%)	13 (3,01%)

Pela sua observação do mesmo, podemos compreender que encontramos objetivos que apontam para o que se destaca, na formação para a educação literária do docente, é a aquisição/desenvolvimento de conhecimentos, em primeiro lugar, ou seja, os saberes declarativos parecem ocupar o lugar principal na formação para a educação Literária, inscrevendo-se assim em objetivos mais académicos (Van de Ven, 2009).

Conclui-se, portanto, que a orientação dos objetivos da formação em educação literária toma o sujeito, mais, como futuro professor e por isso predominam os objetivos mais voltados para adquirir/ aplicar/ mobilizar conhecimentos. Há, ainda, um espaço significativo de objetivos mais processuais, centrados na aquisição de competências a transmitir mais tarde, e espaço para que ele próprio (em formação) esteja a ser sujeito do

próprio processo. Ou seja, orientações que permitem perceber que apesar de serem disciplinas cuja “missão principal” será a de dotar os alunos de “saberes” e “saberes-fazer” elas próprias assumem um papel no desenvolvimento pessoal de educação, de participar na formação do leitor, ou seja, na sua educação literárias, pelo que não apenas tomam o sujeito como mediador de algo, mas ele próprio está a ser formado naquele objetivo: ser leitor que é o que ele vai ter de fazer com os futuros alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Júnior, A. F. 2011. Letramento literário e formação de professores de língua. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, n.º 3, p. 79 – 90.

Bernardes, J.A. 2010. *Cultura Literária e formação de professores. Separata do colóquio de didática da língua e Literatura*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Branco, A. 2003. A investigação em Didática da Literatura e os caminhos do andarilho. In: C. de Mello (ed.). *Didática das línguas e das literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Actas do I Encontro Nacional da SSPDLL. Coimbra: Pé de Página Editores/S.P.D.L.L, p. 27 – 32.

Buescu, M. L. 1984. *A Língua Portuguesa, espaço de comunicação*. Lisboa: ILPC.

Carvalho, C. & Neitzel, A. de A. 2008. *A Literatura na formação de professores. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, Brasil. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/338_230.pdf; acedido em março 2013.

Castro, R. V & Sousa, M. de L. 1989. *A gramática no ensino do Português: estatuto e funções*. In: Sequeira, F, Castro, R.V. & Sousa, M de L. (org.). *O Ensino-aprendizagem do Português*. Braga: Universidade do Minho : Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

Ceia, C. 2002. *O que é ser professor de Literatura*. Lisboa: Colibri.

Cosson, R. 2013. A formação do professor de Literatura – Uma reflexão Interessada. In: A. S. Pinheiro & F. B. Ramos (orgs). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa* Campinas: Mercado de Letras, p. 11-26.

Dionísio, M. L. 2000. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.

Dionísio, M. L. 2005. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção de um leitor cosmopolita. In: A. Paiva; A. A. Martins; G. Paulino; Z.

Versiani (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, p. 71-84.

Leung, Y. 2007. *Literature learning and task design in Hong Kong Chinese language text-books*. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7 (1), p. 53-70.

Lomas, C. (org.) 2003. *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.

Lomas, C. (org.) 2006. *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.

Lopes, L. C. V.; Costa, M. E; & Sampaio, M. L. 2011. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3*, p. 63-80.

Ministério da Educação 2007. *Decreto-Lei n.º 43/2007*. Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de Fevereiro de 2007.

Paiva, A. & Maciel, F. 2005. Discursos da Paixão: A Leitura Literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino & Z. Versiani (orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica editora/CEALE, p.11 – 125.

Paulino, G. 2004. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *Scripta*, v. 7, n.14, Belo horizonte, p. 67-78.

Santos, R. 2010. *Formação de Professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado*. Minas Gerais: FAE/UFMG.

Sequeira, F., Castro, R.V. & Sousa, M.L. 1989. Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos cursos de Formação de Professores. AAVV. Actas do congresso sobre investigação e educação do português. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Van de Ven, P.-H. 2009. Paradigmas do ensino da língua materna. In Duarte, R. (coord.). *Língua de escolarização: Estudo comparativo*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 7-14.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

C'cu'f'q'X'UJO GNR'/'Uko r »ukq'O wpf kcrif'g'Guwaf qu'f'g'N'pi vc'Rqt wi wgc

Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4121-4140

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p4121

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

REPRESENTAÇÕES E USOS DAS FORMAS DE TRATAMENTO POR RECECIONISTAS DE HOTEL

Sara Morgadinho LOPES⁷

RESUMO

O presente artigo encontra-se no âmbito do Português para fins específicos. É nosso objetivo descrever e analisar o sistema das formas de tratamento em português europeu num setor profissional específico, a hotelaria. Partiremos do nosso corpus constituído em Portugal e dividido em três partes. A primeira é composta por entrevistas a seis rececionistas de hotel dos distritos de Lisboa e do Porto. A segunda por um questionário escrito a oitenta e sete rececionistas de diferentes categorias de hotel e distritos do país. Finalmente, a terceira parte é constituída por um conjunto de trinta e um diálogos observados em três hotéis das duas cidades acima citadas. A análise dos dados permitiu-nos concluir que as representações que os rececionistas têm do uso do sistema das formas de tratamento, recolhidas nas entrevistas e no questionário escrito, não coincidem com o uso real que estes fazem do sistema e que verificámos nas observações nos hotéis. Estes profissionais dizem privilegiar o tratamento nominal no contacto com o cliente, mas, na prática, observámos que usam prioritariamente o tratamento verbal.

PALAVRAS-CHAVE: Português para fins específicos; hotelaria; formas de tratamento; oral; análise de corpus.

0. Introdução

O presente trabalho enquadra-se no âmbito do Português para Fins Específicos, mais especificamente no setor da hotelaria. Nasce da necessidade de formar rececionistas de hotel em França, um país que em 2013 recebeu 303 mil turistas portugueses e 1 milhão e 200 mil brasileiros (DGCIS, 2014). É nosso objetivo realizar um estudo sobre o sistema das formas de tratamento alocutivas em situações coloquiais orais neste setor em Portugal, de forma a orientar professores de português para aprendentes não nativos profissionais da hotelaria. Partiremos dos pressupostos

⁷ AMU, Faculté des Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines, Département d'Etudes Portugaises et Brésiliennes. 29, Av. Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence cédex, France, sara.lobes@univ-amu.fr; e FLUP, Faculdade de Letras, Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal.

metodológicos de Mangiante e Parpette (2004) no que concerne à conceptualização de uma formação em língua para fins específicos. Das cinco etapas apontadas para esse processo de conceptualização, iremos desenvolver apenas duas, a terceira e a quarta, correspondentes à recolha de dados e à sua análise.

O nosso trabalho é composto por duas partes. Na primeira, começaremos por descrever o sistema das formas de tratamento em português europeu, retomando muitos dos estudos que se têm debruçado sobre o tema. Terminaremos por uma descrição dos princípios orientadores da cortesia linguística que estão implícitos no uso das formas de tratamento. Na segunda parte, apresentaremos os dados recolhidos num corpus constituído em Portugal, a fim de verificar as formas linguísticas predominantes neste campo profissional, assim como as variáveis que intervêm no uso do sistema.

1. As formas de tratamento e a cortesia linguística

As formas de tratamento têm sido alvo de vários estudos por parte dos investigadores, tentaremos descrever o sistema à luz desses conhecimentos.

Embora já um tanto distante no tempo, o estudo *Sobre “Formas de Tratamento” na Língua Portuguesa* continua a ser uma obra de referência neste campo. O autor distingue o tratamento em três tipos: o tratamento pronominal, o tratamento nominal e o tratamento verbal (Cintra, 1972: 11-12). O tratamento verbal e o pronominal não apresentam elementos que identificam o alocutário, tendo a mera função de chamar a atenção do interlocutor. No entanto, o tratamento nominal contém elementos identificativos deste, tais como: género, idade, categoria social ou profissão, título, cargo. É por esta razão que o tratamento nominal é classificado como *caracterizador* (Cintra, 1972:13) ou *definidor* (Carreira: 2002: 177).

Na sua tese de doutoramento, Carreira (1997: 66-67) aponta critérios importantes para o uso das formas de tratamento. O primeiro, e principal, está relacionado com a hierarquização socioprofissional dos interlocutores. Cada locutor determina a sua posição e a do alocutário nessa hierarquia, colocando-se num nível superior, inferior ou igual, o que lhe vai permitir escolher a forma de tratamento em conformidade com esse posicionamento. O segundo critério diz respeito ao grau de

familiaridade ou respeito entre os interlocutores. Relaciona-se com o grau de conhecimento que os participantes na interação têm entre si e com o grau de formalidade da situação de comunicação. A autora completa esta distinção com dois outros elementos que intervêm no uso do sistema: a idade e o género do alocutário. É, portanto, uma avaliação cuidada de todos estes elementos que vai permitir ao locutor a preferência pela forma de tratamento mais adequada a cada situação de comunicação.

Retomando o grau de familiaridade como fator importante para o uso de uma forma de tratamento, Carreira (1997: 68) faz uma distribuição do sistema, organizando-o numa escala que vai do + *Familiaridade* / - *Distância* ao - *Familiaridade* / + *Distância* e que adotaremos para o presente trabalho⁸:

Quadro I: Tratamento alocutivo e grau de «familiaridade» vs «distância»⁹

	+ FAMILIARIDADE ← - DISTÂNCIA				± FAMILIARIDADE ± DISTÂNCIA			- FAMILIARIDADE + DISTÂNCIA →		
A L O C U T Á R I O	SUJEITO	<i>tu</i>	<i>você</i>	<i>o/a</i> NP	<i>o</i> +(NP) A <i>a</i> +(NP) A	<i>o senhor</i> [NP / [NP] A]	<i>a senhora/Dona</i> + NP	<i>o</i> + <i>título</i> <i>profissional</i> + <i>título</i>	<i>o senhor</i> + <i>título</i> <i>Vossa</i>	
	desinência verbal	-s (2 ^ª p)				<i>o menino</i> [NP] <i>a menina</i> [NP]	<i>a senhora Dona</i> + NP [A]	<i>ou outro</i> <i>a</i> + <i>título</i> + <i>título</i>	<i>Senhoria</i>	
	VOCATIVO	(<i>ó</i>) <i>tu!</i> (<i>ó</i>) <i>pá!</i>	<i>você!</i>	NP!	(NP +) A !	<i>Senhor</i> + NP / [NP] A!	<i>Senhora / Dona</i> + NP	<i>Senhora Dona</i> + NP [A]	<i>Senhor</i> + <i>título!</i> <i>Senhora</i> + <i>título!</i>	<i>V. Ex^ª!</i> <i>Vossa</i> <i>Senhoria</i>
						<i>menino</i> [NP]! <i>menina</i> [NP]!				
A L O C U T Á R I O S	SUJEITO	<i>vocês</i>	<i>vocês</i>	<i>vocês</i> / <i>o</i> / <i>a</i> NP / [A] / <i>o</i> + A / <i>o</i> / <i>a</i>	<i>os senhores</i> [+ <i>título</i>] <i>as senhoras</i> [+ <i>título</i>]			<i>Vossas</i> <i>Exas</i>		
	desinência verbal					-m 3 ^ª p. plural		<i>Vossas</i> <i>Senhorias</i>		
	VOCATIVO	<i>vocês!</i>	<i>vocês!</i>	<i>vocês!</i> NP [NP +] A				<i>V. Ex^{as}!</i> <i>Vossas</i> <i>Senhorias!</i>		

O uso das formas de tratamento é revelador de uma intenção do locutor em não ameaçar a face do alocutário. Duarte (2010) chama-a de *subjectividade enunciativa*:

Por regularem as relações intersubjectivas, as formas de tratamento permitem perceber a subjectividade enunciativa, e através delas se valoriza positiva ou negativamente o alocutário. São atravessadas pela atitude subjectiva do

⁸ Apresentamos aqui apenas as formas de tratamento em situação de alocação de sujeito e vocativo, pois são as que constituem o foco deste estudo.

⁹ A tradução desta tabela é da nossa responsabilidade. Por questões de espaço, usaremos as siglas NP para designar o nome próprio e A para o apelido.

locutor, o respeito pelas convenções sociais, os sentimentos em relação àquele com quem se fala e o lugar que se lhe atribui.

(DUARTE, 2010: 135)

De facto, as formas de tratamento são um dos meios linguísticos que a língua portuguesa dispõe para proteger a face do interlocutor. Goffman (1974) introduziu este conceito para designar a imagem pública de cada participante na interação verbal. Esta imagem pode ser afetada por atos intrinsecamente ameaçadores da face, classificados por Brown & Levinson (1987) como *Face-threatening Acts (FTA's)*. De forma a minimizar a força ilocutória desses atos, cada língua dispõe de meios linguísticos de atenuação, sendo as formas de tratamento um dos mais produtivos para a língua portuguesa. Por oposição aos FTA's, Kerbrat-Orecchioni (2005) introduz os atos valorizadores da face, *Face Flattering Acts (FFA's)*, como aqueles que intrinsecamente vêm valorizar a face do alocutário. Neste caso, as formas de tratamento constituem meios de intensificação da força ilocutória desses mesmos atos.

Weinrich (1986) apresenta uma distinção entre formas de contorno esbatido e formas de contorno nítido. As primeiras são consideradas imprecisas e vagas, enquanto as segundas são exatas (Carreira, 1997:184). O autor acrescenta que:

Lorsque de deux formes d'expression qui se présentent au choix dans une situation, l'une présente des contours nets et l'autre des contours faibles, c'est toujours celle qui est faiblement délimitée / contournée qui sera considérée comme la plus polie.

(Weinrich, 1986: 16, retirado de Carreira, 1997: 184)

Formas de contorno esbatido, por apresentarem elementos mais vagos sobre a identificação do alocutário, são então consideradas como mais corteses. Dessa forma, a forma nominal *o senhor* é considerada mais cortês do que *o Senhor Sousa*, por sua vez mais cortês do que *o Sousa* (Carreira, 2014: 40).

Em conclusão, o princípio da cortesia mantém o equilíbrio social e as relações amigáveis (Leech, 1983: 82). Cabe, então, ao rececionista de hotel manter esse mesmo equilíbrio, recorrendo, entre outros meios, a um uso adequado das formas de tratamento.

2. Apresentação e análise do corpus

Nesta segunda parte, iremos apresentar o corpus que constituímos em Portugal entre agosto de 2014 e agosto de 2015. Está organizado em três partes distintas que apresentaremos em seguida.

A primeira parte é composta por seis entrevistas presenciais semi-diretivas realizadas a seis rececionistas de hotéis de três, quatro e cinco estrelas dos distritos de Lisboa e do Porto. As entrevistas foram realizadas em agosto e dezembro de 2014, perfazendo um total de sete horas e quarenta minutos de gravação.

A segunda parte do corpus é composta por um questionário escrito na internet realizado entre 16 de junho e 30 de agosto de 2015. Este contou com a participação de oitenta e sete rececionistas de diferentes categorias de hotéis e distritos de Portugal. O questionário era composto por dezasseis perguntas, sendo três dedicadas às formas de tratamento. Observemos as perguntas que lhes foram colocadas:

1. No check-out, como pergunta se houve consumo de minibar a um cliente que vem pela primeira vez ao hotel ?

a. A um homem, da sua idade ou mais velho: (uma opção para cada coluna)

	Homem da sua idade	Homem mais velho
Teve consumo de minibar?		
O senhor teve consumo de minibar?		
O senhor João Alves teve consumo de minibar?		
O doutor teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

b. A uma mulher, da sua idade ou mais velha: (uma opção para cada coluna)

	Mulher da sua idade	Mulher mais velha
Teve consumo de minibar?		

A senhora teve consumo de minibar?		
A senhora Ana Alves teve consumo de minibar?		
A doutora teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

2. Imagine que faz a mesma pergunta mas agora a clientes que já estiveram várias vezes no hotel. O que diz?

a. A um homem, da sua idade ou mais velho: (uma opção para cada coluna)

	Homem da sua idade	Homem mais velho
Teve consumo de minibar?		
O senhor teve consumo de minibar?		
O senhor Rui Saraiva teve consumo de minibar?		
O doutor teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

b. A uma mulher, da sua idade ou mais velha: (uma opção para cada coluna)

	Mulher da sua idade	Mulher mais velha
Teve consumo de minibar?		
A senhora teve consumo de minibar?		
A senhora Marta Saraiva teve consumo de minibar?		
A dona Marta teve consumo de minibar?		

A doutora teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

3. Como oferece um chocolate a uma criança?

Queres um chocolate?	
Quer um chocolate?	
O menino quer um chocolate?	
Outro, Especifique: _____	

Finalmente, a terceira, e última parte do corpus, é composta por trinta e um diálogos entre rececionistas e clientes que observámos em três hotéis portugueses: um hotel de quatro estrelas do distrito de Lisboa e dois hotéis de três estrelas do distrito do Porto. Estas gravações foram realizadas em dezembro de 2014 e em abril de 2015.

A constituição deste corpus permite-nos verificar, por um lado, as formas de tratamento privilegiadas neste setor profissional e, por outro, se fatores como a idade, o género ou o grau de familiaridade do alocutário influenciam o uso do sistema. Se as entrevistas e os questionários pretendem recolher dados sobre as representações que os rececionistas têm do sistema, as observações nos hotéis pretendem comprovar o uso real que estes profissionais fazem das formas de tratamento. O cruzamento dos dados vai permitir-nos formular conclusões para este domínio profissional.

Passaremos então à análise dos dados recolhidos, começando pelas entrevistas, onde perguntámos aos seis rececionistas como se dirigiam aos seus clientes adultos e crianças. O quadro seguinte sintetiza essas respostas:

Quadro II: Entrevistas

	ADULTOS	CRIANÇAS
Rececionista 1	<i>o/a senhor/a + A</i> <i>o doutor (a pedido do cliente)</i>	-s (2ª pessoa do singular)
Rececionista 2	Ø 3ª pessoa do singular	não respondeu
Rececionista 3	<i>o senhor + NP + A</i> <i>a Dona + NP + A</i> <i>o doutor (a pedido do cliente)</i>	-s (2ª pessoa do singular)

Rececionista 4	<i>o/a senhor/a</i> + NP + A <i>o doutor</i> + NP, <i>o/a doutor/a</i> + A (clientes previamente identificados pelo hotel)	-s (2ª pessoa do singular) Ø 3ª pessoa do singular (apenas se os pais tratam a criança por <i>você</i>)
Rececionista 5	Ø 3ª pessoa do singular <i>o/a senhor/a</i> + A (para clientes habituais)	-s (2ª pessoa do singular)
Rececionista 6	<i>o/a senhor/a</i> + NP	-s (2ª pessoa do singular)

No que diz respeito ao tratamento a um alocutário adulto, verificamos que existe uma preferência pelas formas nominais, pois quatro rececionistas dizem preferir este tipo de tratamento (rececionistas 1, 3, 4 e 6). Estas formas são construídas com *o/a senhor/a* seguidos apenas do nome próprio, apenas do apelido ou de ambos, não havendo uma homogeneização nas escolhas dos rececionistas. A forma de tratamento com o título, *o/a doutor/a*, é pouco utilizada e apenas reservada a clientes que se identifiquem na receção com o seu nome precedido do título (rececionistas 1 e 2) ou a clientes com grandes cargos para os quais já existe uma forma de tratamento predefinida pelo hotel (rececionista 4).

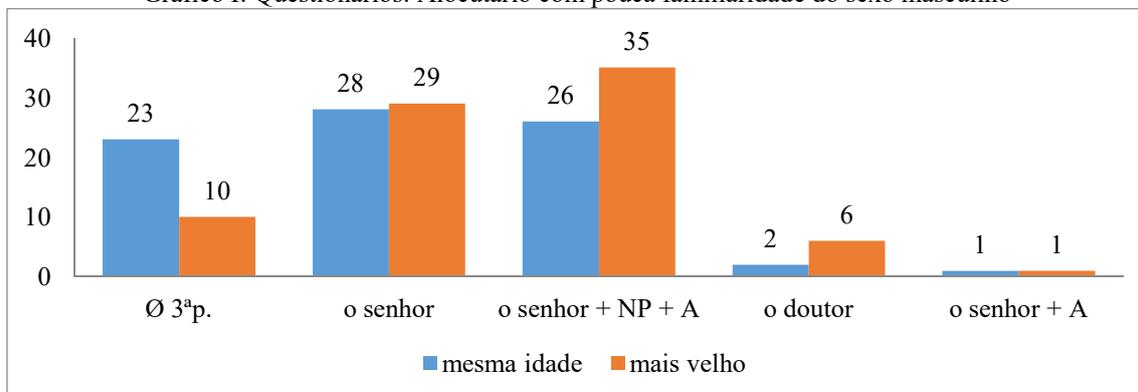
Quanto aos fatores que determinam o uso das formas de tratamento, constatamos que o género, a idade e o grau de familiaridade não parecem exercer influência no uso do sistema. É de notar que apenas um entrevistado recorre a uma forma diferente para um alocutário do sexo feminino, o rececionista 3 utiliza *a Dona* seguida de nome próprio e de apelido para cliente do sexo feminino e *o senhor* com nome próprio e apelido para alocutário do sexo masculino. O grau de familiaridade também é um fator distintivo apenas para o rececionista 5 que reconhece utilizar a forma nominal *o/a senhor/a* com apelido para um cliente com quem tem maior familiaridade, contrariamente ao tratamento verbal utilizado para a maioria dos clientes.

