



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-graduação em Linguística
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada



Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

**APREENSÃO APRECIATIVA DO DISCURSO DE OUTREM:
AUTORIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
POR PROFESSORES CONCLUINTES DE LETRAS**

JOÃO PESSOA

FEVEREIRO DE 2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-graduação em Linguística
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada



Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

**APREENSÃO APRECIATIVA DO DISCURSO DE OUTREM:
AUTORIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
POR PROFESSORES CONCLUINTES DE LETRAS**

JOÃO PESSOA
FEVEREIRO DE 2013

Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

**APREENSÃO APRECIATIVA DO DISCURSO DE OUTREM:
AUTORIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
POR PROFESSORES CONCLUINTES DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/CCHLA/UFPB) – Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais, Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada – como requisito avaliativo para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Dra. Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA
FEVEREIRO DE 2013

L533a Leitão, Poliana Dayse Vasconcelos.
Apreensão apreciativa do discurso de outrem: autoria no
processo de construção do conhecimento científico por
professores concluintes de Letras / Poliana Dayse Vasconcelos
Leitão. - João Pessoa, 2013.
v. : il. -

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Apreensão apreciativa. 3. Autoria.
4. Conhecimento científico. 5. Formação de professores.
6. Monografia. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

**APREENSÃO APRECIATIVA DO DISCURSO DE OUTREM:
AUTORIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
POR PROFESSORES CONCLUINTES DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/CCHLA/UFPB) – Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais, Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada – como requisito avaliativo para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Banca Examinadora:



Dra. Regina Celi Mendes Pereira - Universidade Federal da Paraíba (Orientadora)



Dr. Inaldo Firmino Soares - Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dra. Maria Auxiliadora Bezerra - Universidade Federal de Campina Grande



Dra. Raquel Basílio da Cunha Dias de Melo - Universidade Federal da Paraíba

Dr. Pedro Farias Francelino - Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA
FEVEREIRO DE 2013

A minha amada avó, Maria Geni Ramos de Araújo, que me trouxe de volta a vida e à vida.

A minha orientadora, Regina Celi Mendes Pereira da Silva, minha maior incentivadora.

Às razões do meu viver e de minha batalha diária, minhas filhas, Emmilly Frantcheska e Ellenny Kayara.

A minha mãe, Francisca, e a meu pai, Mário, meus exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai de Amor, Bondade, Misericórdia e Sabedoria Infinitos. Muito obrigada, Senhor, pelo meu existir, pelos meus familiares e amigos e por mais uma vitória em minha vida! Permita, Papai do Céu, que essa conquista seja um instrumento em minha evolução.

À professora Regina Celi Mendes Pereira, meu Anjo Orientador, coprodutora desse êxito. Além de um ser humano íntegro e solidário, uma profissional extremamente competente, responsável e dedicada, que, conjuntamente com outros professores, tem contribuído significativamente para o crescimento do PROLING, realizando e propiciando a construção de conhecimentos a profissionais de diferentes áreas, em especial, a seus orientandos. Professora Regina, não me canso de repetir: sem o seu apoio, eu não teria encontrado forças para concretizar meus sonhos acadêmicos e profissionais e, sem a realização desses, não seria possível alcançar meus sonhos familiares e pessoais. Meus sinceros e profundos agradecimentos. Que Papai do Céu abençoe a senhora e seus familiares abundantemente.

A Maria Geni Ramos de Araújo, meu Anjo Avó, uma senhora de 85 anos que sempre acreditou em meu potencial e, quando eu adoeci, levou-me para vários médicos, acompanhou-me em todos os exames, trazendo-me, assim, a vida de volta e a volta à vida. Mainha, para mim, a senhora é um exemplo de amor, força, coragem, humildade e resignação. Amo muito a senhora. Muito obrigada por tudo!

A Marília Ramos Leitão, um de meus Anjos Tia, que também me acompanhou em algumas consultas e exames; a Roberto Ramos Leitão, outro Anjo da categoria Tio, que, na pior fase de minha doença, confortou-me com palavras de fé e esperança; e a Núbia Maria Ramos Leitão, mais um Anjo da esfera Tia, que foi solidária em todos os momentos. Muito obrigada, meus queridos e amados tios.

A Emmilly Francheska e a Ellenly Kayara, meus Anjos Filhas, meninas lindas, educadas e inteligentes que me fortalecem todos os dias com amor e carinho. Filhas, vocês são a razão do meu viver. Muito obrigada por fazerem parte de minha existência, meus tesouros.