No que concerne às crianças, o uso da desinência verbal da 2ª pessoa do singular parece ser o tratamento preferido destes rececionistas de hotel.

Em suma, as entrevistas apresentam-nos uma preferência pelo tratamento nominal quando dirigidos a clientes adultos e uma preferência pelo tratamento verbal quando dirigidos a crianças.

Passaremos agora à análise do questionário¹⁰, começando pelas respostas à pergunta 1a), que aborda um alocutário do sexo masculino com pouca familiaridade da mesma idade ou mais velho:

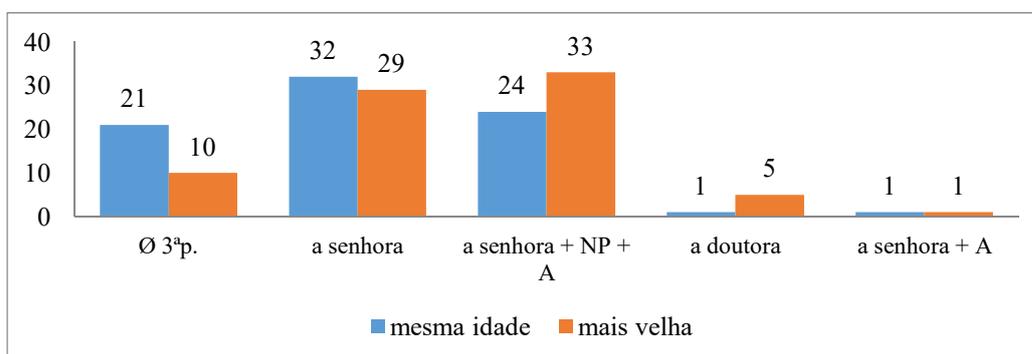
Gráfico I: Questionários: Alocutário com pouca familiaridade do sexo masculino



Para um alocutário homem da mesma idade, os rececionistas optam indiferentemente por três formas de tratamento: o tratamento verbal na 3ª pessoa (23 respostas), o tratamento nominal com a forma *o senhor* (28 respostas) e o tratamento nominal com a forma *o senhor* seguido do nome próprio e do apelido (26 respostas). No entanto, quando se trata de um cliente mais velho, existe uma clara preferência pelo tratamento nominal *o senhor* seguido do nome próprio e do apelido (35 respostas), em detrimento do tratamento verbal (apenas 10 respostas). Existe também um aumento do número de respostas com o título do alocutário com cliente de maior idade, *o doutor* (6 respostas).

Comparemos estes dados com os da pergunta 1b) relativos ao tratamento de um alocutário do sexo feminino:

Gráfico II: Questionários: Alocutário com pouca familiaridade do sexo feminino

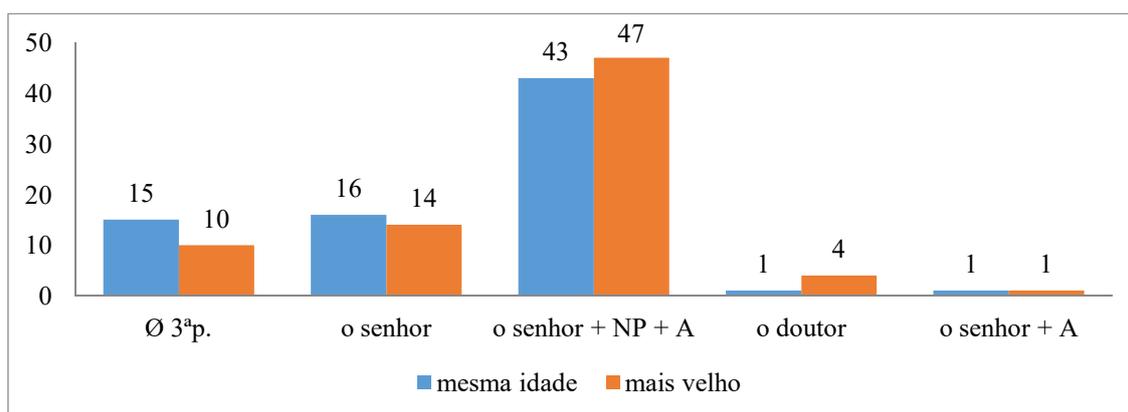


¹⁰ Este inquérito contou com a participação de 87 rececionistas de hotel, contudo nem todos responderam à totalidade do questionário, tendo alguns participantes desistido a meio. Assim, o número de respostas em cada pergunta pode ser diferente. Na pergunta 1a) contamos com 86 respostas para alocutário da mesma idade e 87 para alocutário de idade superior. Em 1b) há 85 respostas para alocutário da mesma idade e 84 para alocutário mais velho. Na pergunta 2a) existem 82 respostas para os dois tipos de alocutário. Finalmente, em 2b) existem apenas 81 respostas para os dois perfis.

Apesar de uma ligeira preferência pela forma nominal *a senhora* no tratamento para alocutário da mesma idade (32 respostas), verificamos que as outras duas formas preferidas para o sexo masculino também são utilizados em grande número para o alocutário feminino, sendo elas o tratamento verbal na 3ª pessoa (21 respostas) e a forma nominal *a senhora* seguida do nome próprio e do apelido (24 respostas). Quando dirigidos a uma cliente mais velha, este gráfico também revela uma redução do uso do tratamento verbal (10 respostas) em prol do tratamento nominal *a senhora* seguido do nome próprio e do apelido (33 respostas), além de um igual aumento da forma nominal *a doutora* (5 respostas).

Passemos à análise da pergunta 2, dirigida a um alocutário com maior grau de familiaridade. No setor da hotelaria, um cliente que já pernoitou várias vezes no hotel é apelidado de cliente habitual ou regular. Começemos pela análise das respostas sobre alocutário do sexo masculino (pergunta 2a).

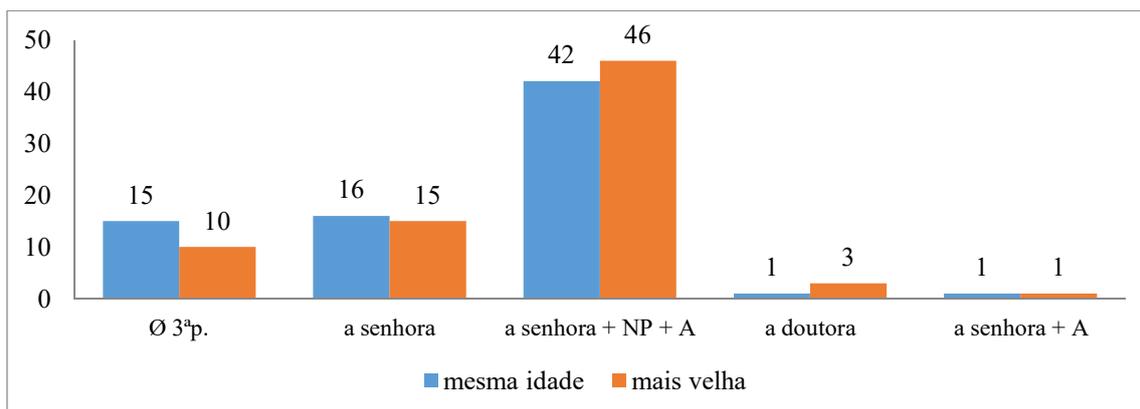
Gráfico III: Questionários: Alocutário com maior familiaridade do sexo masculino



Este gráfico apresenta uma preferência clara por parte dos rececionistas em utilizar a forma nominal *o senhor* seguida do nome próprio e do apelido tanto para interlocutor da mesma idade (43 respostas) como para interlocutor mais velho (47 respostas).

No que diz respeito ao alocutário do sexo feminino, esta preferência continua a ser elevada, pois mais de metade dos rececionistas optam por este tratamento nominal: 42 respostas para cliente da mesma idade e 46 respostas para cliente mais velha, como se verifica no gráfico seguinte:

Gráfico IV: Questionários: Alocutário com maior familiaridade do sexo feminino

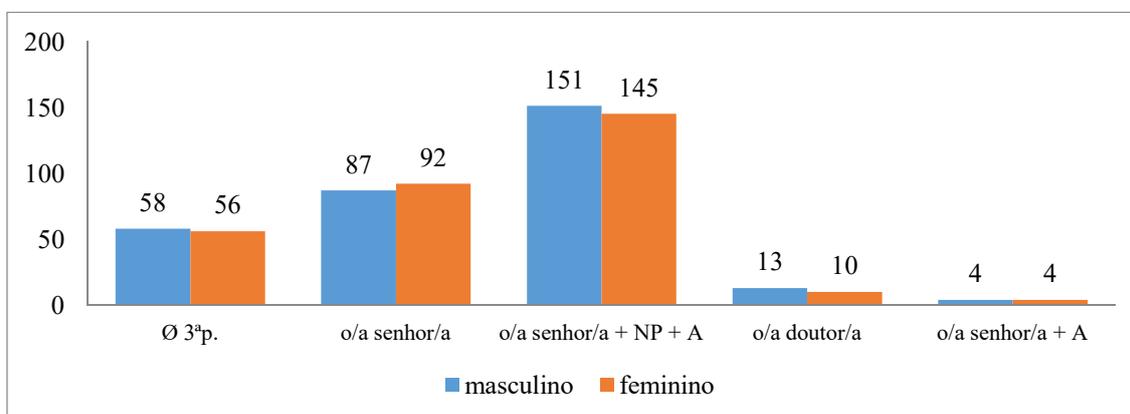


A análise destes dados permite-nos tirar algumas conclusões. Quando dirigidos a um alocutário com pouca familiaridade e da mesma idade, os rececionistas recorrem indistintamente ao tratamento verbal, ao tratamento nominal *o/a senhor/a* ou *o/a senhor/a* seguido de nome próprio e apelido para ambos os sexos. Mas quando dirigidos a um alocutário mais velho, é privilegiado o tratamento nominal *o/a senhor/a* seguido do nome próprio e do apelido. Quando dirigidos a um cliente com maior familiaridade, os rececionistas dizem utilizar o tratamento nominal *o/a senhor/a* seguido do nome próprio e do apelido, independentemente do sexo ou da idade do cliente.

Após uma análise das respostas pergunta por pergunta, iremos proceder agora a uma análise global com todos os dados em conjunto, com o objetivo de avaliar em que medida variáveis como a idade, o género ou o grau de familiaridade do alocutário interferem no uso das formas de tratamento.

Começemos por analisar o género, tentando saber se existe um tratamento diferente conforme o sexo do cliente. Analisámos as respostas para clientes de género masculino de um lado e do género feminino do outro, como mostra o gráfico seguinte:

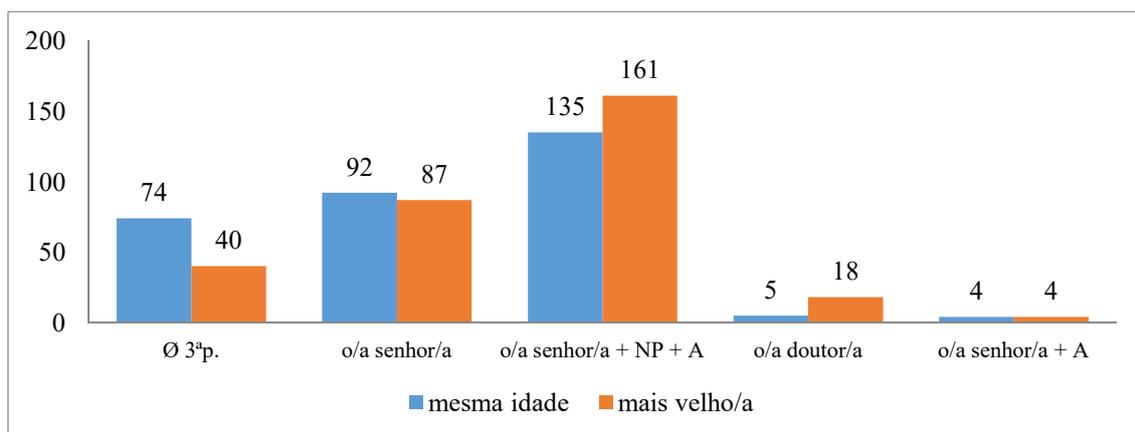
Gráfico V: Questionários: Tratamento em função do género do alocutário



Num total de 313 respostas para alocutário do sexo masculino e 307 para o sexo feminino, 58 participantes escolheram o tratamento verbal para clientes homens e 56 para clientes mulheres, 87 preferiram a forma *o/a senhor/a* para alocutário homem e 92 escolheram-na para alocutário mulher, e finalmente a forma *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e de apelido foi a que mais respostas teve: 151 para homens e 145 para mulheres. Podemos concluir que os rececionistas usam as mesmas formas de tratamento para alocutários de ambos os sexos, não existindo assim uma diferença significativa entre estes dois grupos ($\chi^2(5) = 0.6338$, NS)¹¹. O género do alocutário não é, portanto, uma variável que determina o uso das formas de tratamento.

A segunda variável a analisar é a idade, pretendemos saber se o tratamento dirigido a uma pessoa da mesma idade é diferente do dirigido a uma pessoa mais velha. Contabilizámos todas as respostas para alocutários da mesma idade e comparámo-las com as respostas para alocutários mais velhos, como se vê no gráfico seguinte:

Gráfico VI: Questionários: Tratamento em função da idade do alocutário



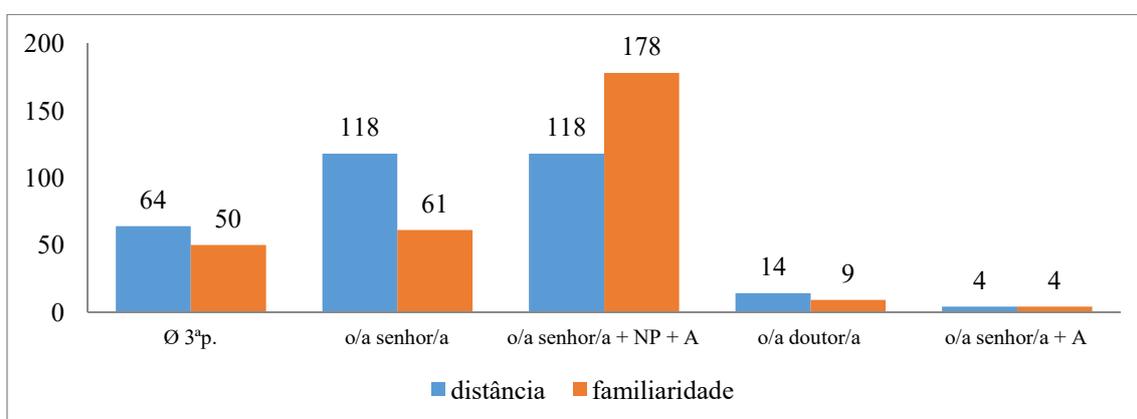
Ao observarmos o gráfico, verificamos que os rececionistas não usam as mesmas formas de tratamento quando se dirigem a um cliente da mesma idade ou a um cliente mais velho. Num total de 310 respostas para alocutário da mesma idade, 74 participantes preferiram o tratamento verbal, 135 o tratamento nominal *o/a senhor/a* com nome próprio e apelido e apenas 5 o tratamento nominal com o título, *o/a doutor/a*. Nas 310 respostas para alocutário mais velho, verificamos uma redução considerável no uso do tratamento verbal selecionado por apenas 40 participantes. Em contraponto, há um aumento considerável da forma *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e de apelido com 161 respostas e da forma *o/a doutor/a* com 18 respostas. A diferença entre os

¹¹ Teste estatístico χ^2 .

dados é significativa ($\chi^2(5) = 19.9116$, $p < .01$), já que estes profissionais usam diferentes formas de tratamento para alocutário da mesma idade e para alocutário mais velho. Assim, a idade é uma variável que determina o uso das formas de tratamento no setor da hotelaria em Portugal.

O último elemento a analisar diz respeito ao grau de familiaridade entre os interlocutores. Quisemos comparar as respostas que contemplam alocutários com pouca familiaridade de um lado, com as respostas que contemplam um alocutário com maior familiaridade do outro. Vejamos os resultados:

Gráfico VII: Questionários: Tratamento em função do grau de familiaridade



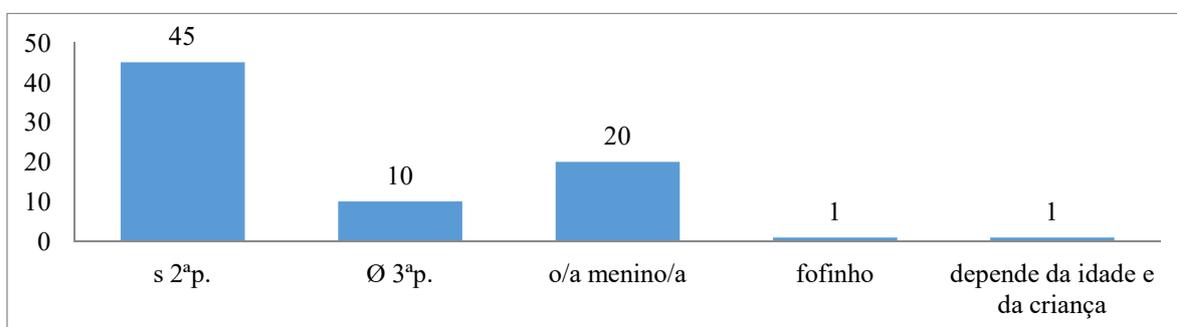
Este gráfico mostra-nos que os rececionistas usam diferentes formas de tratamento para um cliente novo e para um cliente habitual. Em 318 respostas obtidas para cliente distante, 64 são de tratamento verbal, 118 de tratamento nominal com a forma *o/a senhor/a* e 118 com a forma também nominal *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e apelido. No entanto, nas 302 respostas obtidas para cliente habitual, houve uma ligeira redução do tratamento verbal, tendo tido apenas 50 respostas, uma redução drástica da forma *o/a senhor/a* contando agora com apenas 61 respostas, em prol de uma preferência clara pela forma *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e apelido, com 178 respostas. A diferença entre os dados de alocutário distante e de alocutário familiar é significativa ($\chi^2(5) = 32.7548$, $p < .001$). Concluimos, portanto, que o grau de familiaridade é uma variável que determina o uso das formas de tratamento no setor da hotelaria em Portugal.

Em suma, as análises das respostas a este questionário permitem-nos concluir que a idade e o grau de familiaridade são variáveis determinantes para um uso adequado das formas de tratamento no setor da hotelaria em Portugal, pois perante um cliente mais

velho ou que já conhecem, os rececionistas preferem usar formas de contornos nítidos com o nome do cliente, em detrimento de formas de contornos vagos sem elementos precisos dos alocutários. As formas de contorno nítido parecem então ser reveladoras de uma atenção e de um cuidado redobrados por parte dos rececionistas.

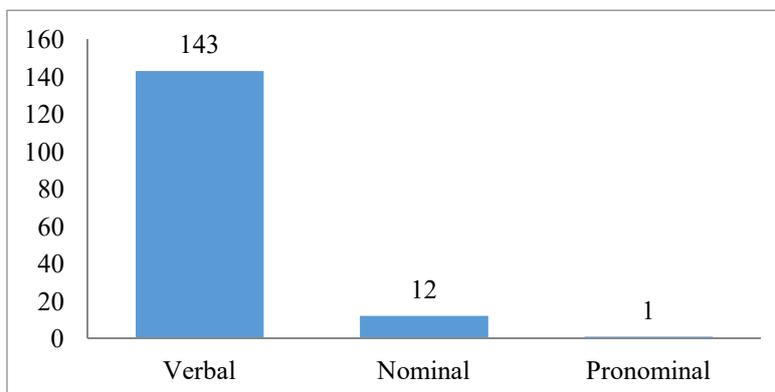
No que diz respeito ao tratamento utilizado para uma criança, verificamos que o tratamento verbal da 2ª pessoa é o preferido por estes profissionais, contando com 45 respostas num total de 77. A forma nominal *o menino* é escolhida por 20 participantes e o tratamento verbal de 3ª pessoa por 10. Um rececionista prefere ainda a forma *fofinho* para se dirigir a uma criança e outro diz que o tratamento depende da idade e da criança.

Gráfico VIII: Questionários: Crianças



Chegamos agora à última parte do nosso corpus, correspondente aos trinta e um diálogos observados em três hotéis portugueses. Observámos um conjunto de 156 ocorrências das formas de tratamento, cuja distribuição se verifica no gráfico seguinte:

Gráfico IX: Observações: Distribuição dos tipos de tratamento



Observamos que 143 ocorrências são de tratamento verbal, 12 de tratamento nominal e apenas 1 de tratamento pronominal (com o pronome *vocês*). Assim, na

esmagadora maioria dos casos, 91,7% mais precisamente, os rececionistas não usam formas nominais nem pronominais para se dirigir aos clientes.

Estes resultados não deixam dúvidas quanto à preferência pelo tratamento verbal no exercício das suas funções. Este facto parece-nos bastante interessante se comparado com os resultados das entrevistas e dos questionários apresentados anteriormente, onde estes profissionais dizem preferir o uso do tratamento nominal, nomeadamente de *o/a senhor/a* seguido do nome próprio e/ou do apelido do cliente. Existe portanto uma diferença entre as representações que os rececionistas têm do seu uso do sistema e o uso real que eles fazem deste. Um dos rececionistas entrevistados ajuda-nos a compreender esta disparidade, apontando causas para o recurso ao tratamento verbal no local de trabalho¹²:

L1 disseste há pouco que: vocês tratavam o cliente pelo nome

L2 hum hum

L1 podes dar exemplos

L2 sim sempre primeiro e último nome «tenho uma reserva em nome de: Fernandes» «com certeza senhor António Fernandes senhor António Fernandes é a primeira vez connosco» ou mesmo na despedida eh de exemplos dizemos «com certeza senhora Sandra Freitas alguma coisa que precise não hesite em contactar» deves sempre tratar como primeiro e último agora se isto é o que acontece sempre gostava que sim mas às vezes não acontece

L1 o que é que acontece às vezes

L2 tratas só por senhor omites + mas é importante nós dizermos sempre estarmos a lembrar o cliente que sabemos quem ele é é forma de torná-lo especial dizer eu sei quem é eu sei quem é eu lembro-me do seu nome e até crias uma certa proximidade mas muitas vezes omite-se ou então se o trabalho é muito «com certeza» e já já já não te lembras qual é que é o nome do senhor e então para clientes¹³ que têm muita rotação de de hóspedes era difícil estar sempre a a repetir mas é muito importante

[...]

quando não + eh não não sa- estamos muito na dúvida sobre a forma de tratamento podemos omitir é claro que reconhecer o tratamento da senhora é sempre mais elegante mas se tens ali alguma dúvida: alguma coisa assim podes nalgumas frases omitir por dizer só «quer deseja»

(Rececionista 4)

O rececionista identifica três razões para a omissão da forma de tratamento: a quantidade excessiva de trabalho, o esquecimento do nome do cliente e a dúvida sobre a

12 Usamos as convenções de transcrição do grupo DELIC/GARS.

13 O rececionista queria dizer hotéis.

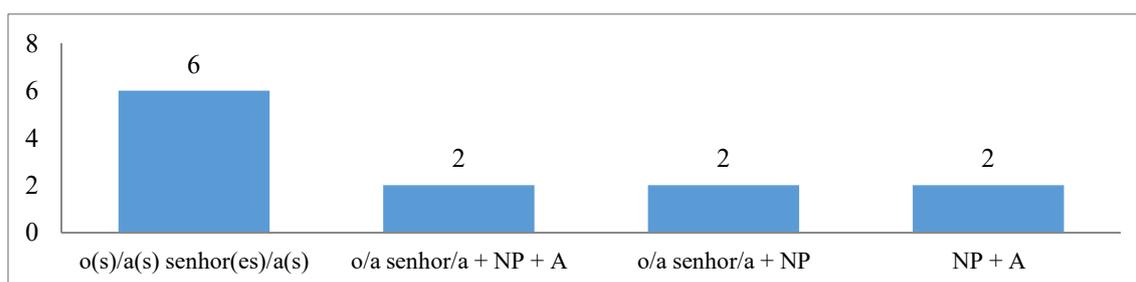
forma de tratamento adequada para cada situação. Estas razões parecem-nos extremamente esclarecedoras.

De facto, como pudemos verificar nas observações dos três hotéis, o rececionista realiza inúmeras tarefas ao mesmo tempo (atender ao telefone, atender clientes face a face, responder a e-mails, resolver problemas com outros departamentos do hotel), que o obrigam a realizar cada tarefa de maneira rápida e eficaz. Por outro lado, muitas vezes estes estão sozinhos na receção de hotéis com um grande número de quartos, impedindo-os de conhecer todos os clientes e de fixar os respetivos nomes. Questões práticas parecem, portanto, exercer alguma influência no uso das formas de tratamento.

A preferência pelo tratamento verbal, em caso de dúvida quanto ao nome do cliente ou à forma de tratamento adequada a cada situação de interação, constitui uma estratégia de evitamento do locutor que omite a explicitação de elementos identificadores do alocutário para não ameaçar a sua face (Hammermüller, 2004). O rececionista prefere intencionalmente não usar uma forma de tratamento, pois em caso de engano isso constituiria uma grave ofensa à face do alocutário, o que seria fatal num setor como a hotelaria onde o atendimento ao cliente constitui um serviço primordial.

No exercício das suas funções, o rececionista recorre frequentemente ao tratamento verbal. No entanto, as nossas observações registaram 12 formas nominais, cuja distribuição se encontra no gráfico seguinte:

Gráfico X: Observações: Distribuição das formas nominais



A forma *o(s)/a(s) senhor(es)/a(s)* foi utilizada seis vezes, tendo as outras formas sido utilizadas duas vezes cada uma: *o/a senhor/a* seguido de nome próprio e apelido, *o/a senhor/a* seguido de nome próprio e a forma nominal de nome próprio com apelido.

O uso destas formas parece não seguir variáveis tão claros como os que identificámos para o questionário, uma vez que as formas nominais são usadas

indiferentemente para alocutário do sexo masculino ou feminino, de idade igual ou superior, com pouca ou muita familiaridade.

Parece-nos mais produtivo analisar o contexto discursivo em que estas ocorrências surgem. Para tal, iremos analisar excertos de dois diálogos observados em dois hotéis diferentes. O primeiro regista uma conversa entre o rececionista e um casal de brasileiros que pediram anteriormente à receção para alterar reservas realizadas em hotéis de outras cidades do país.

Diálogo 1¹⁴

- L3 agora é assim não foi possível cancelar as reservas porque eh: +
L4 XX dinheiro não tinha mais
L3 exato {a porta da rua abre-se} porque: isto como foi feito através da Booking **os senhores** é que têm os códigos para poder ir na internet e têm que fazer < essa alteração
L4 > hum hum
L3 ou então via **os senhores** também podem telefonar mas têm que ser **os senhores** a telefonar identificarem-se

A forma nominal *os senhores*, utilizada três vezes, surge numa sucessão de atos diretivos onde o rececionista explica que devem ser os clientes, e não a receção, a alterar as reservas. Tendo em conta que os atos diretivos constituem por natureza atos ameaçadores da face, esta explicitação repetitiva do alocutário surge como um forte mecanismo de atenuação que minimiza o efeito da ameaça que está a ser exercida. A insistência da atenuação é transmitida pela repetição da forma nominal.

O segundo diálogo regista o momento em que o rececionista está a entregar as chaves dos quartos a três clientes individuais que vêm pela mesma empresa.

Diálogo 2¹⁵

- L2 quatrocentos e quatro {fala em voz baixa} ++ /ficar, fica/ tudo no quarto piso ++ *C1* {NP + A}
L1 hum hum
L2 quatrocentos e três
L1 hum hum
L2 *C2* {NP + A} quatrocentos e quatro e o senhor *C3* {NP + A}

14 Trata-se do rececionista 6 das entrevistas presenciais.

15 Para guardar o anonimato dos clientes, os nomes destes encontram-se condicionados com *C1* para o cliente número um, *C2* para o cliente número dois e *C3* para o cliente número três.

Aqui o rececionista recorre a três formas nominais para se dirigir a cada um dos clientes. Para os dois primeiros utiliza a forma nominal de nome próprio com apelido e para o terceiro a forma *o senhor* seguida de nome próprio e do apelido (desconhecemos a razão que levou o rececionista a utilizar uma forma de tratamento mais cortês para o terceiro cliente, do que a utilizada para os dois primeiros clientes; o facto de este cliente ter trocado algumas frases com o rececionista e de lhe ter mostrado o seu documento de identificação poderá estar na origem deste tratamento diferenciado). Sendo necessário entregar uma chave diferente a cada cliente, o uso de uma forma nominal com o nome do alocutário é quase obrigatório neste contexto, pois a sua omissão poderia provocar equívocos quanto ao quarto atribuído a cada cliente.

Acabámos de verificar que o recurso a formas nominais é, em certas situações, obrigatório pois a sua omissão levaria a equívocos na mensagem transmitida pelo rececionista. No primeiro diálogo, o rececionista necessita de dizer aos clientes que são estes quem deverá contactar os hotéis e proceder às alterações das reservas e não ele próprio e, no segundo diálogo, ele necessita de entregar a chave do quarto certa a cada cliente.

Em suma, se por um lado os rececionistas utilizam na maioria dos casos o tratamento verbal para se dirigirem aos clientes, em certas situações eles devem recorrer ao seu conhecimento pragmático e discursivo para utilizarem outras formas de tratamento que melhor se adequem a cada situação de interação.

3. Conclusão

O estudo que acabámos de realizar permite-nos concluir que os rececionistas têm representações sobre o uso das formas de tratamento que podem não coincidir com a sua prática. O exemplo do rececionista 6 é paradigmático: conseguimos questioná-lo sobre as representações que tem do seu uso do sistema nas entrevistas e, em seguida, observá-lo no exercício das suas funções. Apesar de nas entrevistas afirmar que se dirige ao cliente com a forma nominal *o/a senhor/a* seguida de nome próprio, verificámos que utiliza apenas quatro formas nominais nas quarenta e oito ocorrências que lhe são atribuídas. O tratamento nominal é sempre *os senhores*, como pudemos verificar no diálogo 1.

Concluimos, portanto, que num domínio profissional como o da hotelaria, que dá especial atenção à forma como o cliente é tratado, o aprendiz de português para fins específicos deve possuir conhecimentos pragmáticos e discursivos que lhes permitam fazer um uso adequado do sistema das formas de tratamento. Se no uso os rececionistas tendem a omitir as formas nominais, em alguns contextos elas tornam-se obrigatórias. Este ponto deve merecer especial atenção por parte dos professores de ensino do português para a hotelaria, onde os aprendizes devem ser dotados de estratégias que lhes permitam interagir de maneira apropriada a cada situação de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carreira, Maria Helena Araújo 1997. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution : proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Peeters.

Carreira, Maria Helena Araújo. 2002. «La désignation de l'autre en portugais européen: instabilités linguistiques et variations discursives». In : Carreira, M. H. A. (Org.) *Instabilités linguistiques dans les langues romanes, Travaux et Documents* n° 16. Paris: Université Paris 8, p. 173-184.

Carreira, Maria Helena Araújo. 2014. «Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática». In Seara, Isabel Roboredo (Dir. e Coord.). *Cortesia: olhares e (re)invenções*. Lisboa: Chiado Editora, pp. 27-46.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1972. *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

DGCIS Direction générale de la compétitivité, de l'industrie et des services. 2014. *Mémento du tourisme édition 2014*. Paris: Ministère de l'artisanat, du commerce et du tourisme.

Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*, tradução de Alain Kihm. Paris: Minuit.

Duarte, Isabel Margarida. 2010. «Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna». In: Brito, A.M. (Org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras, Clup, pp.133-146.

Hammermüller, Gunther (2004). «Adresser ou éviter, c'est la question... - Comment s'adresser à quelqu'un en portugais sans avoir recours à un pronom ou à une autre forme équivalente». Comunicação no Colóquio *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa*. Instituto Cervantes de Paris (2003), publicado no sítio do Instituto Cervantes de Paris, consultado em 7/10/2015.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2005. *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Mangiante, Jean-Marc ; Parpette, Chantal. 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

O GÊNERO RELATÓRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM INSTRUMENTO SEMIÓTICO PARA O AGIR PROFISSIONAL NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Sueli Correia Lemes VALEZI¹⁶

RESUMO

Este trabalho¹⁷ apresenta alguns resultados obtidos com o processo de implementação de uma sequência didática sobre o gênero relatório técnico na disciplina de Língua Portuguesa em um Curso Superior de Tecnologia da área de informática, utilizando-se de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os dados para a análise foram coletados em duas fases de investigação: a implementação da sequência didática ocorrida em 2012, período de realização da pesquisa de doutoramento, e a sua reformulação e reimplantação no ano de 2014. As bases epistemológicas filiam-se à Linguística Aplicada, em uma perspectiva multidisciplinar, com destaque para os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com Bronckart (1999, 2006, 2008) e suas investigações baseadas na compreensão de que os textos configuram como produtos empíricos para a análise e a interpretação do agir humano. Bronckart (1999) construiu um quadro epistemológico de análise de textos e contribuiu com um aporte teórico para a descrição e consequente modelização de gêneros de texto. Com o processo de implementação do gênero relatório, foi possível observar que, embora ele não constitua um instrumento semiótico comum às ações dos professores da área de informática, como o é em diversas áreas profissionais, ele funcionou como um objeto de ensino adequado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, consequentemente, para a construção de novos modelos de agir dos alunos, atendendo, assim, tanto à formação acadêmica quanto profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional; Gêneros de Texto; Sequência Didática.

1. Introdução

As mudanças imprimidas nas práticas discursivas dos gêneros de atividade profissional têm exigido cada vez mais o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita afinadas com a crescente competitividade. A demanda pela aquisição de

16 IFMT - Campus Cuiabá/ Departamento de Áreas de Base Comum. Avenida Marechal Deodoro, 1216, Apto 1401, Edifício Guaporé, Cep 78005-100, Cuiabá - Mato Grosso - Brasil. suelivalezi@uol.com.br.

17 Este artigo trata-se de um recorte de um capítulo da tese de doutoramento de Valezi (2014).

gêneros de textos orais, escritos ou ainda multimodais cresce ao ritmo das mudanças que ocorrem nas práticas discursivas da modernidade tardia. Antes com o foco apenas no saber-fazer, ou seja, no domínio de capacidades manuais para uma educação ampliada, a educação profissional ressignificou-se, pois foram ampliados os tipos de capacidades, como as que estão relacionadas à escrita formal. E foi essa uma das motivações para a implementação da proposta de transposição didática (TD) do gênero relatório técnico no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet na pesquisa de doutoramento (Valezi, 2014).

A outra motivação para a organização de uma sequência didática (SD) do gênero relatório está relacionada aos modelos de agir que construí ao longo de minhas ações docentes realizadas em cursos de nível médio técnico e tecnológico, em especial na área da construção civil, onde o gênero relatório é bastante usado nas mediações formativas dos alunos. Entretanto, como faltava uma modelização do gênero partindo de uma metodologia mais sistematizada e perfilada a uma teoria de gêneros de texto, realizei a TD do gênero relatório técnico, construído pelo saber científico institucionalizado por obras especializadas e por normas científicas, e por experiências empíricas, além de dados gerados a partir de entrevistas com professores das áreas de informática e construção civil, e de textos disponibilizados por esses profissionais como modelos prototípicos do gênero.

Os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram a modelização didática do gênero relatório técnico e sua consequente SD foi a engenharia de análise textual proposta por Bronckart (1999, 2006, 2008), bem como as orientações didáticas postuladas por Schneuwly e Dolz (2004, 2009), Nascimento (2009) e Cristóvão e Nascimento (2004).

Este artigo está composto de sete tópicos, incluindo esta introdução, e neles são tratados os temas como a construção científica sobre o gênero relatório, aspectos gerais sobre a modelização didática e os elementos ensináveis identificados nesse levantamento, a presentificação das oficinas da SD e sua implementação, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e, por fim, a reformulação da SD em ações docentes mais recentes e as considerações finais.

2. Construindo o saber científico sobre o gênero relatório

Os textos representativos do gênero relatório, em sua extensa lista de modelos sociais, enquadram-se em um número considerável de subclassificações, definidas conforme os diferentes contextos de produção e de seus parâmetros constitutivos, como os papéis sociais assumidos pelos interactantes, os objetivos sociocomunicativos, o suporte, o tempo e o espaço, ou seja, dependem das “condições de realização do agir de linguagem semiotizado por eles” (Bronckart, 2006, p. 142). Por esse motivo, o gênero desencadeia diferentes e inúmeras representações simbólicas, o que gera modelos cuja arquitetura textual pode assumir discrepâncias tão expressivas que classificá-lo dentro do arquitepo de modelos prototípicos é uma tarefa muitas vezes extenuante e complexa¹⁸.

Em entrevistas formais e informais com professores da área de informática, foi evidenciado o reconhecimento do relatório técnico como mediador de ações de linguagem de referência da esfera profissional. Diante disso, tornou-se relevante tomar exemplares desse gênero como instrumentos mediadores das ações didáticas no contexto acadêmico da área de informática. No entanto, no processo de coleta de relatórios, houve dificuldades de conseguir modelos, pois muitos textos representativos são considerados confidenciais e por isso não foram cedidos pelos professores.

Alguns dos modelos analisados apresentam um plano global totalmente diferente do gênero solicitado: há relatórios de estágio, relatórios de projeto integrado, relatórios de final de curso e até mesmo contratos de prestação de serviços. É possível observar ainda, em experiências empíricas ou durante a efetivação da SD, que alguns professores utilizam a nomenclatura de *checklist* para o gênero relatório, mas, ao analisar o texto, foi constatado que se trata de uma lista de verificação de ações planejadas para uma pesquisa ou de um projeto de site, ou seja, configura-se como um gênero prescritivo e não como um registro de fatos. Houve ainda representações que identificaram os gêneros *projeto* e *relatório* com a mesma função sociocomunicativa e a mesma arquitetura textual.

Nos cursos técnicos e tecnológicos da área de construção civil não é difícil conseguir modelos de relatórios técnicos tanto como produtos de atividades da esfera

18 Bronckart (2006, p. 144) discute o tema sobre a classificação do gênero ao abordar a questão sobre a “heterogeneidade” e sobre o “caráter geralmente facultativo dos subsistemas que contribuem para a realização da textualidade”.

escolar quanto de relações empresariais. Na organização do modelo didático do gênero foram utilizados textos da área da construção civil devido a essa facilidade de acesso, mesmo que alguns deles tenham sido considerados confidenciais. É bastante comum a instrumentalização de engenheiros civis ou elétricos em atividades de consultorias, por exemplo, por meio de relatórios técnicos e, por isso, esses profissionais, exercendo o papel de professores, estendem esses modelos prototípicos das práticas discursivas do mundo do trabalho para o espaço da sala de aula, motivando os alunos de cursos técnicos e tecnológicos a produzirem textos desse gênero.

As práticas discursivas mediadas por relatórios também foi evidenciada entre alunos na fase de implantação da SD, conforme alguns relatos das atividades profissionais que exerciam.

Assim, o relatório técnico pode ser considerado um gênero adequado para a mediação formativa dos alunos de tecnologia, porque ele permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de textos técnicos demandados por esse gênero de atividade, como também para a produção de textos acadêmicos conforme as especificidades dos agentes linguageiros da formação superior. As similaridades entre a estrutura arquitetônica entre os relatórios de ambas as esferas de atividade – acadêmica e profissional – permitem tal constatação, tanto pelo corpus da pesquisa quanto pelas prescrições dadas pela NBR 10719 (1989; 2011). Ou seja, as normas e os modelos justificam a escolha do gênero para atender a ambas as esferas.

3. A modelização didática do gênero relatório

A modelização do relatório técnico foi feita com base em um conjunto de textos prototípicos do gênero, conforme sua circulação histórico-social em três esferas de atividade humana: 1. institucional, dada por uma norma científica, a NBR 10719 (1989; 2011), e por orientações da metodologia científica; 2. área da construção civil, com modelos de textos de alunos e de professores; 3. área de informática, com modelos de texto de interações comerciais/empresariais e acadêmicas. No total foram 15 textos, sendo nove relatórios técnicos, quatro obras de referência e duas normas científicas.

A modelização didática consiste em procedimentos analíticos e comparativos entre textos com o objetivo de identificar as características comuns definidoras do

gênero. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter descritivo que segue três etapas: 1. síntese do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos; 2. síntese da literatura dos experts e especialistas do gênero; 3. análise do corpus de textos do gênero e construção do modelo didático correspondente (Cristóvão e Nascimento, 2004). Acrescento a essas etapas, em se tratando do contexto de educação profissional, a necessidade de conhecer a relevância do gênero para a formação específica do aluno, a fim de atender ao perfil do curso ou nível de ensino.

Machado (2005) e Machado e Cristóvão (2009), baseando-se na engenharia de análise textual do ISD, afirmam que os modelos didáticos de gêneros funcionam como um guia para o trabalho do professor. Segundo as autoras, o ensino de línguas mediado pelos gêneros de texto não é uma forma de concebê-los como objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da “atividade social” em que as “ações de linguagem” se realizam e que o “objeto real” no ensino de línguas são as “operações de linguagem” que constroem as “ações” e, conseqüentemente, são responsáveis pelo desenvolvimento das “capacidades de linguagem”.