A Mário de M. V. B. R. Leitão, meu Anjo Pai, e a Francisca Vasconcelos Leitão, meu Anjo Mãe, que me ensinaram a importância da responsabilidade, da disciplina e do aprendizado

contínuo. Amo muito vocês. Muito obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim, transformando-me no ser humano que sou hoje.

A Gerana Klébia, Ted Johnson, Ket Jeffeson e Jef Tompson, meus Anjos Irmãos, que sempre me apoiaram e me incentivaram a batalhar pelos meus sonhos. Amo muito vocês. Muito obrigada por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos Sandra Maria Araújo Dias, Cleber Ataíde, Iara Cavalcante, Edvânia Almeida e Paulo Germano. Muito obrigada, meus amigos, sem o incentivo de vocês, este momento não se realizaria;

A Laissa, Laila, Pâmela, Yasmim, Laís, Yan e Guilherme, meus Anjos Sobrinhos. Tia Poly ama muito vocês. Muito obrigada por preencherem de alegria o meu viver.

A Maria Silva, Ianara Célis e Eliana Lacerda, meus Anjos Cunhadas. Amo vocês. Muito obrigada pela amizade e pelo carinho.

À instituição e aos colaboradores que participaram de nossa pesquisa e possibilitaram a sua concretização.

Aos professores do PROLING, em especial, à professora Betânia Passos Medrado e ao professor Pedro Farias Francelino. Obrigada pelas valiosas sugestões apresentadas no processo de qualificação, as quais orientaram a elaboração desta versão final da tese.

A Maria Augusta Reinaldo, Maria Auxiliadora Bezerra e José Hélder Pinheiro, meus eternos mestres. Obrigada por propiciarem a base de minha formação acadêmica e profissional.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para concretização deste trabalho. Muito obrigada!

A todos vocês, meus Anjos, celestes e terrestres, meus sinceros agradecimentos. Que Deus, Nosso Pai de Amor, Bondade, Misericórdia e Sabedoria Infinitos, abençoe abundantemente, cada um de vocês.

A tese é, em primeira mão, uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda investigação; logo, a ciência como atividade transforma-se na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas. Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página que se volta nos fichamentos bibliográficos, em todo conhecimento compilado na tradução de uma hipótese, na ousadia de uma montagem metodológica, na humanidade de quem desconfia do que descobriu, na segurança de poder ir além: descoberta como invenção, resposta contida na pergunta e, sobretudo, o prazer do jogo. ^ tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta.

(Ferrara – Como se faz uma tese – Umberto Eco)

RESUMO

No âmbito acadêmico-científico, o processo de construção do conhecimento científico realiza-se através da pesquisa, que compreende, basicamente, três etapas: planejamento, execução e registro – nosso objeto de estudo. Temos como objetivo principal investigar a relação entre as marcas de apreensão apreciativa do discurso de outrem, a constituição da postura autoral e o processo de construção do conhecimento científico em monografias elaboradas por professores concluintes do curso de Licenciatura em Letras, Habilitação Português/Inglês. Para alcançarmos nosso intuito, realizamos uma pesquisa documental em uma faculdade particular de médio porte localizada no interior da Bahia, na qual atuávamos como professora, e resgatamos dados de uma pesquisa-ação que realizamos, durante o mestrado, na mesma instituição. Organizamos os resultados de nossa pesquisa em cinco capítulos. São eles: 1) A construção do conhecimento científico na formação do professor do século XXI (DEMO, 2005, 2006 e 2009; FREIRE, 1967 e 2010; GAUTHIER, 2006; PERRENOUD, 2008; SHULMAN, 2005; TARDIF, 1991, 2000, 2002 e 2005; ZABALZA, 2004a, 2004b e 2006); 2) Progresso Científico: da fragmentação à reintegração homem/natureza/cosmo (ARANHA e MARTINS, 1992; BORTONI-RICARDO, 2008; DEMO, 1995; ECO, 2012; GARDNER, 2007; LAVILLE e DIONNE, 1999; LAKATOS e MARCONI, 2003; SALOMOM, 2004; SEVERINO, 2000); 3) A construção de conhecimentos à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006 e 2008; MACHADO e GUIMARÃES, 2009; MACHADO e BRONCKART, 2009); 4) Dialogismo: princípio constitutivo da autoria e da construção do conhecimento científico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002; BAKHTIN, 2000/2003, 2002, 1993/2010; CHARTIER, 1998a e 1998b; FOUCAULT, 2002); e 5) Autoria: indício do domínio teórico-prático, do compromisso ético e da expressão estética do autor. Os resultados revelam-nos as dificuldades dos alunos não necessariamente em relação ao gênero textual monografia, mas, principalmente, em relação à construção do conhecimento científico e à adoção de um nível elevado de autoria. Em cinco (55,55%) das nove monografias analisadas, os alunos concluintes limitam-se a parafrasear, estrutural ou semanticamente, o discurso de outrem, resgatando o seu conteúdo, e a reproduzir o conhecimento científico nele difundido. Em duas delas (22,22%), os autores, através da paráfrase-comentário, resgatam não apenas o conteúdo, mas também a expressão do discurso de outrem e aplicam o conhecimento científico adquirido na análise de dados. Em uma das monografias (11,11%), o autor sintetiza, analisa e assume uma atitude crítico-reflexiva frente ao conhecimento científico de modo a averiguá-lo, questioná-lo, complementá-lo e/ou