As operações de linguagem constituem os aspectos ensináveis identificados na modelização didática e eles estão dispostos no quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Operações de linguagem referentes às Capacidades acionais

<i>Capacidades de linguagem</i>	<i>Operações de linguagem</i>	<i>Elementos ensináveis ou níveis de análise</i>
<i>Acionais</i>	1. Mobilização de representações do sujeito sobre: - as condições de produção dos textos, como contexto físico e sociosubjetivo, e participantes da interação verbal. 2. Adoção do gênero	- Contexto físico e sócio-histórico: tempo e espaço discursivo: data e local de produção e de circulação (suporte); - Agente-produtor e destinatário e seus papéis sociais no contexto sócio-histórico; - Função sociocomunicativa e objetivo do texto; - Elementos constitutivos da identificação - Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.
<i>Discursivas</i>	3. Gerenciamento da infra-estrutura textual: - escolha do(s) tipo(s) de discurso; - seleção e organização global e local dos conteúdos.	- Análise do plano geral do texto: elementos composicionais que constroem a representação visual do relatório: estruturas globais predominantes, a relação com os relatórios científicos e com a NBR 10719; - Divisão e subdivisão numérica das partes do texto; - A organização multimodal do texto – linguagem verbal, uso de gráficos, tabelas, desenhos, figuras, fotos, etc; - Tipo de discurso predominante: o discurso teórico e suas características: a) As relações de autonomia do discurso teórico – dêiticos de pessoa, espaço, tempo; b) Tempo verbal predominante: presente e suas relações

		<p>semânticas e funcionais;</p> <p>c) Densidade sintagmática elevada: emprego dos substantivos e adjetivos (sintagmas nominais);</p> <p>- Tipos de sequências predominantes no relatório e análise de suas características estruturais e funcionais: expositivas, descritivas, narrativas (relato)</p> <p>- A localização principal de cada uma das sequências nas partes divisórias do relatório;</p> <p>- A relação entre sequência, gênero e função sociocomunicativa.</p>
<i>Linguístico-discursivas</i>	<p>4. Textualização</p> <p>- Estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações;</p> <p>- Estabelecimento de um posicionamento enunciativo: gerenciamento de vozes e expressão de modalizações;</p> <p>5. Construção de enunciados;</p> <p>6. Seleção de itens lexicais.</p>	<p>a) Articulação interfrástica e transfrástica e suas relações semânticas – conjunções coordenativas e subordinativas essenciais; advérbios e loc. adv. e suas relações de sentido, sintagmas preposicionais e suas relações semânticas;</p> <p>b) Emprego de frases curtas e períodos curtos; ordem direta e indireta simples das orações e emprego da pontuação (casos de vírgulas que marcam algumas divisões internas da frase e casos de pontos finais que marcam as relações transfrásticas);</p> <p>c) Séries coesivas, anáforas nominais – substituição e repetição; anáforas pronominais – pronomes pessoais, demonstrativos, relativos;</p> <p>d) Formas do presente, pretérito perfeito e imperfeito; futuro do presente; locuções verbais;</p> <p>e) Orações na voz passiva sintética e analítica;</p> <p>f) As marcas de distanciamento do agente-produtor com o seu texto: emprego dos verbos e pessoas do discurso;</p> <p>g) Vozes presentes no texto: do agente-produtor, especialistas do conteúdo temático;</p> <p>h) Escolha lexical: objetividade X subjetividade; tecnicismo x terminologia vaga e imprecisa;</p> <p>i) O léxico da profissão na construção de sentidos dos textos técnicos;</p> <p>j) A função semântica das modalizações.</p>

Vale ressaltar que, embora haja essa divisão triádica das operações de linguagem, na identificação dos mecanismos que representam o externo, que envolvem desde as representações referentes às práticas socioideológicas ao contexto imediato de produção, e o interno do texto, que envolve tanto os parâmetros de sua arquitetura multimodal quanto os seus mecanismos linguístico-discursivos¹⁹ desenvolvem-se operações de produção de sentidos dos textos e consequente aquisição de capacidades de leitura²⁰.

19 Fairclough (2001, p. 101), em sua proposta metodológica denominada de ADTO (Análise de Discurso Textualmente orientada), propõe uma análise entre o que é externo e interno ao texto, o que equivale a interseção entre práticas sociais, práticas discursivas e texto.

20 Cristóvão e Stutz (2011) propõem uma quarta capacidade de linguagem para se referir ao processo de produção de sentidos dos textos, denominando-as de capacidades de significação (CS).

4. A presentificação das oficinas da SD

Baseando-se em Dolz e Schneuwly (2004), Nascimento (2009, p. 67) entende que optar pela elaboração de SD é uma forma de proporcionar “a renovação da forma como tradicionalmente professores de língua materna têm planejado e organizado o tempo escolar na educação básica brasileira”. Assim, o professor deixará de ser apenas o adjuvante nas mediações formativas, pois deixa de ficar refém dos materiais didáticos, e passará a ser o protagonista das ações docentes, não apenas no agir de sala de aula, mas também no trabalho planejado, como um agente-produtor de suas ferramentas de trabalho, de maneira a atender às reais demandas do ensino.

Uma SD constitui uma forma de organizar as atividades didáticas sobre uma prática social de referência. De acordo com Halté (2008) uma SD recontextualiza saberes, ou seja, os saberes científicos são alocados para o contexto escolar. No caso do gênero relatório, essa transposição de saberes foi feita por uma demanda observada de forma empírica localmente para atender às especificidades da Educação Profissional.

A SD foi organizada com 23 oficinas, conforme está apresentado no quadro 04 a seguir.

Quadro 04 – A planificação da SD do Gênero Relatório Técnico

Oficinas
1. Apresentação do curso, socialização, discussão e questionário de pesquisa
2. Apresentação inicial do gênero relatório técnico
3. Produção inicial do gênero relatório
4. Discussão e análise do artigo científico analisado
5. A normatização da escrita científica e técnica
6. O gênero relatório técnico e suas condições de produção e infraestrutura textual
7. O gênero relatório técnico: tipos de discurso e de sequências
8. Revisão das características do gênero relatório e das características da sequência descritiva
9. Mecanismos de conexão do relatório técnico
10. Mecanismos de textualização – a coesão nominal do relatório técnico – Parte 1
11. Mecanismos de textualização – a coesão nominal do relatório técnico – parte 2
12. Mecanismos de textualização – a coesão verbal no relatório técnico
13. A coesão verbal e os mecanismos de enunciação
14. O gênero relatório e os mecanismos de enunciação
15. Análise da primeira produção
16. Análise em grupo das produções dos alunos
17. O processo de refacção textual
18. Orientações para as atividades avaliativas finais
19. Revisão dos parâmetros constitutivos do gênero relatório
20. Produção dos objetos virtuais de aprendizagem
21. Socialização dos objetos virtuais
22. Produção do Relatório Final
23. Encerramento da disciplina

Essa SD constitui um texto de autoprescrição para o agir docente (Machado, 2009), ou seja, é uma prefiguração das ações com o intuito de guiar o olhar do professor, constituindo assim, um mecanismo de controle interno das ações docentes. É a autorregulação comum demandada pelo gênero de atividade (Clot, 2007; Faïta, 2004), com suas coerções normatizadas e socialmente instituídas.

De posse dessa planificação, foi efetivado o trabalho de implementação da SD no ambiente virtual de aprendizagem, cujos dados estão organizados no próximo tópico. Entretanto, as 23 oficinas programadas para o Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet - 1o. semestre de 2012 e carga horária de 60 horas - foram reorganizadas após avaliações no coletivo de trabalho entre as professores participantes do processo de implementação da SD. Ao final, foram presentificadas no Moodle²¹ apenas 11 oficinas e entre elas foram intercaladas outras atividades, como leituras extracurriculares, propostas de produção de texto e uma oficina sobre o gênero projeto, demandada pela proposta interdisciplinar realizada ao final do período letivo. O quadro 05 traz os títulos das oficinas conforme elas foram organizadas na página da disciplina no Moodle, cuja interface inicial por ser observada na figura 01.

Quadro 05 - As oficinas da SD

No.	Título da Oficina
01	Apresentação do curso, socialização, discussão e questionário de pesquisa
02	Apresentação inicial do gênero relatório técnico
03	Produção inicial do gênero relatório
04	Atividade extraclasse: leitura e análise de um artigo científico sobre o tema "relatório" Discussão oral e socialização de opiniões sobre o artigo da atividade extraclasse
05	A normatização da escrita científica e técnica
06	O gênero relatório técnico: condições de produção e infraestrutura textual Produção 2 do gênero relatório
07	Tipos de Discurso e de sequências linguísticas
08	Análise de um relatório utilizando uma grade de controle
09	Elaboração de um projeto de pesquisa
10	Mecanismos de textualização: coesão nominal e conexão
11	Mecanismos de textualização: coesão verbal, vozes e modalizações Produção Final do Relatório



Figura 01 - Cabeçalho da Interface Principal da Disciplina PL no Moodle

²¹Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Um software do tipo *open source*, ou seja, software livre que permite o acesso de pessoas em todo o mundo inteiro.

Essas ferramentas semióticas e dispositivos tecnológicos, organizados em uma SD disponibilizada em um AVA, constituíram os objetos de mediação das ações didáticas nas aulas presenciais da turma selecionada. Além de prefigurar o agir docente, garantindo o controle das ações didáticas do espaço interno da sala de aula, esses artefatos materiais e simbólicos permitiram que os alunos realizassem as atividades prescritas presencialmente e a distância, no espaço do laboratório de informática, ou fora dele desde que tivessem acesso à rede mundial.

5. O trabalho realizado: a implementação da SD

A implementação da SD ocorreu em aulas predominantemente presenciais, porém com a mediação de ferramentas semióticas e artefatos tecnológicos de um laboratório de informática, espaço em que a turma de Tecnologia em Sistemas para Internet - 2o. Semestre - ocupava para as aulas de todas as disciplinas do curso. Dessa forma, as ações didáticas nesse ambiente presencial do espaço territorializado ampliavam-se a todo momento no ambiente virtual desterritorializado (Lèvy, 1996) pelo AVA-Moodle, bem como pelo universo da WEB 2.0, devido ao acesso à internet. A figura 02 representa esse espaço laboratorial onde as ações didáticas foram realizadas.



Figura 02 - Cena de Sala de Aula

Sob a orientação da professora pesquisadora, os alunos realizavam as tarefas que eram disponibilizadas na página da disciplina na ferramenta Moodle. Mediando as ações

da professora estavam o data-show e o computador pessoal para dispor os mesmo dispositivos didáticos que estavam sendo acessados pelos alunos.

Embora consideremos bastante desafiador o trabalho docente nesse ambiente com as mediação das novas tecnologias de informação (NTIC), não compete a este trabalho discutir tal tema. Assim, deixemos espaço para o tema sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com a implementação da SD.

5.1 As tarefas prescritas aos alunos

Neste tópico, estão organizadas as três fases de produção textual proposta pelos alunos ao longo da SD implementada e que proporcionaram a internalização de operações de linguagem para eles agirem em práticas sociais de referência, especialmente em um agir de linguagem moldado segundo o arquétipo do gênero relatório técnico.

A primeira proposta de produção textual foi planejada após contatos com o professor regente da disciplina de Estrutura de Dados feitos em interações informais orais e por correio eletrônico no coletivo restrito de trabalho da instituição *locus* da pesquisa. Solicitei a ele autorização para que as suas ações didáticas realizadas no laboratório de informática pudessem ser registradas em um relatório a ser feito e encaminhado pelos alunos para ambas as disciplinas: PL e Estrutura de Dados. A proposta de produção conforme está posto na figura 03 a seguir.

Grupos visíveis: Todos os participantes

Proposta de Produção do Relatório:

- Você deverá produzir um relatório das atividades desenvolvidas durante a aula escolhida pelo professor [nome], disciplina de Estrutura de Dados.

Observações:

1. Neste primeiro momento, produza o texto conforme os seus conhecimentos prévios a respeito do gênero relatório.
2. Esta primeira produção estará sendo usada com o objetivo de verificarmos quais são as capacidades de linguagem já adquiridas sobre o gênero.
3. Essa atividade deverá ser feita individualmente e deverá postar no ambiente da disciplina em local determinado na oficina 3.
4. O texto produzido será utilizado como instrumento de análises linguísticas posteriores.

Disponível a partir da quarta, 18 abril 2012, 08:30
Data de entrega: terça, 24 abril 2012, 23:00

Enviar um arquivo (Tamanho máximo: 1Mb)

Nenhum arquivo selecionado

Figura 03 - Primeira proposta de produção textual

A 2a. proposta de produção do relatório referiu-se ao processo de produção de um texto multimodal sobre as condições de produção da NBR 10719. Essa tarefa está representada na figura 04.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO - 2

Tema: Relatório técnico sobre o processo de produção do texto multimodal
Data: 12/06/2012

Caro(a) aluno(a)

Conforme foi combinado na aula de 3a. feira, 12/06, estamos alterando a proposta de produção do 2o. relatório. Veja as orientações a seguir:

1. Você deverá produzir um relatório técnico sobre o processo de produção do texto multimodal sobre a NBR 10719.
2. Registre como foi feita a produção, explicitando especialmente as ferramentas e os recursos tecnológicos utilizados.
3. Lembre-se de que você já percorreu um significativo caminho de trabalho com o gênero relatório, o que lhe permitirá buscar conhecimentos já adquiridos sobre o gênero, como a sua estrutura geral – as partes que o compõem –, e algumas de suas características linguísticas.
4. Esta produção constitui um passo muito importante para a sua formação como escritor(a) do gênero e permitirá a verificação das capacidades de linguagem que ainda precisam ser desenvolvidas por você.
5. O texto, inicialmente foi dado como uma atividade em dupla, mas pode-se fazê-lo individualmente.
6. Veja os sites dispostos na atividade 8 - página da disciplina - que trazem exemplos de textos multimodais.

Aguardo o envio de sua produção até o dia 18/06 e o valor são 2,0 pts.

Profª. Sueli

Figura 04 - Proposta de Produção do 2o. Relatório Técnico

A terceira e última proposta de produção do relatório técnico feita aos alunos se realizou como produto final de uma atividade organizada interdisciplinarmente entre as disciplinas de PL e de Ferramentas de Construção de Websites (FCW). Essa proposta partiu inicialmente de um projeto de elaboração de um site conforme orientações dadas pela professora regente da disciplina de FCW. A tarefa de produção final da SD do gênero relatório técnico está representada na figura 05.

Moodle CTI ► PL ► Tarefas ► PRODUÇÃO DO RELATÓRIO TÉCNICO

Grupos visíveis: Todos os participantes

Caro(a) aluno(a)

Encaminhe o seu relatório técnico sobre a produção do site que você fez na disciplina de "Ferramentas para a construção de Websites".

Lembre-se de que o arquivo que enviar equivale à versão final de sua produção! Por isso, antes de encaminhá-lo, faça a revisão do texto, bem como compartilhe com a professora uma versão preliminar.

Revisão e atenção são importantes para uma boa produção escrita!

Profª. Sueli

Disponível a partir de quarta, 21 novembro 2012, 10:35
Data de entrega: quinta, 29 novembro 2012, 23:05

Enviar um arquivo (Tamanho máximo: 2Mb)

Nenhum arquivo selecionado

Figura 05 - 3a. Proposta de Produção do Relatório Técnico - Moodle

5.2 O desenvolvimento das capacidades dos alunos

Neste tópico estão sendo analisadas textos que os alunos produziram a partir das três propostas de produção. A figura 06 representa a imagem de um dos textos produzidos por um aluno na 1a. proposta produção.

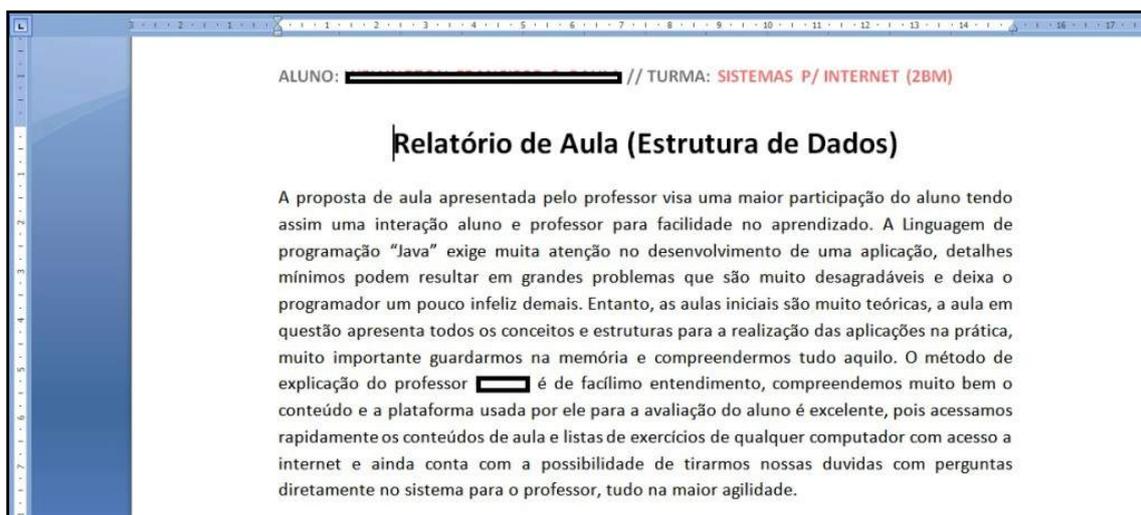


Figura 06 – Recorte do Texto Produzido pelo AlunoW

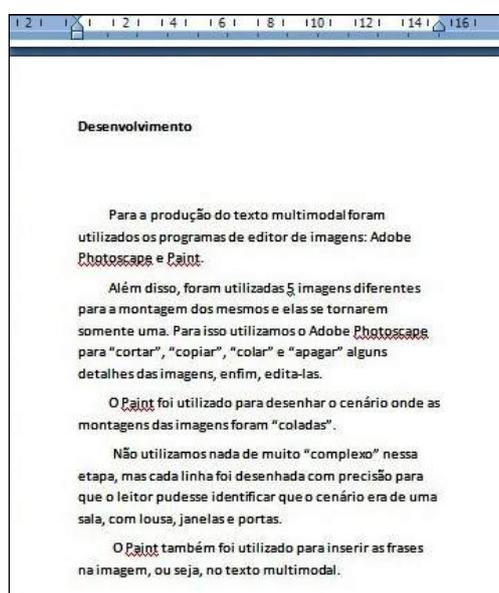
Nessa primeira produção, é possível constatar a internalização de operações de linguagem que representam capacidades acionais, com a textualização de mecanismos identificadores do emissor²² e do papel social ocupado por ele como aluno, incluindo as referências textuais de turma e de curso. Entretanto, não há mecanismos de textualização que representam o receptor, nem o espaço e nem o tempo da produção. Em relação à infraestrutura textual, o relatório do aluno traz marcas representativas de uma “redação escolar²³” comumente estruturada por um título, que introduz o conteúdo temático, o qual está organizado por um único parágrafo sem adentramento. Nesse texto, portanto, não há internalização da infraestrutura textual prototípica do gênero relatório conforme orientam as normas e desenvolvidas ao longo das Oficinas da SD. O tipo discursivo acionado pelo agente-produtor desse texto caracteriza-se pelo expor autônomo e as sequências são predominantemente argumentativas, visto que são feitas

22 O nome do aluno foi omitido do texto, bem como o nome do professor que aparece no corpo dessa imagem.

23 Essa classificação do senso comum para o modelo prototípico foi colhida dos próprios alunos quando essa primeira produção foi analisada em sala, confirmando a tese da existência de gêneros construídos exclusivamente no espaço escolar, especialmente aqueles que se modelizam semelhantemente à “dissertação escolar” conforme discutem alguns pesquisadores filiados aos estudos sobre gêneros.

avaliações e não relatos das ações do professor. Os verbos no presente também coincidem com as características linguísticas do tipo de sequência acionado pelo agente-produtor. Os mecanismos enunciativos, como “fácil entendimento” e “desagradáveis” marcam alto grau de subjetividade do agente-produtor desse texto, também incomuns ao gênero relatório. Além disso, há problemas de pontuação e de estruturação de alguns enunciados, provocando problemas na progressão coesiva.

Como resultado da 2a. proposta de produção do relatório técnico, a figura 07 a seguir representa uma parte do texto produzido por uma dupla de alunos e intitulada como "desenvolvimento". Esse relatório foi organizado no formato Word.



278

Figura 07 - Desenvolvimento do texto - 2a. Produção do Relatório Técnico

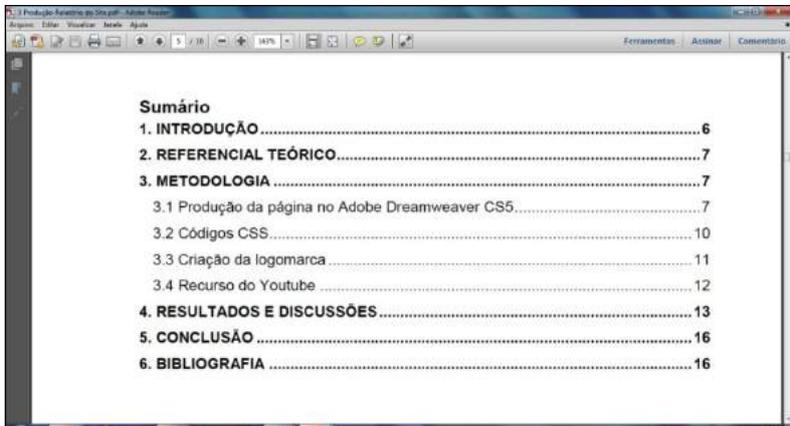
No quadro 06 a seguir, estão organizadas as capacidades de linguagem identificadas no texto completo produzido pelos alunos.

Quadro 06 - Capacidades de linguagem desenvolvidas na 2a. produção do relatório técnico

Capacidades de linguagem	Capacidades desenvolvidas	Observações
<i>Acionais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Representações do emissor, inserindo os nomes dos agentes-produtores na capa, mas sem sobrenomes; - Representações de elementos espaços-temporais, como cidade, data – dia, mês e ano, instituição, departamento, curso; - Título que representa o tema do relatório – bastante específico, com definição do gênero “Texto Técnico”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há representações explícitas do nome do receptor – professor, e nem da disciplina correspondente;

<p><i>Discursivas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representações do gênero relatório técnico-científico, conforme algumas orientações da NBR 10719, com o conteúdo organizado pela infraestrutura textual: capa, introdução, desenvolvimento, conclusão; - A <i>capa</i> segue o modelo prototípico dado; - O conteúdo temático da <i>introdução</i> traz registrado o que será apresentado no relatório: objetivo do relatório e o seu conteúdo. Emprego de sequências expositiva e narrativa; - O conteúdo temático do <i>desenvolvimento</i> traz os programas utilizados na produção do texto multimodal e o seu processo de criação. Emprego das sequências narrativa (relato) e descritiva, e uma breve sequência argumentativa, com modalizadores avaliativos do processo de produção da figura; - O conteúdo temático da <i>conclusão</i> traz uma avaliação da funcionalidade e da produção de sentidos do texto multimodal e da importância de saber produzi-lo pensando no interlocutor. - Emprego da sequência descritiva e argumentativa (avaliativa). 	<ul style="list-style-type: none"> - As representações relativas à formatação de um texto acadêmico não seguiram totalmente as normas da ABNT, como tipo de letra, tamanho, espaçamento entrelinhas, justificar, numeração dos itens; - Não foi feita a conclusão sobre o processo de criação do texto multimodal;
<p><i>linguístico-discursivas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Breves representações do mundo discursivo do EXPOR, com o emprego de coesão nominal: pronome demonstrativo-presente e verbos no presente: “este é um relatório”; - Representações do mundo discursivo do narrar, com o emprego da coesão verbal no pretérito: “nos foi proposto”; - Mescla de representações de dêixis de 1ª pessoa: “nos foi proposto”, “apresentássemos” e de dêixis de 3ª pessoa: “programas utilizados”, “foram utilizados”. - Emprego do léxico da área – “Adobe P Photoscape”, “Paint”; “cortar”, “copiar”, “colar” e “apagar” etc, - Emprego de recursos de coesão nominal: “nessa etapa, “para”; “e”, etc; de conexão: “ou seja”, “além disso”; - Há um emprego considerável de recursos para a reduzida extensão do texto e sem problemas de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há poucos problemas de pontuação, somente com a vírgula; - Não há problemas de digitação e de ortografia e de repetição de recursos. - Pouco domínio do léxico técnico da área.

A figura 08 a seguir representa a imagem do Sumário do Relatório Técnico entregue pelo alunoW, intitulado “Relatório do site auto high”, cujo conteúdo temático, organizado de forma multimodal, apresenta informações sobre carros de luxo.



Sumário	
1. INTRODUÇÃO	6
2. REFERENCIAL TEÓRICO	7
3. METODOLOGIA	7
3.1 Produção da página no Adobe Dreamweaver CS5	7
3.2 Códigos CSS	10
3.3 Criação da logomarca	11
3.4 Recurso do Youtube	12
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	13
5. CONCLUSÃO	16
6. BIBLIOGRAFIA	16

Figura 08 - Sumário do Relatório Técnico do AlunoW

No texto completo do aluno foi possível observar que ele desenvolveu as capacidades de linguagem conforme estão demonstradas no quadro 07.

Quadro 07 – Capacidades desenvolvidas na 3ª Produção do Relatório Técnico – AlunoW

Capacidades de linguagem	Capacidades desenvolvidas
<i>Acionais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Representações do emissor, com a textualização do nome completo do agente-produtor na capa, bem como seu papel social, com a textualização do nome da disciplina; - Representações do receptor – professores das disciplinas envolvidas - Representações de elementos espaços- temporais, como cidade, data - ano, instituição, curso; - Título na capa textualizando o tema do relatório, o objeto de descrição – o site.
<i>Discursivas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Representações do gênero relatório técnico-científico, conforme algumas orientações da NBR 10719, com o conteúdo organizado pela infraestrutura textual: capa, contracapa, resumo, lista de ilustrações, sumário, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussões, conclusão e bibliografia; - As representações relativas à formatação de um texto acadêmico seguiram várias prescrições da ABNT, como tipo de letra, tamanho, espaçamento entrelinhas, justificar, numeração dos itens, com exceção da bibliografia; - Os conteúdos temáticos das divisões do texto seguem o modelo prototípico desenvolvido em sala e normatizado pela NBR; - As sequências linguísticas seguem a função temática de cada divisão textual, com destaque para as sequências expositivas, descritivas e narrativas (relato); - Presença de várias imagens representativas do site elaborado, que constituem recortes das páginas do site produzido.
<i>Linguístico-discursivas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Representações do mundo discursivo do EXPOR, com o emprego do presente; - Representações do mundo discursivo do narrar, com o emprego de coesão verbal com construções verbais no pretérito; - Emprego acentuado da dêixis de 1ª pessoa singular, marcando alto grau da presença da voz do autor empírico; - Marcas da dêixis de 3ª pessoa; - Alto grau de emprego do léxico da área de informática; - O emprego de recursos de coesão nominal e de conexão são em número reduzido, o que compromete certas progressões temáticas locais e não da totalidade do texto; - Emprego de modalizadores apreciativos, incomuns à linguagem técnica.

No relatório apresentado pelo alunoW, mesmo que ainda tenha sido detectada a necessidade de refacção devido à não-internalização de operações de linguagem relativas às capacidades linguístico-discursivas, como presença de marcadores apreciativos inadequados, ausência de alguns sinais de pontuação, problemas de concordância e de pontuação, esse sujeito singular demonstrou autoria em sua produção, pois, além de acionar a maioria das operações de linguagem desenvolvidas nas oficinas da SD, foi possível identificar que o aluno foi motivado a se instrumentalizar por outras ferramentas disponíveis na WEB para produzir seu relatório, especialmente no que diz respeito à inserção de imagens em seu relatório, bem como numeração e a nomeação delas, objetos de ensino que não foram propostos nas oficinas da SD.

Diante dos resultados obtidos com essa produção do aluno W, constatou-se que o professor, ao implementar a SD não agiu, como afirma Machado (2009, p. 83), “diretamente sobre os processos mentais do aluno”, mas criou espaços e ambientes de aprendizagem em atividades interativas com a mediação de instrumentos semióticos e ferramentas tecnológicas do ambiente virtual. E para que houvesse a internalização de capacidades de linguagem, os alunos precisaram se inserir nas ações propostas, constituindo, assim, em parceria com o professor, um agente do processo e de “seu desenvolvimento”. Essas ações realizadas com a implementação da SD proporcionaram a aprendizagem dos alunos, capacitando-os a produzirem textos do gênero relatório técnico.

6. Reformulando a SD em novos agires docentes

A SD do Relatório Técnico também foi implementada no ano de 2014-1, na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de Tecnologia em Sistemas para Internet. A figura 09 a seguir traz a presentificação dessa disciplina no ambiente denominado AulaLegal²⁴, cuja hospedagem é dada pelo Moodle em um provedor pago e cuja administração está sob a responsabilidade de um professor da área de Informática que cede um espaço para os dispositivos didáticos da disciplina de LP.



Figura 09 - A disciplina de Língua Portuguesa no AulaLegal - 2014-1

²⁴ Disponível em <http://aulalegal.net/cursos/index.php>

A figura 10 representa a Oficina sobre Relatório Técnico referente ao semestre letivo de 2014-1 da Turma de Tecnologia em Sistemas para Internet, conforme ela foi disponibilizada na página da disciplina.



Figura 10 - A presentificação da Oficina Relatório Técnico no Moodle - 2014 - 1

Como a disciplina tem a proposta, em seu plano de ensino, de trabalhar os gêneros *artigo de opinião, resumo, resenha, relatório técnico e artigo científico* e tem a carga horária de 72 horas, a SD do gênero relatório que, em 2012 foi implementada com 11 oficinas, foi reduzida a 3 oficinas apenas, conforme está posto no quadro 08 a seguir:

Quadro 08 - Oficinas da SD sobre Relatório Técnico

Oficinas	Ferramentas de mediação	Objetivos
1. Oficina de Análise da NBR 10719	NBR 10719 - versão 1989	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os parâmetros constitutivos das condições de produção, da Arquitetura Textual e do Discurso Teórico; - Identificar e analisar Sequências Linguísticas comuns ao gênero e seus mecanismos textuais caracterizadores como a coesão verbal, a escolha lexical da linguagem técnica, a ordem direta das orações, a conexão, a coesão nominal, a modalização deôntica e a voz de autoridade.
2. Oficina 1 A sobre relatório Técnico - atividades	Seis textos: modelos de relatório técnico, relatório de atividades diárias, reportagem, manual financeiro de empresa	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer comparações entre textos para identificar um modelo prototípico do gênero relatório técnico. - Analisar os parâmetros das condições de produção dos textos apresentados e dos elementos constitutivos da arquitetura textual. - Pesquisar modelos do gênero.
3. Oficina 1 B - Relatório Técnico	6 textos apresentados na Oficina 1A e a NBR 10719/2011	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a linguagem empregada nos textos com o levantamento de características linguístico-discursivas comuns à linguagem técnica: dêixis de impessoalidade, coesão verbal, aspectos sintáticos como a ordem direta, mecanismos lexicais de objetividade, centralidade no objeto de discurso por meio de predominância de substantivos e adjetivos. - Análise das sequências linguísticas comuns ao gênero relatório e sua coesão verbal - Identificar mecanismos representativos do discurso do outro, em especial de instâncias de autoridade.

Vale ressaltar que essa SD ainda sofreu reformulação nos dois semestres seguintes, 2014/2 e 2015/1. Nesse processo de reorganização optou-se pela diminuição dos textos a serem analisados até chegar apenas a um exemplar que fosse mais próximo das características do relatório técnico. Essa diminuição de modelos foi importante, pois eliminou algumas dificuldades do aluno em reconhecer um texto mais próximo daquele que está prescrito pela NBR 10719.

7. Considerações Finais

Com o processo de implementação da SD foi possível observar que, embora a prática de produção de relatórios técnicos não tenha sido evidenciada como corriqueira entre os professores da área de informática, constatou-se que ela se mostrou eficiente na mediação das ações didáticas da disciplina de Língua Portuguesa, pois foi utilizada como um quadro de fundo em que diferentes objetos foram trabalhados (Machado, 2009) de forma que novos modelos de agir foram construídos pelos alunos. Nas práticas discursivas dos professores da área de informática ressoa a preocupação em torno do baixo desenvolvimento dos alunos em relação à prática de produção escrita durante todo o curso, principalmente quando demandados a produzirem textos acadêmicos. O gênero acionado como mediador dos objetos a aprender proporcionou o desenvolvimento de capacidades para os alunos agirem em práticas discursivas demandadas pelos professores da área. A análise das três fases de produção textual propostas nas oficinas da SD do gênero relatório técnico-científico revelou esse desenvolvimento nos alunos.

Mas há necessidade, ainda, de aumentar as oportunidades de produção escrita durante toda formação do curso, mesmo que sejam textos mais simples, como relatórios diários, em que se registrem atividades práticas de laboratório, como elaboração de objetos para internet ou de sites. Essas tarefas constituem mediações formativas que proporcionarão o desenvolvimento de capacidades de linguagem para produções mais complexas, como um trabalho de conclusão ou um relatório de projeto integrador, conforme exigências da matriz curricular.

A reformulação da tarefa prescrita nos semestres subsequentes resultou da reflexão sobre o trabalho realizado na primeira vez em que a SD foi implementada. Esse trabalho efetivamente realizado em uma atividade interativa, como é a atividade

educacional, possibilitou o levantamento de possíveis alterações na SD, e isso constitui um processo de transformação do agir docente, decorrente do que pode ser observado no trabalho real (CLOT, 2007), que revela as frustrações do agente e do que não foi possível realizar devido a impedimentos, como cancelamento de aulas, problemas técnicos no laboratório de informática ou nas ferramentas digitais, carga horária insuficiente. Nesse espaço denominado trabalho real ocorreu a tomada de consciência para um agir docente mais afinado com as demandas educacionais e o contexto real de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (1989). *NBR 10719: informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação*. Rio de Janeiro.

_____. 2011. *NBR 10719: informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação*. Rio de Janeiro,.

Bronckart, Jean-Paul. 1999. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

_____. 2006. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano* Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.); (Trad.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Mercado das Letras: Campinas – SP.

_____. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. (Trad.) Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras.

Clot, Yves. 2007. *A Função Psicológica do Trabalho*. 2. ed. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Vozes.

Cristóvão, Vera Lúcia Lopes; Nascimento, Elvira Lopes. 2004. Modelos Didáticos de Gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: Cristóvão, Vera Lúcia Lopes; Nascimento, Elvira Lopes (orgs.). *Gêneros Textuais: teoria e prática*. Londrina: Moria.

_____. Stutz, Lídia. 2011. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, P. T.C.; Araújo, J.C.; Nicolaidis, C.S.; Silva, K.A. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, V. 1.

Fairclough, Norman. 2001. *Discurso e Mudança Social*. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Faïta, Daniel. 2004. Gêneros de Discurso, Gêneros de Atividade, Análise da Atividade do Professor. In: Machado, Ana Rachel. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel.

Halté, Jean-François. 2008. L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*. nº 98-98, juin 1998, Mets, France, pp. 171-192. (Trad.) Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviane. *Fórum Linguístico*, 5(2): 117-139, Florianópolis, jul.dez.

Lèvy, Pierre. 1996. *O que é o Virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34.

Machado, Anna Rachel. 2005. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2009. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: Machado, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. (Orgs.) Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras.

_____; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. 2009. A construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras.

Nascimento, Elvira Lopes. 2009. Gêneros da Atividade, Gêneros Textuais: repensando a interação em sala de aula. In: Nascimento, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. 2004. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras.

_____. 2009. L'objet enseigné. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 17-28. (Collection Paideia).

Valezi, Sueli Correia Lemes. 2014. *O Agir do Professor de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 354 p.

ESTUDO DAS MARCAS DO BOLETIM DE OCORRÊNCIA E APLICAÇÃO NO ENSINO DO GÊNERO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE POLICIAIS

Denise dos Santos GONÇALVES²⁵

RESUMO

Neste trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa de Mestrado que buscou identificar marcas do boletim de ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos modelos de análise de textos propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo e inventariou características que reportam ao contexto de produção e ao folhado textual. Observou-se que o BO se arranja em dois grandes blocos: os campos parametrizados, que acomodam informações em tabelas, e o histórico, espaço em que o texto se apresenta livre da conformidade de quadros. A estrutura do gênero, que privilegia a inserção de informações nos campos parametrizados, atende a demanda institucional que visa a compor banco de dados sobre as informações de segurança pública no estado. Em razão desse arranjo estrutural, o histórico é tomado, à primeira vista, como o único espaço do BO em que se desenvolve a narrativa. Via de consequência, o mesmo arranjo pode sugerir que nos campos parametrizados se acomoda, exclusivamente, a descrição. Abordaremos a constituição da narrativa, sequência predominante no gênero boletim de ocorrência, e demonstraremos, com fundamento nos resultados da pesquisa, um percurso narrativo peculiar, que se desenvolve preliminarmente nos campos parametrizados, antecipando informações a serem consideradas pelo relator por ocasião da elaboração do histórico. Apresentaremos, por fim, relato da aplicação prática de uma *check-list*, produto da pesquisa, que vem sendo adotada nas atividades de ensino e aprendizagem em cursos técnicos e superiores voltados para a formação de policiais, especificamente em disciplinas que abordam a escrita desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: gênero textual; ensino profissional; boletim de ocorrência.

1. Pesquisa e ensino de gêneros no ensino profissional: o caso do BO

É em virtude de compartilharem ambientes e objetivos que os integrantes das comunidades discursivas estabelecem convenções que caracterizam suas práticas comunicativas. Tratando-se de contextos profissionais, essas convenções se tornam

25 CEFET-MG, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens. Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça, 30421-169. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. denisegoncalves@yahoo.com.

mais explícitas, já que alguns gêneros são criados, utilizados e normatizados por comunidades específicas para fins de exercício e de obtenção de metas institucionais. No seio dessas comunidades discursivas, os gêneros ganham a função de promover a interação humana ligada às práticas profissionais.

O boletim de ocorrência (BO) se destaca como gênero do domínio policial, notadamente porque nele se formaliza o trabalho desenvolvido pela polícia, o que é feito com o registro das informações prestadas pelas pessoas que participaram da ocorrência e com o relato oficial sobre as providências adotadas em nome do Estado. Trata-se de um gênero institucional, próprio da organização policial, e que tem função social importante em razão dos efeitos que o registro pode gerar para pessoas físicas e jurídicas.

Essa importância, institucional e social, justifica o interesse e o esforço para que os policiais responsáveis pela redação do BO desempenhem essa atividade própria do seu trabalho de maneira adequada. Na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)²⁶, o ensino da produção do BO ocorre sistematicamente nos cursos de formação policial, de níveis técnico e superior, realizados pela Academia de Polícia Militar (APM), em disciplinas destinadas ao ensino dos gêneros da atividade profissional. Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa de Mestrado que buscou identificar marcas do BO com o objetivo de subsidiar atividades didáticas voltadas para o ensino do gênero nesse ambiente profissional.

Um dos aspectos que motivou a pesquisa foi a adoção do suporte informatizado para a elaboração do BO, o que se deu a partir do ano de 2003. O novo suporte, que substituiu o formulário impresso preenchido manualmente, teve implicações na forma como o BO passou a ser produzido, não somente no que se refere às operações que passaram a ser exigidas do relator²⁷ para a operacionalização do sistema, mas, antes disso, às que demandam perceber as peculiaridades propiciadas pelo novo formato. O atual BO resulta do esforço conjunto das polícias militar e civil e dos bombeiros militares no sentido de constituir um banco de dados único com informações chegadas

26 No Brasil, não há padronização, entre os estados, do gênero no qual o policial registra a ocorrência. Neste trabalho, referimo-nos exclusivamente ao BO emitido pela PMMG.

27 *Relator*, termo que adotaremos de agora em diante, é a denominação dada, na PMMG, para o policial que redige o BO. *Autor*, *vítima* e *envolvido*, também empregados neste trabalho, são também termos convencionados pela instituição.

aos três órgãos e inseridas nos documentos institucionais. Para isso, foi criado um sistema denominado Registro de Eventos de Defesa Social (REDS) no qual são elaborados diversos gêneros do sistema de defesa social do estado, dentre os quais se destaca o BO.

Para que as informações inseridas no BO fossem organizadas de forma a ser recuperadas por meio de operações de busca no sistema informatizado, foi preciso tratá-las de forma parametrizada. Isso corresponde a dizer que cada informação deve, via de regra, ser inserida em campo próprio, com emprego de termos convencionados. Dito de outro modo, se os dados referentes a cada BO forem inseridos da maneira completa e conforme convencionado serão potenciais fontes de informações recuperáveis sobre a situação da segurança pública. Informações omitidas ou lançadas inadequadamente têm o efeito contrário – ainda que pareçam suficientes e adequadas para um exemplar individual, podem representar lacunas ou inconsistências para o banco de dados.

Na versão de BO que antecedeu o atual, já estavam presentes alguns campos parametrizados que assinalavam destaque para informações básicas sobre as pessoas envolvidas na ocorrência, sobre o local e sobre o horário, etc. Com o advento do suporte informatizado, tais campos foram intensificados, assim como o foi o grau de informatividade sobre a ocorrência. Os campos parametrizados no BO informatizado, de forma diferente do que ocorria com o formulário impresso, passaram a concentrar mais informações, tornando-se percurso necessário para que o leitor confira sentido ao texto.

Como consequência das inovações, tornou-se necessária a familiarização dos relatores com as mais recentes características do gênero, atualizando práticas de escrita, reformulando a produção textual e buscando mecanismos que permitissem a conexão entre as duas estruturas que compõem o gênero – campos parametrizados e histórico –, preservando sua unidade de sentido.

2. Sobre gêneros, folhado textual e comunidade discursiva: arcabouço teórico-metodológico

A partir de abordagens que levaram à percepção de que a competência para utilizar os gêneros textuais é determinante para a realização das práticas sociais do ser humano, os gêneros tornaram-se objeto de estudo em pesquisas acadêmicas sob a luz de vertentes diversas. As formulações de Bakhtin (2011), nesse quadro, são centrais quando nos dispomos a definir gêneros textuais. Para o filósofo russo, o ser humano se comunica, nas diversas situações sociais, por meio de gêneros, enunciados relativamente estáveis dos quais reconhece determinadas características que sinalizam sua adequação ao contexto de produção e de circulação.

É a estabilidade do gênero que permite que o falante dele lance mão como instrumento para alcançar seus objetivos em uma dada situação comunicativa, mas essa estabilidade é relativa. Os gêneros são atualizados e ajustados em cada enunciação. Essas qualidades do gênero conduzem ao entendimento de que se por um lado os enunciados não são rígidos e imutáveis, por outro, preservam características que os fazem reconhecidos como apropriados pelos falantes em razão do seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo.