(re)construí-lo. E em uma (11,11%), o autor resgata, analisa, avalia o discurso de outrem e atribui-lhe sua entonação, sua expressividade. Assim, além de (re)construir o conhecimento científico, impregna-o com suas marcas linguístico-discursivas. Frente a esses resultados, constatamos que, do ponto de vista teórico, a pesquisa e, conseqüentemente, a construção do conhecimento científico e a postura crítico-reflexiva são defendidas em inúmeros documentos, oficiais ou não, como princípios formativos que, no âmbito acadêmico, devem estar atrelados ao ensino e à extensão. Entretanto, do ponto de vista prático, precisamos, urgentemente, repensar a prática da pesquisa, da construção do conhecimento científico e da postura autoral no processo de formação de professores, especialmente, no de professores de língua.

Palavras-Chave: Apreensão Appreciativa. Autoria. Conhecimento Científico. Formação de Professores. Monografia.

ABSTRACT

In the academic and scientific context, the construction process of scientific knowledge is carried out through research, comprising basically three stages: planning, execution and research record - our object of study. Our main objective is to investigate the relation between the marks of appreciative apprehension of the discourse of others, the establishment of authorial stance and the construction process of scientific knowledge in monographs developed by undergraduating teachers of the Major in Portuguese/English. To achieve our goal, we conducted a documentary research on a midsize private faculty located in Bahia, where we worked as teacher, and collected data from an action research that we conducted during the master's course at the same institution. We organize the results of our research into five chapters. They are: 1) The construction of scientific knowledge in the teacher education in the 21st century (DEMO, 2005, 2006 and 2009; FREIRE, 1967 and 2010; GAUTHIER, 2006; PERRENOUD, 2008; SHULMAN, 2005; TARDIF, 1991, 2000, 2002 and 2005; ZABALZA, 2004a, 2004b and 2006); 2) Scientific Progress: from the fragmentation to the reintegration of man/nature/cosmos (ARANHA and MARTINS, 1992; BORTONI-RICARDO, 2008; DEMO, 1995; ECO, 2012; GARDNER, 2007; LAVILLE and DIONNE, 1999; LAKATOS and MARCONI, 2003; SALOMOM, 2004; SEVERINO, 2000); 3) The construction of knowledge in the light of the Socio-discursive Interacionism (BRONCKART, 1999, 2006 and 2008; MACHADO and GUIMARÃES, 2009; MACHADO and BRONCKART, 2009); 4) Dialogism: constitutive principle of authorship and construction of scientific knowledge (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002; BAKHTIN, 2000/2003, 2002, 1993/2010; CHARTIER, 1998a and 1998b; FOUCAULT, 2002); and 5) Authorship: evidence of the theoretical and practical domain, of ethical commitment and aesthetic expression of the author. The results show us the difficulties of students not necessarily in relation to the monograph genre, but mainly in relation to the construction of scientific knowledge and the adoption of a high level of authorship. In five (55.55%) of the nine analyzed monographs, the graduating students are limited to paraphrase, structurally or semantically, the discourse of others, retrieving its content, and reproduce the scientific knowledge diffused in it. In two of them (22.22%), the authors, by paraphrase-comment, retrieve not only the content but also the expression of the discourse of others and apply the scientific knowledge acquired in the data analysis. In one of the monographs (11.11%), the author summarizes, analyzes and assumes a critical and reflective attitude towards scientific knowledge in order to investigate it, question it, complement it and/or (re)build it. And in one monograph (11.11%), the author retrieves,

analyzes, evaluates the discourse of others and attributes to this discourse his/her intonation, expressiveness. Thus, in addition to (re)build scientific knowledge, the author impregnates it with his/her linguistic-discursive marks. In view of these results, we find out that, from the theoretical point of view, the research and, consequently, the construction of scientific knowledge and the critical-reflective attitude are defended in numerous documents, official or not, as formative principles that, in the academic field, should be linked to teaching and extension. However, from a practical point of view, we urgently need to rethink the practice of research, construction of scientific knowledge and authorial stance in the process of teacher education, especially in the process of language teachers education.