Se os gêneros atendem às mais diversas necessidades comunicativas nas várias esferas, esses enunciados são inúmeros (MARCUSCHI, 2005), e podem surgir, desaparecer, se modificar de acordo com demandas humanas, como a disponibilidade de novos suportes. É o fato de estar inserido em uma dada comunidade que exigirá do falante o desenvolvimento de competências para lidar – falar, ler e escrever – com determinados gêneros. A inserção no mundo do trabalho é uma das circunstâncias em que o falante necessita se apropriar de enunciados para dar conta de novas situações de comunicação.

No caso do BO, os relatores são policiais que utilizam o gênero no cumprimento de sua função profissional. Não basta, por certo, ser policial militar para reconhecer e aplicar com segurança as características retóricas e linguísticas do BO. Reconhecê-las e ser capaz de empregá-las, por outro lado, estão entre as habilidades necessárias para o bom exercício das atribuições profissionais. É na lacuna entre o ser e o fazer que se inserem as atividades de ensino que pretendem contribuir para a apropriação do gênero pelo profissional.

Um grande número de correntes teóricas da linguística se desenvolveu a partir das postulações de Bakhtin. Algumas ampliam as discussões sobre texto, gênero e discurso. Exemplo disso é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart (2003; 2006) e outros pesquisadores da Escola de Genebra. A pesquisa tratada neste trabalho não se ancorou totalmente nos postulados do ISD, mas recorreu a um aspecto específico dessa corrente para analisar os traços linguísticos do BO, qual seja, o modelo de análise de textos no qual se observam o contexto de produção e o folhado textual.

No ISD, textos são “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis” (BRONCKART, 2003: 137). O contexto de produção e a arquitetura interna dos textos são centrais nos procedimentos de análise de textos propostos no ISD. O contexto permite que se percebam o conjunto de parâmetros que interferem na organização do texto e é considerado sob a perspectiva do mundo físico – lugar e momento de produção, emissor e receptor – e do mundo social – lugar social, posições sociais do emissor e do receptor, assim como os objetivos da interação. A arquitetura interna dos textos, explicada sob a metáfora do folhado textual, corresponde a três camadas sobrepostas e interativas presentes em todos os textos.

Na primeira camada, a infraestrutura geral, observam-se: a) o plano geral do texto, o seu conteúdo temático, perceptível na leitura; é o que se pode resumir, dizer o que é tematizado no texto; b) os tipos discursivos, segmentos do texto que mobilizam subconjuntos particulares de recursos linguísticos e revelam a construção do mundo discursivo; e c) as sequências, modos de planificação linguísticos organizados em orações ou cláusulas.

Os tipos discursivos, cuja noção é considerada contribuição original do ISD, ainda que não tenha sido criada por pesquisadores dessa corrente (MIRANDA, 2007), são observáveis a partir: a) da descrição do mundo ordinário e nas operações psicológicas nas quais se baseiam – narrar ou expor; e b) das configurações das unidades linguísticas que traduzem esses mundos (BRONCKART, 2003; 2008). Mundo ordinário é o mundo representado pelos agentes humanos, mundo discursivo é o mundo virtual criado pela linguagem (BRONCKART, 199: 151). As operações psicolinguageiras que constituem os mundos discursivos são de duas ordens, o narrar e o expor.

O narrar se configura com a disjunção entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as do mundo ordinário. No narrar, o enunciador reporta a tempo e espaço distantes do mundo ordinário. Para isso, ancora os fatos em origens espaço-temporais que o permitem retomar o momento e o lugar dos acontecimentos – nesse caso, opera-se a disjunção. O distanciamento entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e o mundo ordinário não acontece no *expor*, e os fatos são apresentados como acessíveis aos actantes – ocorre a conjunção.

Duas outras operações, implicação e autonomia, se entrecruzam com o narrar e o *expor* na constituição dos tipos discursivos. Na implicação, é necessário acessar os elementos do contexto para interpretar o texto. Na autonomia, o leitor não depende dos elementos do contexto para essa interpretação. As operações de implicação e autonomia se entrecruzam com o *narrar* e o *expor* e dão origem aos tipos discursivos: disjunto e autônomo – narração; disjunto e implicado – relato interativo; conjunto e autônomo – discurso teórico; e conjunto e implicado – discurso interativo. Narração e relato interativo são da ordem do *narrar*, enquanto discurso interativo e discurso teórico são da ordem do *expor*.

Ainda na primeira camada do texto estão as sequências, modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto – narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Neste trabalho, abordaremos as sequências narrativa e descritiva, uma vez que as demais não estão presentes no BO. A explicação sobre narrativa apresentada por Bronckart (2003) fundamenta-se em Labov e Waletzky (1967), para quem essa sequência se organiza em cinco elementos estruturais – *orientação, complicação, avaliação, solução e coda*.

Segundo Labov e Waletzky (1967), por meio da narrativa, os falantes recapitulam experiências em unidades menores de narrativa apresentadas em ordem que coincide com a sequência dos acontecimentos. Na narrativa, a *orientação* tem função referencial na medida em que nela estão inseridas informações sobre os personagens, o tempo e o espaço dos acontecimentos. A *complicação* sinaliza a modificação do estado inicial e, em razão disso, constitui a motivação da narrativa. A *avaliação* ressalta a importância dos acontecimentos sob a perspectiva do narrador, e sua atitude perante eles. A *solução* – resultado – pode coincidir com a *avaliação* quando a segunda é o último elemento da narrativa. A *coda*, elemento adicional de certas narrativas, sinaliza

que o enunciador deixou o tempo dos fatos – o passado – e voltou-se para o tempo da fala, o presente.

Para Bronckart (2003), a descrição guarda certa autonomia em relação aos segmentos discursivos nos quais se insere. Apresenta-se em várias fases, nem sempre em ordem linear, mas hierárquica ou vertical. Para Bronckart, a maior parte das sequências descritivas são articuladas (ou dependentes) das sequências narrativas quando desenvolvem alguns aspectos destas sequências. Nesses casos, as sequências descritivas são consideradas *secundárias* ou *relacionadas*.

Os mecanismos de conexão funcionam como organizadores textuais – são os mecanismos de conexão, as conjunções, os advérbios ou locuções adverbiais, os grupos preposicionais, os grupos nominais e as sequências de frases. Os mecanismos de coesão nominal podem introduzir temas e personagens ao texto e assegurar sua retomada ou sua substituição. A função dos mecanismos de coesão verbal é assegurar a organização temporal e hierárquica dos estados, acontecimentos ou ações verbalizados nos textos²⁸.

Os mecanismos enunciativos – o posicionamento enunciativo e as vozes – concorrem altamente para a função interativa do texto, já que contribuem para sinalizar quais instâncias assumem o que é enunciado, quais vozes se expressam, e traduzem avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Bronckart (2003) propõe um procedimento para coleta e análise de textos empíricos, visando à análise das suas características individuais, em que o *corpus* selecionado seja representativo do conjunto de textos atestáveis em uma língua. Considerando que, em decorrência dos diversos níveis de competência dos produtores, é possível encontrar textos de níveis muito diferentes de “qualidade” (BRONCKART, 2003: 79), no que se refere à organização e à clareza, por exemplo, o autor propõe que se selecionem textos empíricos “cuja qualidade for reconhecida por uma determinada comunidade linguística” (BRONCKART, 2003: 78). Para a coleta do *corpus* da pesquisa, acatamos a proposta de Bronckart e optamos por selecionar exemplares de BO validados pela comunidade discursiva PMMG.

28 Em uma abordagem mais recente da arquitetura textual, Bronckart (2013) não inclui a análise da coesão verbal juntamente à dos mecanismos responsáveis pela textualização, restringindo a análise da segunda camada aos mecanismos de conexão e à coesão nominal. Com sustentação em Bulea (2010), entendemos que isso decorreria do entendimento de que a estruturação temporal dos processos evocados no texto se relaciona com a própria construção dos tipos de discurso, o que justifica tratar a coesão verbal junto aos tipos discursivos.

Com sustentação no construto teórico das *comunidades discursivas* de Swales (1990; 2009), a seleção dos exemplares foi requerida à própria corporação policial. A uma autoridade do setor responsável pela implantação, coordenação, normatização, controle, atualização e avaliação do BO informatizado, solicitamos vinte e cinco exemplares de BO considerados de boa qualidade pela instituição, sendo cinco de cada natureza²⁹ que incidiu com maior frequência no primeiro semestre do ano de 2012. A área de coleta referiu-se à cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, que, no organograma operacional da instituição, corresponde ao território sob responsabilidade da Primeira Região de Policiamento. A fonte para identificação das ocorrências de maior incidência foi o banco de dados do REDS que, conforme já esclarecemos, tem como sua principal fonte as informações coletadas do BO.

Considerando tais parâmetros, o *corpus* inicial foi integralizado com 25 exemplares³⁰, cinco de cada uma das naturezas furto, roubo, ameaça, acidente de trânsito com vítima e dano. A análise preliminar dos exemplares coletados nos levou à conclusão de que muitos dados se repetiam e, em razão disso, reduzimos o *corpus* a sete exemplares.

Como instrumento de validação da pesquisa, submetemos os sete exemplares que constituíram o *corpus* final a um profissional que representou os destinatários mais frequentes do BO, os delegados da Polícia Civil. A escolha de um delegado pautou-se no entendimento de que esse profissional seria capaz de falar, em uma entrevista, sobre o BO a partir de sua experiência com o gênero. A validação foi realizada em entrevista gravada, sem que o informante tivesse acesso às análises da pesquisadora, desenvolvidas em etapa anterior.

Submeter os exemplares que constituíram o *corpus* de pesquisa à apreciação de um delegado permitiu-nos conhecer a visão do destinatário potencial do BO. Se os exemplares analisados pela pesquisadora eram respaldados pelos representantes da comunidade discursiva que emite o BO, restava saber em que medida eles atenderiam às expectativas da instituição que, na maior parte das vezes, recebe o texto. Dessa forma, esperávamos respostas a duas indagações: a) a qualidade dos BO coletados seria

29 Grosso modo, natureza, ou *subclasse*, indica a tipificação do ato como infração penal – ou o evento genérico que determinou o empenho da polícia.

30 Apesar do respaldo institucional em relação aos BO, a própria instituição apontou alguns problemas pontuais nos BO coletados. A aceitação de exemplares com esses problemas, considerados menos graves, decorreu da dificuldade de pesquisar todo o universo de BO que se enquadrava nos critérios de tempo, espaço e natureza, cujo somatório era de 66.979 ocorrências. As ressalvas institucionais, por sua vez, contribuíram para que conhecêssemos aspectos que, embora presentes nos exemplares, não eram desejados pela instituição emissora.

também atestada pelo destinatário potencial? b) as marcas inventariadas na análise da pesquisadora correspondiam às expectativas do destinatário potencial do texto?

Entrevistamos uma delegada que considerou como de boa qualidade o conjunto dos BO que lhe foi apresentado, o que convergiu para o entendimento de que a qualidade geral dos BO atende à necessidade do destinatário. Neste trabalho, trataremos de alguns exemplos, sem esgotar totalmente os aspectos levantados, o que decorre dos limites impostos à apresentação. Manteremos, na referência aos exemplares, a numeração que lhes foi atribuída na pesquisa com o objetivo de permitir que nosso leitor perceba quando tratarmos de exemplares distintos.

A destinação adequada dos BO para as delegacias responsáveis pela apuração dos casos foi um aspecto considerado positivo em todos os exemplares. Quando o policial relator falha ao selecionar o destinatário, obriga o delegado que recebeu o BO a analisá-lo e transferi-lo para outro delegado, causando retardo no trâmite e demanda desnecessária de trabalho ao destinatário inicial.

O exemplar que numeramos 4, roubo, foi classificado como “acima da média” em comparação com os BO que normalmente estão em circulação. Nesse exemplar, apesar de o autor não ter sido encontrado, o policial relator disponibilizou espaço nos campos parametrizados para sua qualificação. Assim, embora não fosse possível inserir seu nome ou endereço, estão registradas características físicas – tais como altura e idade aparente – que poderiam ser úteis na fase investigativa. O mesmo aconteceu com o veículo utilizado na fuga do autor que, ainda que não tivesse sido apreendido, recebeu destaque no BO com a inserção de informações referentes ao seu modelo, cor, placa, etc. Em outro exemplar, o de nº 3, furto, a entrevistada considerou como aspecto positivo a inserção, nos campos parametrizados, de características do autor, tais como tatuagem e idade.

Quanto aos aspectos negativos, a entrevistada apontou basicamente a ausência de informações ou esclarecimentos sobre o fato e, em casos pontuais, as escolhas de termos ou informações feitas pelo policial relator. No exemplar nº 1, furto, identificou problemas relacionados à descrição dos materiais furtados, já que o policial relator não especificou a quantidade de cada objeto. No *histórico* do exemplar 1, foram omitidas informações sobre as circunstâncias em que o furto ocorreu, como, por exemplo, se a vítima do crime, ocorrido em um bar, havia se ausentado das proximidades da bolsa furtada, se descuidou-se do objeto ainda que permanecendo próximo a ele.

Em uma avaliação mais ampla, a entrevistada considerou que a ausência de informações poderia ser suprida posteriormente como consequência do desenvolvimento dos trabalhos da Polícia Civil. Por outro lado, não deixou de enfatizar que a qualidade do BO está relacionada com a informatividade inserida nele e, dessa forma, deixou transparecer sua expectativa de que o texto apresentasse esclarecimentos sobre pessoas e acontecimentos que podem ser levantados pelo policial relator no seu contato com os envolvidos.

A entrevista de validação permitiu que chegássemos às seguintes conclusões: a) grande parte das expectativas do potencial destinatário do BO é preenchida quando a produção do texto se dá em coerência com as prescrições normativas da própria PMMG, uma vez que a instituição estabelece como procedimento esperado do relator o esforço para o lançamento das informações requeridas nos campos parametrizados e no histórico; b) as análises procedidas pela pesquisadora, especialmente as relativas ao levantamento do contexto de produção e à estrutura da narrativa, anteciparam aspectos verificados na entrevista de validação, com destaque para aqueles em que se infere falta de clareza na complicação ou na orientação da narrativa.

3. Marcas do gênero boletim de ocorrência

As análises do *corpus*, a consulta a normas institucionais e o estudo de pesquisas prévias sobre o BO permitiram formular as características do contexto de produção do gênero. O lugar social em que se dá a produção do BO é um ambiente de trabalho que, embora admita certas variáveis em termos de ambientes físicos específicos – já que pode ser produzido na delegacia de Polícia Civil, na unidade da PMMG, em postos de apoio estabelecidos em conjunto com a comunidade ou em ambientes particulares – se condiciona ao acesso ao espaço virtual institucionalizado, indispensável para a criação do BO informatizado.

O relator do BO ocupa a posição social de um policial militar empenhado no exercício de suas atividades profissionais, o que compreende a circunstância de haver contatado pessoas e acessado informações que lhe permitem contar, muitas vezes utilizando-se da versão de outros, os fatos que se constituem na ocorrência policial. O destinatário do BO, de maneira geral, ocupa o papel social de uma autoridade, assim

entendido aquele que tem competência legal para adotar medidas que visem à apuração do acontecido. De maneira mais específica, a autoridade destinatária mais frequente do BO ocupa o papel social de um delegado policial. O objetivo da produção do BO é registrar o fato que se enquadra entre aqueles que foram definidos como *ocorrências típicas de polícia* e, como consequência, gerar providências em relação ao caso.

A produção do BO, portanto, se dá em um contexto que supõe emissor e receptor legitimados em razão dos papéis sociais que ocupam. O primeiro para formalizar o registro, e o segundo para recebê-lo, avaliá-lo e adotar providências em relação ao seu conteúdo. Emissor e receptor do BO são habilitados, em suas respectivas comunidades discursivas, para operar o sistema em que o gênero é produzido, tramita, é aceito e recebido. Ambos compartilham conhecimentos e expectativas um em relação ao outro e em relação ao texto. O gênero atende a demandas das duas instituições que se colocam em pontos distintos do percurso da prestação de serviços de segurança pública: a produção do BO representa a conclusão dos trabalhos da PMMG e dá início às atribuições próprias da Polícia Civil.

Quanto ao folhado textual do BO, o plano geral pode ser constituído por um rol de temas que as duas instituições policiais classificam como *ocorrências típicas de polícia*. O tema de cada exemplar é sinalizado nos campos parametrizados que funcionam, ao longo do texto, para: a) orientar a produção textual, na medida em que requerem informações, oferecem instruções sobre o que deve ser inserido em diversos campos, alertam sobre a falta de preenchimento de campos obrigatórios e sobre o vínculo entre esses mesmos campos, disponibilizam opções de termos e expressões a serem selecionados e também de esclarecimentos quanto à adequabilidade de algumas escolhas; b) facilitar a leitura, categorizando as informações, agrupando-as em razão de sua afinidade e de sua relação com o evento ou com o empenho policial, e permitir o processamento não linear, individualizado, favorável à busca de informações gerais ou particulares; c) alimentar os bancos de dados das instituições de segurança pública do estado, consistindo-se na fonte de informações para as análises criminais.

O relator do BO mobiliza o expor implicado, o discurso interativo, quando se posiciona perante o delegado e dá início a uma interação que somente pode ser percebida a partir dos movimentos e sentidos projetados pelos campos parametrizados que sinalizam o início e o encerramento da interação, o chamamento ao destinatário, o posicionamento do emissor e do receptor. A exposição da ocorrência, no entanto, se dá com a mobilização do narrar implicado, o relato interativo, uma vez que, para contar os

fatos acontecidos, o relator a ancora em tempo e lugar diversos daquele em que se dá a interação verbal. A presença de verbos no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito nos *históricos* articula-se como recurso para destacar a sequência temporal dos acontecimentos. Para produzir sentido pretendido, e acatar o enunciado como válido, o destinatário recorre a informações sobre o contexto de produção.

O discurso indireto predomina no *histórico* do BO, já que, via de regra, o policial relator retextualiza as falas dos envolvidos, atribuindo-lhes a responsabilidade por informações sobre a ocorrência. O BO também comporta marcas convencionais de discurso direto, que podem estar presentes no *histórico*, quando a fala de um dos envolvidos é reproduzida – tal como ocorre no exemplar 4, roubo, em que as palavras do autor são citadas [...*pega o dinheiro*]. Há casos outros, como no exemplar 3, em que o policial relator emprega o discurso direto para assinalar sua própria voz, uma vez que se insere como personagem da ocorrência, contando as providências que adotou diante do furto.

A análise das sequências resultou no que reputamos como um dos importantes achados da pesquisa, especialmente porque nos interessávamos pela aplicação nas atividades de ensino e aprendizagem do gênero. A estrutura composicional da versão final do BO, que se conforma em sua maior parte em tabelas, pode fazer parecer, à primeira vista, que a descrição predomine na maior parte do texto³¹. Esse entendimento pode sugerir que o lugar da narração no BO seja exclusivamente o *histórico*, espaço que comportaria, assim, a *orientação*, a *complicação*, a *avaliação*, a *solução* e a *coda*. Resultado desse entendimento seria, a exemplo do que observamos em situações práticas de produção do BO em sala de aula do ensino profissional, a inserção de determinadas informações referentes a elementos da narrativa tanto nos campos parametrizados quanto no *histórico* – o que causa prejuízo para a concisão e, algumas vezes, contradições. Outro resultado possível desse entendimento seria o registro de determinados elementos da narrativa apenas no *histórico* – por sua vez, causando lacunas no banco de dados.

A natureza e os objetivos aos quais se destinam os campos parametrizados fazem com que eles se constituam espaços necessários para determinados elementos da narrativa. Isso ocorre com os campos destinados aos *dados gerais* e à *qualificação dos envolvidos* que, por hospedarem informações sobre personagens, tempo e espaço dos

31 Referimo-nos, com esta afirmação, ao predomínio no espaço físico do texto.

fatos são vinculados essencialmente à *orientação* da narrativa, movimento recorrente em todos os exemplares analisados.

A *orientação* pode estar também presente no *histórico*, nas ocasiões em que o relator esclareceu informações que não puderam ser detalhadas nos campos parametrizados. A presença da orientação no *histórico* pode ser considerada mais intensa quando nele foram incluídas características complementares dos autores, como no caso em que insere o nome fantasia do estabelecimento comercial onde ocorreu o fato – furto. Campos parametrizados destinados ao registro das *viaturas e policiais* empenhados na ocorrência podem comportar a *orientação* o que se dá quando esses profissionais participam como personagens. Em todos os casos, a presença de elementos típicos da *orientação* no *histórico* representa a necessidade de complementar dados dos campos parametrizados quando esses campos não comportaram os detalhes requeridos pela situação.

Também o campo destinado ao registro das *armas e materiais* contempla marcas do elemento *orientação*, uma vez que vincula objetos relacionados ao evento e aos personagens apresentados na narrativa. Estando presente o campo *armas e materiais*, há vínculo com a *orientação*, muito embora esse campo não seja frequente em todos os exemplares.

No Quadro 1, demonstramos em que medida a orientação da narrativa se apresenta de forma mais ou menos intensa nas partes do BO. A mesma estrutura será mantida para tratar dos elementos *complicação* e *avaliação* nos quadros que se seguem.

QUADRO 1
Movimentos da orientação na narrativa no BO

ESTRUTURA DO BO	EXEMPLARES						
	1	2	3	4	5	6	7
Dados Gerais							
Envolvidos							
Materiais e armas							
Histórico							
Viaturas/policiais							
Recibo							
	Alta presença		Alguma presença			Pouca ou nenhuma presença	

A mesma atração ocorre entre a *complicação* da narrativa e o *histórico* (Quadro 2), já que o objetivo desse espaço é permitir o entrelaçamento das informações dispostas nas demais partes do BO, apresentando os fatos de maneira que o leitor perceba a sucessão e as particularidades dos acontecimentos. Assim, o *histórico* é o espaço da *complicação* e, respeitada a necessidade de produzir um texto conciso e com esclarecimentos que se sustentem nos campos parametrizados, será tanto mais eficaz quanto a habilidade do relator em identificar quais informações, próprias desse campo, serão úteis ao destinatário do documento. Nesse sentido, a entrevista de validação corroborou o entendimento de que informações mais pormenorizadas sobre as circunstâncias dos delitos, não comportadas pelos campos parametrizados, poderiam contribuir para a maior informatividade quando inseridas no *histórico*.

QUADRO 2
Movimentos da complicação na narrativa no BO

ESTRUTURA DO BO	EXEMPLARES						
	1	2	3	4	5	6	7
Dados Gerais	■	■	■	■	■	■	■
Envolvidos	■	■	■	■	■	■	■
Materiais e armas	■	■	■	■	■	■	■
Histórico	■	■	■	■	■	■	■
Viaturas/policiais	■	■	■	■	■	■	■
Recibo	■	■	■	■	■	■	■
	■ Alta presença	■ Alguma presença	■	■	■ Pouca ou nenhuma presença	■	■

Ainda quanto à capacidade do *histórico* para recepcionar informações referentes à *complicação* da narrativa, observamos que a precisão dos termos e expressões utilizadas nessa parte do texto concorre para a qualidade geral do BO. Em sentido contrário, expressões como *motivos fúteis*, empregada no exemplar 5, ameaça, não permitem inferir sentido objetivo aos acontecimentos e, portanto, são vazias de informatividade.

A manifestação da *avaliação* no BO pode ser observada a partir de duas perspectivas (Quadro 3). A primeira se refere à ação relator de vincular os acontecimentos a uma tipificação que enquadrará os fatos definidos como ocorrências *típicas de polícia*, o que resulta no registro do BO e, nesse documento, na inserção da natureza nos campos destinados à *qualificação dos envolvidos* e aos *dados gerais*, nos

quais registra a natureza da ocorrência – manifestando sua apreciação sobre o enquadramento do fato.

QUADRO 3
Movimentos da avaliação na narrativa no BO

ESTRUTURA DO BO	EXEMPLARES						
	1	2	3	4	5	6	7
Dados Gerais							
Envolvidos							
Materiais e armas							
Histórico							
Viaturas/policiais							
Recibo							
	Alta presença	Alguma presença			Pouca ou nenhuma presença		

O segundo tipo de manifestação da *avaliação*, por sua vez, pode ocorrer em posições distintas. No *histórico*, pode ser imputado à vítima ou ao autor – como ocorre nos exemplares 1 e 3, ambos furto – um julgamento sobre circunstâncias ou motivações do acontecimento. Nos exemplares 1 e 3, nos quais as avaliações foram imputadas à vítima ou ao autor, ou, ainda, construída com elementos que sugeriam dúvida [...*suspeita que o provável autor...*], atribuímos, na análise, intensidade menor à *avaliação*. Nos exemplares 5 e 6, por sua vez, entendemos que as avaliações se mostraram mais intensas. No exemplar 6, que tratou da ocorrência de trânsito, na medida em que a avaliação se deu pela manifestação uníssona da fala dos dois condutores de veículos sobre as causas do acidente. No exemplar 5, ameaça, pelo emprego da expressão *motivos fúteis*, assumida pelo próprio policial relator. Tal expressão, embora não indique uma causa objetiva para a ameaça praticada contra a vítima, carrega julgamento de irrelevância, qualquer motivo que não poderia justificar a ação do autor. Nesse sentido, o emprego da expressão *motivos fúteis*, além de não alcançar a desejada clareza, contraria a impessoalidade própria dos textos oficiais.

Nos exemplares analisados, atribuiu-se ao campo *recibo* a capacidade de indicar a *solução* da narrativa, uma vez que a formalização do registro representa a atitude do policial em relação aos fatos, materializada pela ação de dar ciência das ocorrências àqueles a quem cabe adotar providências sobre eles. Em alguns exemplares – 3, 4 e 5 –, o *histórico* também apresenta a *solução*, o que ocorre quando o policial militar registra providências que ele mesmo adotou em relação aos acontecimentos.

A *coda*, por sua vez, manifesta-se prioritariamente nos campos parametrizados destinados ao *recibo* e ao *registro dos policiais*, como espaços nos quais o policial militar se situa no presente da interação, não mais no tempo passado da ocorrência. Também no *histórico* estão presentes movimentos da *coda*, embora com traços diferentes. No exemplar 4, quando trata da operação desencadeada para encontrar o autor do roubo, o policial relator estende os resultados até o presente da produção, dando a entender que as buscas não haviam cessado até o encerramento do registro [...até o momento não foram localizados]. Nesse caso, o movimento é compatível com um sentido pretendido pelo relator e coerente com uma informação possível face às circunstâncias dos acontecimentos. No exemplar 3, furto, por outro lado, a *coda* está inserida em uma sequência que reitera informações recuperáveis pelos campos parametrizados e que, em razão da sua construção, assemelha-se a uma tentativa de inserir um fecho no histórico [*Diante do exposto, apresentamos os menores qualificados neste REDS...*]. Assim, a *coda* presente no exemplar 4 mostrou-se compatível com o *histórico*, o que não ocorreu com a *coda* do exemplar 3.

O gerenciamento das vozes se mostra aparentemente menos complexo nos casos em que, no *histórico*, todas as informações são atribuídas a terceiros, como no caso da vítima do exemplar 1, furto. A diversidade das vozes ressaí de ocorrências nas quais há um conjunto maior de personagens, notadamente aquelas em que o relator se vê envolvido, com outros policiais, e necessita habilidade para marcar a voz responsável por cada informação, isentando-se ou explicitando sua própria versão sobre os acontecimentos.

Alguns campos parametrizados, apesar do seu caráter rígido, expõem informações que não podem ser atribuídas ao policial relator. É o caso dos campos destinados à descrição de pessoas ou objetos com os quais o policial relator não teve contato e, em razão disso, somente pôde descrever valendo-se de informações prestadas por outros. Nesse sentido, vozes outras, que não as do policial relator, podem fazer-se ouvir, também, em certos campos parametrizados do BO, não apenas no *histórico*. A pesquisa não caminhou na direção de buscar aprofundamento quanto às implicações desse entendimento, nem de investigar minuciosamente os enredamentos que percepções nesse sentido poderiam gerar nas maneiras de produzir e processar o BO. Ressaiu, no entanto, a percepção de que as atividades de ensino devem contemplar discussões que considerem as vozes responsáveis pelas informações registradas nos campos parametrizados.

Os conectores que estabelecem relação de conformidade são empregados para anunciar a fala de personagens da narrativa [*segundo, conforme*], destacando que a outros, que não o policial relator, cabe a responsabilização pelas informações apresentadas no *histórico*. Também adversativos [*mas, porém, entretanto*] estão presentes nos exemplares e marcam articulação textual, algumas vezes deixando transparecer a impressão do policial relator sobre o fato narrado [*...o vidro dianteiro estava quebrado, porém nada foi levado...*].

A repetição e a substituição foram estratégias recorrentes para promover a conexão nominal quando era necessário retomar, no *histórico*, as personagens qualificadas nos campos parametrizados. Na referência aos personagens da narrativa, a substituição mostrou-se recurso utilizado com certa recorrência. Esse recurso, algumas vezes, resultou perda ou prejuízo para a recuperação de algumas informações e mesmo transgressão de regras convencionais para emprego da norma culta. É o caso do emprego do pronome *eles* (*deles*, exemplar 3), do emprego de *mesmo* para substituir o sujeito (exemplar 1).

A estratégia da repetição parece conferir sentido mais preciso à participação dos personagens no *histórico*, atribuindo-lhes papéis coerentes com a denominação convencional, pelo próprio sistema, para indicar sua participação na ocorrência. Nesse sentido, a repetição do tipo de envolvimento se mostra como uma estratégia efetiva para o estabelecimento da coesão nominal, o que se configura como padrão mais geral de textos técnicos.

4. Aplicações

Como material de suporte às atividades de ensino e aprendizagem do BO nos cursos de formação de policiais, a pesquisa permitiu-nos a elaboração de um roteiro para a produção textual, estruturado em uma sequência de tópicos que objetivam sinalizar a construção composicional e os recursos estilísticos que constituem as marcas do gênero. Neste trabalho, não detalharemos o roteiro, embora consideremos oportuno informar que ele vem sendo utilizado nas atividades às quais se destinou, com resultados considerados positivos sob a perspectiva de professores e alunos.

Outro produto da pesquisa é uma *check-list*, também destinada às atividades didáticas de ensino do gênero. Muito embora entendêssemos a *check-list* como recurso

também orientador da produção textual, uma vez que salienta marcas esperadas no BO, ela tem sido aplicada na avaliação de boletins de ocorrência produzidos pelos alunos. Nas atividades didáticas na formação policial, os boletins de ocorrência são produzidos no ambiente de treinamento, de acesso restrito aos policiais e aos professores, que contém as mesmas funcionalidades e a mesma configuração do sistema oficial no qual o BO é produzido em situação real. Assim, o produto das atividades didáticas se apresenta tal como o produzido na prática profissional – à exceção da marca d'água com a inscrição *documento sem validade legal/ambiente de treinamento* inserida automaticamente na versão de treinamento.

A *check-list* foi elaborada essencialmente com base na pesquisa que inventariou as marcas do BO. O recurso apresenta-se em forma de um quadro formatado em linhas nas quais estão listadas, em forma de tópicos, características esperadas no BO. Em frente a cada tópico, três colunas com as opções *sim*, *não* ou *parcialmente*, são preenchidas pelo aluno, conforme perceber que as partes do seu texto se ajustam ou não a cada característica. Todos os tópicos foram formulados de maneira a receber *sim* como resposta esperada. Assim, respostas *não* correspondem a problemas a serem corrigidos e respostas *parcialmente* revelam aspectos que devem ser reavaliados para que se considere sua adequação diante da situação motivadora da escrita.

Desde a elaboração de sua primeira versão, apresentada na pesquisa, a *check-list* recebeu algumas modificações para manter-se coerente com as atualizações implementadas no BO pela instituição que emite esse gênero. A *check-list* tem se mostrado eficiente para que os próprios alunos avaliem sua produção textual, ressaltando problemas a serem solucionados. Acreditamos que a maturidade e a motivação que em regra caracterizam os alunos do ensino profissional é um fator que os estimula a investir solução das falhas quando conseguem percebê-las como tal. Nesse sentido, a *check-list* tem se mostrado adequada.

5. Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa que buscou identificar marcas do BO, gênero textual próprio da comunidade discursiva PMMG, na qual o *corpus* foi analisado com o modelo de análise de textos proposto pelo ISD.

Os resultados da análise convergiram para a elaboração de uma *check-list* aplicada em disciplinas destinadas ao estudo dos gêneros textuais da comunidade discursiva. O recurso, porém, não pode ser tomado como definitivo na medida em que o gênero a que ele se refere está sujeito a atualizações, a exemplo do que ocorre com quaisquer enunciados humanos.

Trata-se de um exemplo da possibilidade de aplicação da pesquisa acadêmica, com reflexos na formação de profissionais, mesmo em uma organização cujos gêneros são altamente padronizados e regulados. Padronização e regulação, concluímos, não excluem a necessidade de reflexão e avaliação quanto ao gênero e a sua produção, especialmente quando tratamos de formação para o exercício de atividades profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2011 [1979]. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306.

Bronckart, Jean-Paul. 2003 [1997]. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 1 ed. 3 reimp. Tradução: Anna Raquel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

Bronckart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano*. Machado, Anna Raquel; Matêncio, Maria de Lourdes (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Bronckart, Jean-Paul. 2008. A linguagem como agir e a linguagem dos discursos. In: Bronckart, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Machado, Anna Rachel; Matêncio, Maria de Lourdes. SP: Mercado das Letras. p. 69-108.

Bronckart, Jean-Paul. 2013. Um retorno necessário à questão do agir. In: Bueno, Luzia; Lopes, Maria Ângela Paulino; Cristóvão, Vera Lopes (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio*. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 85-107.

Bulea, Ecaterina. 2010. Atividade linguageira, textualidade e significação. In: Bulea, Ecaterina. *Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução Vera Lúcia Figueiredo Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 63-93.

Labov, William; Waletzky, Joshua. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm, June (org.). *Essays in the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press. p. 12-44.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela; Machado, Ana Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e Ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro, Lucena. p. 19-36.

Miranda, Florência. 2007. Os tipos de discurso em debate. In: Guimarães, Ana Maria; Machado, Anna Rachel; Coutinho, Maria Antónia (Org.). *O interacionismo sóciodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 161-165.

Swales, John Malcom. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Pres.

Swales, John Malcom. 2009. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: Bezerra, Benedito Gomes; Biase-Rodrigues, Bernadete; Cavalcante, Mônica Magalhães. *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe. p. 197-220.

O TRABALHO DOCENTE COM A LEITURA EM UMA ENTREVISTA DE AUTONCONFRONTAÇÃO SIMPLES: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO E FORMAÇÃO DO AGIR DO PROFESSOR

Sandra Memari TRAVA³²

Luzia BUENO³³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da metodologia da autoconfrontação simples, em intervenções nas situações de trabalho do dia a dia dos profissionais da educação, visando à formação profissional dos mesmos. A autoconfrontação simples é uma metodologia desenvolvida pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010), consiste em analisar a atividade de trabalho dos próprios trabalhadores, confrontando-a às sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando. Esse método tem por objetivo principal fazer da atividade vivida o objeto de uma outra experiência, ou atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre a mesma e ressignificá-la (CLOT, 2010). Também trazemos como pressupostos teóricos a abordagem do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), Bronckart (1999, 2006); Machado (2004); Bueno (2007, 2011), juntamente aos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). A coleta de dados foi realizada em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino Paulista, tendo como sujeito de pesquisa uma professora alfabetizadora voluntária. Os dados foram coletados por meio de videogravação das aulas e posteriormente a realização da entrevista de autoconfrontação simples. Alguns resultados nos permitem enfatizar a complexidade do trabalho docente e a necessidade do professor em responder as várias demandas que a profissão de professor impõe com práticas de leitura na escola. Acreditamos que essa metodologia possa contribuir nas diversas áreas da educação, linguística, sociologia e psicologia bem como para a formação dos profissionais da educação do Ensino Fundamental I.

PALAVRAS-CHAVE: Autoconfrontação simples; formação de professor; trabalho docente.

32 Universidade São Francisco (USF)

33 Universidade São Francisco (USF)

Introdução

Neste artigo objetivamos refletir sobre a importância da metodologia da autoconfrontação simples em intervenções nas situações de trabalho do dia a dia dos profissionais da educação, procuramos depreender os aspectos tematizados sobre o trabalho com a leitura, especificamente, de uma professora que leciona nos anos iniciais, Ciclo I, do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de São José dos campos, SP.

Vale lembrar que este trabalho é parte da tese de doutorado intitulada: O trabalho docente de uma professora: práticas de leitura em foco (TRAVA, 2015) e que os objetivos mais amplos fazem parte de um estudo maior realizado pelo grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) cujas pesquisas têm por objetivo colaborar com o desenvolvimento do quadro teórico metodológico do interacionismo sociodiscursivo, buscando compreender as relações entre linguagem e trabalho, e, especificamente, linguagem e trabalho educacional (MACHADO, 2009). Está relacionado também às vertentes de estudos do grupo ALTER-AGE/ USP, coordenado pelas professoras Eliane Lousada e Luzia Bueno e ALTER/USF coordenado pela professora Luzia Bueno da Universidade São Francisco, do qual também faço parte.

Refletir sobre o trabalho docente é, antes de tudo, perceber a sua complexidade, pois o mesmo não se restringe apenas ao que o professor realiza em sala de aula, mas também ao que poderia ser realizado e não foi concretizado na sala e em outros ambientes.

Vemos que a temática do trabalho docente vem se modificando ao longo da história e nos trabalhos de pesquisadores que se empenham nesse campo. Essa mudança ocorre em virtude das várias transformações nos sistemas de produção, que incluem a substituição do trabalho material e físico pelo imaterial ou de prestação de serviço.

Logo, estamos diante de uma nova organização e divisão do trabalho escolar. A profissão docente está em “mutação”, e o trabalho do professor está “negligenciado”, a docência tornou-se um trabalho mais extenuante e mais difícil (TARDIF E LESSARD, 2011).

Tardif e Lessard (2011) afirmam que a diferença entre o trabalho realizado por um trabalhador da indústria e o trabalho docente está na importância do objeto de trabalho (os alunos), isso significa que esse objeto é portador de indeterminações, uma

vez que cada indivíduo apresenta singularidades. O professor não pode agir senão levando em conta as diferenças individuais. “Mesmo trabalhando com coletividades os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 257).

Concordamos com Machado (2007) que toma como base alguns conceitos dos ergonomistas de que “o trabalho do professor é um enigma”, “dado que não temos conceitos já prontos e definidos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas” (MACHADO, 2007, p. 91).

Machado (2007) apresenta algumas características da atividade do trabalho do professor: é uma atividade situada; é pessoal e sempre única, mas ao mesmo tempo impessoal, no sentido de que não se desenvolve totalmente livre; é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo; é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; é interacional, “pois a interação é da natureza multidimensional e de mão-dupla”; é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito); é conflituosa, “pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições, etc.” (MACHADO, 2007, p. 92) e “pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador” (IBID, p. 91); também é transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “*métier*”.

Com base nas características citadas, a autora apresenta os elementos básicos do trabalho do professor. Assim,

o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio

social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93)

A autora considera que para que o professor realize de forma plena o trabalho para si mesmo, precisa: reelaborar constantemente as prescrições; escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; apropriar-se de instrumentos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando considerar úteis e necessários para seu agir; selecionar instrumentos adequados a cada situação; servir-se de modelos do agir sócio historicamente construídos por seu coletivo; encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2007)

Acreditamos também que os conceitos da Clínica da atividade são importantes no sentido de buscar compreender as subjetividades nas relações pessoais e coletivas dos trabalhadores, pois a ação transformadora deve se consolidar pela ação dos próprios coletivos de trabalho (CLOT, 2010).

A autoconfrontação já vem sendo utilizada por muitos pesquisadores. Grupos vinculados à psicologia do Trabalho, especificamente à Clínica da Atividade, têm se empenhado na análise do trabalho, procurando intervir em situações de atividade no próprio cotidiano do professor. Yves Clot, professor de Psicologia que leciona Psicologia do Trabalho no *Conservatoire National des Arts et Métier* (CNAM), onde dirige a equipe de “Clínica da Atividade” do Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (*Laboratoire de Psychologie Du Travail et de l' Action*), tem pautado suas reflexões nas contribuições da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski, Leontiev e Luria, bem como nos estudos linguísticos de Bakhtin em torno análise do discurso, com o objetivo de compreender o processo das relações entre a psicopatologia do trabalho e clínica da atividade, ou seja, as relações entre a atividade e subjetividade presentes no contexto do ‘ofício’ do trabalhador.

Assim, para atingir os objetivos deste artigo apresentaremos a seguir: os pressupostos teóricos de autores das Ciências humanas em geral, mais especificamente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Clínica da Atividade e Ergonomia da atividade. Os procedimentos metodológicos; os resultados obtidos, e, por fim, algumas considerações finais.

Pressupostos teóricos

Para compreendermos melhor o trabalho do docente, apoiamo-nos em um quadro teórico que toma as obras de Vigotski como referência: o Interacionismo Sociodiscursivo a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade assumem as mesmas preocupações em relação à linguagem e ao desenvolvimento humano.

Compartilhamos de modo geral do quadro metodológico do ISD, que inspira um conjunto de princípios gerais, sendo um deles a questão do desenvolvimento humano e tendo a linguagem como ponto fundamental (BRONCKART, 2008).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de acordo com Bronckart (2008), funda-se no interacionismo social, é uma corrente das Ciências Humanas que se insere dentro de um quadro epistemológico de diversas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas e/ou Sociais. Essa corrente teve origem a partir das pesquisas de Vigotiski (1930/2003) e se fundamenta, sobretudo, nas obras de Spinoza, Marx e Hegel e apresenta princípios que buscam explicar o funcionamento e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2012).

Ao assumir os princípios do ISD, visamos à compreensão do desenvolvimento do ser humano numa perspectiva sócio-histórica-cultural, considerando as ações humanas como resultados de um processo histórico de socialização (BRONCKART 1999; 2012). Neste processo de socialização, a linguagem assume papel central uma vez que é, por meio dos textos, que ocorre, segundo Bronckart (2006), a morfogênese do agir humano. É nos textos que o ser humano avalia e tem suas ações avaliadas, contribuindo para a elaboração de modelos de agir.

A fim de compreender melhor o processo de produção de textos, Bronckart (1999) propôs um modelo de análise que contempla o contexto de produção e a arquitetura textual composta por um folhado textual que contempla 3 níveis: infraestrutura textual (plano geral do conteúdo temático, tipos de discursos e sequências), mecanismos de textualização (coesão verbal, nominal e conexão) e mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

A análise dos textos em situação de trabalho pode ser um meio de contribuir para o desenvolvimento do trabalhador e do seu coletivo. Comungamos da tese de que é preciso propiciar ao trabalhador meios para recuperar o seu poder de agir, conforme Clot (2010) descreve nos trabalhos da Clínica da Atividade, e de que a linguagem pode

permitir isso, dada a sua importância na constituição humana (BRONCKART, 1999; 2012).

Clot (2010) apresenta o sujeito como o núcleo de contradições vitais à procura de significação e, para compreender a atividade realizada e o real da atividade, é preciso compreender que as exigências da atividade devem-se confrontar com os conflitos vividos pelo trabalhador. As atividades “recalcadas formam resíduos incontroláveis” (CLOT, 2010, p. 103). E ainda, “[a] atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas e impedidas - até mesmo, as contra-atividades – devem ser incluídas na análise” (CLOT, 2010, p. 104).

Buscamos também fundamentação na ergonomia da atividade, centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho com foco global do trabalhador, não apenas no que dele temos de observável, mas em toda a sua dimensionalidade, que envolve o funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social (FERREIRA, 2000), ou seja, o trabalho intelectual passou a ser considerado, não como produtor de bens materiais, mas como objeto legítimo de estudo.

A Ergonomia e a Clínica da atividade nos proporcionam aportes teóricos que visam observar o agir do trabalhador *in loco*, nas diversas situações de trabalho. Esses conceitos têm contribuído na ampliação do conceito de *real da atividade*, e tem avançado nos estudos da Ergonomia da Atividade no que se refere ao conceito de trabalho. Desse modo, nos auxiliam em nossa pesquisa permitindo observar e analisar os segmentos temáticos que emergiram a partir da entrevista de autoconfrontação simples.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender os temas vistos como relevantes por uma professora das séries iniciais sobre o seu trabalho com a leitura; essa compreensão poderá nos fornecer indícios de pontos a serem mais considerados seja na formação de professores, seja no aprimoramento das condições de trabalho docente.

A professora trabalha em uma Unidade Escolar (UE) que pertence à Rede Pública Estadual de Ensino e está localizada, na cidade de São José dos Campos, SP. Possui um espaço com boas instalações e atende alunos desde a 1ª série do Ensino

Fundamental até o Ensino Médio, compondo um total de 1.700 alunos, distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite.

É uma escola bem conceituada no Vale do Paraíba, pois tem uma proposta voltada para a qualidade de ensino e se destaca nas avaliações de leitura e matemática do SARESP, ENEM e demais avaliações realizadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

A professora sujeito da pesquisa leciona na Rede Estadual de Ensino há mais de 20 anos, nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano, é muito estudiosa e afirma acreditar na educação como uma atividade essencial à sociedade. Está sempre buscando se aprimorar participando de cursos de formação continuada como: *Letra e Vida, Ler e Escrever*, dentre outros. Tem compromisso com seus alunos, é dedicada, e, seu trabalho vai além sala de aula, uma vez que busca trazer materiais de leitura relacionados ao conteúdo que está trabalhando com os alunos.

As gravações em vídeo foram realizadas no ano de 2011, as aulas foram filmadas pela própria pesquisadora no período da tarde, nos dias 20/10/2011 e 21/10/2011, nas turmas de 2ª série, vale lembrar que estava se implantando a nomenclatura de anos, do 1º ano ao 5º ano, porém, esta turma continuava como 2ª série, o que equivaleria ao terceiro ano. Essas filmagens seriam utilizadas posteriormente para a realização da entrevista de autoconfrontação simples.

Sabemos que essa metodologia vem sendo muito utilizada em pesquisas com intervenções nas situações de trabalho do dia a dia das pessoas. Esse método consiste em analisar a atividade trabalho dos próprios trabalhadores, confrontando-a às sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando. O objetivo principal é fazer da atividade vivida o objeto de uma outra experiência, ou atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre a mesma e ressignificá-la (CLOT, 2010).

Ao colocar em prática a metodologia da autoconfrontação simples, o pesquisador deve estar atento para criar condições favoráveis ao *desenvolvimento discursivo*, pois, as escolhas discursivas desempenham papel importante pelos participantes nesse processo: “[...] o pesquisador e seus parceiros estão convencidos de que eles participam de um trabalho sobre eles mesmos, de uma transformação contínua de suas posturas de atores” (CLOT, 2010, p. 137).

A autoconfrontação que utiliza a imagem como suporte das observações pode ser dividida em quatro fases: constituição do grupo de análise, autoconfrontação

simples, autoconfrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional (SOUZA e SILVA, 2004).

Em nossas análises, optamos por seguir o modelo de autoconfrontação simples, que “propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (CLOT, 2010, p. 253).

A autoconfrontação simples tem por finalidade

levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade. Em outras palavras, ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica.[...] o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer (CLOT, 2010. p. 240).

Nessa nova metodologia, os pesquisadores passam a ter um olhar mais atento para “[o] que não está feito, o que se pretendia fazer, o que deveria ser feito, o que teria sido possível fazer, o que deve ser refeito e mesmo o que se faz sem querer fazer, é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos” (CLOT, 2010, p. 149).

Resultados das análises

Em nossas análises, verificamos que a professora abordou os seguintes temas:

1. A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem pontuação, leitura;
2. O uso do livro e o gasto com Xerox;
3. O aluno não se concentra na leitura;
4. As práticas de leitura e as prescrições;
5. Trabalha a leitura fazendo perguntas para ver se os alunos estão prestando atenção;
6. A mudança da prática da professora no trabalho com a leitura;
7. Pontos positivos: os alunos prestam atenção na aula e gostam de levar livro para ler em casa;
8. Leitura do texto a hora do banho para a aluna nova.

Mostraremos abaixo a análise de três segmentos temáticos que emergiram a partir da entrevista de autoconfrontação simples, em que a professora, juntamente, com a pesquisadora assiste as cenas de suas aulas e tece comentários a respeito.

1º Tema: As práticas de leitura e as prescrições seguidas

Nesse momento, a professora continua assistindo à cena da aula de leitura e a pesquisadora questiona sobre a questão dos documentos oficiais que tratam da leitura oral.

218.PP: e os documentos que falam disso? dessa leitura oral?

219.P: como assim?

220.PP: PCN... você segue? por exemplo o ler e escrever... ele fala alguma coisa nesse

221.sentido ou não?

222.P: não a gente não tem assim tempo mais pra gente ler e falar... vamos fazer assim 2

23.assim assado... eu já com a minha pratica eu faço do meu jeito... que nem eu te

224.falei a gente não para pra ler alguma coisa em grupo junto estudar e depois falar

225.vamos fazer assim

226.PP: nem no HTPC?

227.P: não.

228.PP: pensei que vocês fizessem.

229. P: de leitura não.

230. PP: mas esse ano vocês trabalharam o ler e escrever não trabalharam?

231. P: todo ano... e ai a gente lê fábula... lê sobre fábula... uma que a gente nem tem o

232. livro nem respondido nem nada... então a gente lê e tem o guia do professor e a

233. gente faz conforme as comandas do ler.. a gente segue as comandas

234. PP: nesse caso está seguindo a comanda?

235. P: seguindo a comanda?

236. PP: você está seguindo a comanda do ler e escrever?

237. P: então tem lá... objetivo ... a leitura oral depois fazer a interpretação tudo de

238. acordo com o ler cada atividade é uma

239. PP: então essa atividade que você está fazendo aqui é de acordo com o ler e

240.escrever?

241. P: é

242. PP: esta seguindo essa prescrição?

243. P: sim... que é a da fábula

244. PP: *e que outros que você faz?*
245. P: *ah tirando o ler... a gente tem projetos... que a gente faz o projeto e tem a*
246. *comanda e tirando esse daí... nós temos a comanda de planejamento então no*
247. *mínimo são três tipos de norte que a gente tem.*
248. PP: *três prescrições?*
249. P: *um é o plano semestral... depois a gente paralelo a isso a gente trabalha o ler que*
250. *é um projeto... e paralelo a isso... tem o projeto da escola que a gente faz no*
251. *semestre também..*
252. PP: *e vocês tem que dar conta de tudo isso?*
253. (33:43) P: *tudo isso... no caso aqui esse daí era a fábula... nosso plano que é o livro*
254. *didático... livro pra seguir todo o conteúdo que é texto interpretação de texto*
255. *ortografia gramática produção... e depois a gente tem sempre um projeto entre o*
256. *primeiro semestre e o segundo... que se eu não estiver enganada... esse ai era o do*
257. *fundo do mar ... animais marinhos...*
258. PP: *são três prescrições que regem esse trabalho de vocês e você acha que você dá*
259. *conta de tudo isso?*
260. P: *é bem corrido... mas a gente acaba sempre terminando tudo*
261. PP: *o trabalho gira em torno disso o tempo todo?*
262. P: *sim... exatamente... o tempo todo só vai mudar depois os projetos né? no*
263. *segundo semestre é outro mas vai continuar assim desse jeito e agora ainda tem o*
264. *EMAI... acrescentando isso aqui... ainda tem o EMAI de matemática... se eu não*

Ao ser questionada pela pesquisadora se ela segue algum documento que trata sobre a leitura oral, num primeiro momento, a professora diz que não segue, que realiza as atividades de acordo com a sua experiência “*eu já com a minha prática eu faço do meu jeito..*”. No entanto, no desenvolvimento da entrevista, notamos pelas respostas dadas, que a professora ao trabalhar com o gênero fábula tem por base as prescrições do guia e as comandas do *Ler e Escrever*, paralelo a isso tem os projetos que a escola impõe. Nesse caso específico, a professora estava trabalhando o Projeto “O fundo do mar”; aparece também o planejamento realizado no início de ano; os planos de aula, e além do mais, a professora faz referência a um novo projeto que é o *EMAI*. “Geralmente

ausentes das análises sobre a ação do professor, as prescrições desempenham, no entanto, um papel decisivo no ponto de vista da atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Vemos que as prescrições são constitutivas da atividade da professora, pois ela trabalha o gênero fábula que é indicado na comanda do “Projeto Ler e escrever” e afirma ter que seguir pelo menos três prescrições.

Ao ser questionada pela pesquisadora se com “todas” essas prescrições ela consegue realizar as propostas, a professora afirma que “*sim é bem corrido... mas a gente acaba sempre terminando tudo.*”.

Percebemos que a professora estabelece para si a necessidade de dar conta de todo o conteúdo proposto. Mas até que ponto as prescrições corroboram para o ensino aprendizagem dos alunos? Será que a professora ao ficar preocupada em dar conta de todo o conteúdo, consegue visualizar o seu trabalho realizado, o real do trabalho e o que poderia ser realizado? Até que ponto essa sobrecarga de obrigações não causa um estresse no profissional da educação?

Para Amigues:

o esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade de professor: o professor é ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. [...] O projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação, mesmo que cada ação ponha de novo em jogo esse projeto conscientemente ou não. Esse ponto de vista permite ressituar as relações ensino e aprendizagem (AMIGUES, 2004, p. 49).

Outra questão presente nesse segmento é a falta que a professora sente em relação ao coletivo de trabalho. Ao ser questionada pela pesquisadora se nem no momento do ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) elas trocam informações sobre o trabalho, a professora responde que “*não pelo menos de leitura não*”. Vemos que a mesma necessita de um momento coletivo para expor suas angústias e experiências, o que, segundo ela, não lhe é proporcionado pela instituição escolar. De acordo com Clot (2010), o coletivo de trabalho deve se tornar meio para o desenvolvimento de cada um e não empecilho de crescimento “[...] a função do trabalho

coletivo: permitir o acesso ao instrumento genérico no decorrer da atividade. Desfaço-me do trabalho do outro, passando de um para outro, opondo e equiparando os outros entre si” (CLOT, 2010, p. 179).

A falta desse coletivo pode gerar nos professores um estresse ou até mesmo uma “amputação” do seu agir (CLOT, 2010).

2º Tema: A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem, pontuação e leitura

Nesse momento, a cena está parada em uma situação em que a professora está esperando os alunos se acomodarem e a professora faz comentários sobre a formação das crianças sentarem-se em duplas.

15.outra mudança coloco sempre em pares... sempre penso muito nos pares,...pois

16. sempre coloco um mais adiantadinho que o outro e nunca no mesmo nível.

17.(02:54) PP: um mais adiantadinho que o outro sempre pensando em que R?

18.P: porque quando sentam em dupla pelo menos né?...um acaba ajudando o outro

19. muitos estudos foram comprovados... mesmo pra gente né? saber ler...que um ajuda o

20.outro a fazer... principalmente pontuação... estrutura de texto né? então qualquer

21.dificuldade...é um com mais dificuldade que o outro...o outro irá auxiliar...MUDA

22.MUITO.

No texto acima, observamos que a professora afirma que *sempre* forma duplas “*sempre penso muito nos pares*”, ela coloca um aluno mais adiantado com um menos adiantado com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos mesmos, pois para ela o mais adiantado pode ajudar o outro, principalmente nas questões de pontuação e leitura.

Por outro lado, a análise desse segmento também nos leva a pensar na organização do trabalho pedagógico, ou seja, como a professora poderia organizar um trabalho que atenda a turmas tão numerosas e heterogêneas?

Vemos que a professora busca uma forma de trabalho que atinja, ao mesmo tempo, a todos e cada um em particular, no entanto, também percebemos que essa prática pode estar vinculada às prescrições que a professora segue, visto que em

determinado momento ela diz que muitos estudos comprovam a eficácia do trabalho em dupla na sala de aula.

De acordo com Faïta (2004, p.62)

[...] não podemos deixar de pensar no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver problemas do cotidiano em que abundam *escolhas* a serem feitas para concluir as tarefas a realizar. (FAÏTA,2004, p.62)

A professora busca um “*metier*” para realizar o seu trabalho em sala de aula. Mas até que ponto esse modo de trabalhar atinge o desenvolvimento da leitura? Será que os alunos que sabem mais conseguem ensinar os que sabem menos?

3º Tema: O uso do livro e o gasto com Xerox

Neste segmento, o vídeo é parado na cena em que a professora está passando as questões na lousa para as crianças copiarem. A professora tece comentários sobre a questão do livro didático e a sua insatisfação em relação aos gastos com material para realizar as atividades com os alunos.

108.PP: Por que não pode usar o próprio livro?

109.P: não pode porque assim... eles têm... esse ano não podia... ano passado foi o último

110.ano... porque é de três em três anos eles usam mas não podem escrever no próprio

111.livro fazer registros... então é uma coisa ruim é um ponto negativo é um ponto

112.negativo... porque a gente acaba tendo que xerocar muita coisa... isso é com nosso

113. dinheiro... porque não tinha máquina a máquina durou pouquíssimo tempo...ai depois é

114.sempre com nosso dinheiro e o livro a gente faz a leitura mas não fica no caderno

115.né?...cada pergunta tem que copiar... toda pergunta... história geografia mapa então é

116.uma judiação isso...

117.PP: Tem o livro mas aí faz a cópia.

118.P: tem que fazer... porque aí não pode ser usado né... não pode.

Notamos que a professora se empenha em realizar um trabalho da melhor forma possível para atingir a aprendizagem de seus alunos, no entanto, ela se depara com condições desfavoráveis como: o uso do livro didático, em que os alunos não podem responder no próprio livro tendo que copiar as questões da lousa; o gasto com xerox, em que ela tem que fazer cópias de textos com recursos próprios; a máquina de xerox da escola que está quebrada, etc..

Observamos na fala da professora uma insatisfação, principalmente em relação à questão dos alunos não poderem responder as questões no próprio livro, já que eles têm que copiar da lousa. Ao copiar da lousa, o aluno demora mais e, assim, o conteúdo não fluirá da forma como ela idealiza.

Essa questão atinge não somente a professora, mas também a todos outros profissionais, pois ao trabalhar a leitura de um texto, seria mais interessante que os alunos pudessem responder no próprio livro. Muitas vezes, as respostas dadas no caderno dificultam o entendimento quando o mesmo vai rever algum conteúdo.

Percebe-se aqui a predominância das questões mercadológicas sobre as questões da aprendizagem da leitura, pois o governo fornece o livro didático que será reutilizado nos três anos seguintes para turmas da mesma série, ou seja, alunos da 2ª série utilizam o livro, no ano seguinte a outra turma de 2ª série reutiliza-o novamente, e, no terceiro, ano outra turma de 2ª série também o reutiliza. As consequências desse fato se manifestam na sala de aula em que o aluno responde as questões no caderno, causando uma dificuldade de contextualização no momento em que precisam estudar para prova ou outra atividade. Desse modo, vemos que essa prática pode interferir na aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Bueno (2011), a história do livro didático no Brasil está bastante ligada a políticas públicas e pode ser dividida em três momentos: o primeiro (1500-1930), em que se usavam os livros importados, o segundo (1930-1985), momento em que o governo assume diretamente as políticas sobre o livro didático e o terceiro momento inicia-se com a criação em 1985 do *PNLD* (Programa Nacional do Livro didático) pelo *MEC* (Ministério da Educação). “Esse programa tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental e é realizado pelo *FNDE* (Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação), autarquia vincula ao MEC” (BUENO, 2011, P. 47-48).

Embora o governo distribua os livros gratuitamente para os alunos, percebe-se que a não utilização dos mesmos para responder as questões referentes a atividades tanto sobre o texto como da gramática e outros exercícios, dificultam o trabalho do educador bem como o processo de aprendizagem dos alunos.

Considerando que a leitura de um texto pressupõe um processo interativo entre texto e leitor: este grifa, destaca ideias, comenta, discorda, concorda, acrescenta ideias, pontua dúvidas, ou seja, há uma interlocução que no caso desses livros didáticos acaba sendo impossibilitada para os alunos da educação básica. Diante disso, que leitor proficiente poderemos formar sem possibilitar-lhe o agir típico de um leitor?

Uma proposta que as escolas poderiam adotar em relação ao ensino de leitura seria “o chamado diário de leitura” (Machado, 1999). Este consiste em o aluno ler um determinado gênero textual e expor de forma simples o que achou da leitura. “Em relação especificamente ao ensino de leitura, portanto, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura” (MACAHDO, 1999, p. 08).

Ainda que os estudos de Machado (1999) estejam centrados em alunos do ensino fundamental e ensino superior, acreditamos que esta proposta possa também ser ampliada no trabalho com crianças dos anos iniciais, pois contribui para uma forma de leitura sem a cobrança sistemática das práticas tradicionais. Permite ao aluno interagir com o texto lido e com a turma, de forma espontânea e criativa.

No segmento seguinte, encontramos no texto da professora questões sobre a modificação de sua prática enquanto professora.

Considerações finais

Podemos notar a complexidade do trabalho docente e a necessidade do professor em responder as várias demandas que a profissão lhe impõe, principalmente, quando nos referimos às práticas de leitura na escola. As contribuições da metodologia de autoconfrontação simples nos permitiram perceber que há uma interação entre pesquisador, professora e aula filmada, uma vez que a professora assiste à aula filmada e tece comentários sobre a mesma, na presença de um terceiro, o pesquisador (CLOT, 2010).

Nesse sentido, acreditamos que a metodologia da autoconfrontação simples é significativa, pois potencializa uma possível tomada de consciência, uma vez que ao mesmo tempo em que o professor observa a sua prática, pode refletir sobre a mudança de seu trabalho em sala de aula.

Percebemos, ainda que o método da autoconfrontação simples como modelo de análise de textos nos ajudou no árduo trabalho de depreender a interpretação que a professora faz de seu agir no decorrer das entrevistas.

Vimos que a autoconfrontação simples aparece como um método importante para analisar o trabalho realizado pela professora, pois possibilita a transformação e co-análise do trabalho que envolve os trabalhadores no processo de compreensão da atividade (CLOT, 2010).

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade e para a formação dos profissionais da educação, bem como para a (re) valorização dos professores do Ensino Fundamental I, pois “[...] é urgente, hoje, (re) valorizar a profissão do professor e essa (re) valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino” (BRONCKART, 2009, p, 161).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino** In: A.R. MACHADO. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

_____. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC. 1999; 2012.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estagiário**. 2007. 205. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos de Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

_____. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

_____. **A prescrição da produção textual do aluno:** orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 303-319, 1º sem. 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Trad. Guilherme J.F. Teixeira e Marlene M.Z Vianna. Belo Horizonte: Frabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade).

FERREIRA, Mário Cesar. **Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia.** Alétheia: Revista de Estudos sobre Antiguidade Medievo. Canoas, v.1, p. 71-82, 2000.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor.** In: Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL.** In: In: MACHADO, Anna Rachel e cols. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77, 2009.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOUZA-e-SILVA, M. Cecília Pérez. **O ensino como trabalho.** In: MACHADO, Ana Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas;** tradução de João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRAVA, Sandra Memari. **O processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, 2006.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.