Keywords: Appreciative apprehension. Authorship. Scientific knowledge. Teacher education. Monograph.

RÉSUMÉ

Dans le contexte académique et scientifique, le processus de la construction de la connaissance scientifique est réalisé grâce à la recherche, comprenant essentiellement trois étapes: la planification, l'exécution et d'enregistrement - notre objet d'étude. Notre principal objectif est d'étudier la relation entre les marques d'appréhension appréciative du discours de l'autre, l'établissement de la position authorial et le processus de construction des connaissances scientifiques dans les monographies élaborées par des étudiants presque diplômés en Lettres, Portugais/Anglais. Pour atteindre notre objectif, nous avons effectué une recherche documentaire dans une faculté privée de classe moyenne situé à Bahia, où nous avons travaillé en tant que professeur, et nous avons recueilli des données à partir d'une recherche-action qui nous avons menée pendant le cours de Master dans le même établissement. Nous avons organisé les résultats de notre recherche en cinq chapitres. Ils sont:

- 1) La construction des connaissances scientifiques dans la formation des enseignants dans le XXIème siècle (DEMO, 2005, 2006 et 2009; FREIRE, 1967 et 2010; GAUTHIER, 2006; PERRENOUD, 2008; SHULMAN, 2005; TARDIF, 1991, 2000, 2002 et 2005; ZABALZA, 2004a, 2004b et 2006);
- 2) Progrès Scientifique: de la fragmentation à réintégration de l'homme/nature/cosmos (ARANHA et MARTINS, 1992; BORTONI-RICARDO, 2008; DEMO 1995; ECO, 2012; GARDNER, 2007; LAVILLE et DIONNE, 1999; LAKATOS et MARCONI 2003; SALOMOM, 2004; SEVERINO, 2000);
- 3) La construction de la connaissance à la lumière de l'Interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006 et 2008; MACHADO et GUIMARÃES, 2009; MACHADO et BRONCKART, 2009);
- 4) Le dialogisme: principe constitutif de la paternité et de la construction de la connaissance scientifique (BAKHTINE/VOLOCHINOV, 2002; BAKHTINE, 2000/2003, 2002, 1993/2010; CHARTIER, 1998a et 1998b; FOUCAULT, 2002);
- et 5) La Paternité (des textes): indice de champ théorique et pratique de l'engagement éthique et l'expression esthétique de l'auteur.

Les résultats nous montrent les difficultés des élèves pas nécessairement par rapport au genre textuel monographie, mais surtout par rapport à la construction de la connaissance scientifique et l'adoption d'un niveau élevé de la paternité (des textes). Dans cinq (55,55%) des neuf documents analysés, les étudiants presque diplômés sont limités pour paraphraser, structurellement ou sémantiquement, le discours de l'autre, en récupérant leur contenu, et pour reproduire les connaissances scientifiques diffusé dans la monographie. Dans deux d'entre eux (22,22%), les auteurs, par paraphrase-commentaire, récupèrent non seulement le contenu mais aussi l'expression de le discours de l'autre et appliquent les connaissances

scientifiques acquises dans l'analyse des données. Dans l'une des monographies (11.11%), l'auteur résume, analyse et prend une attitude critique et réflexive envers la connaissance scientifique dans le but de découvrir, interroger, compléter et/ou (re)construire cette connaissance. Et dans l'une (11,11%), l'auteur récupère, analyse, évalue le discours de l'autre et donne à ce discours son ton, son expressivité. Donc, en plus de (re)construire des connaissances scientifiques, l'auteur imprègne ce discours avec ses marques linguistiques et discursives. Compte tenu de ces résultats, nous avons constaté que, d'un point de vue théorique, la recherche et donc la construction de la connaissance scientifique et l'attitude critique et réflexive sont défendues en nombreux documents, officiels ou non, en tant que principes de formation qui, dans le domaine universitaire, doivent être liés à l'enseignement et l'extension. Cependant, d'un point de vue pratique, nous devons repenser d'urgence la pratique de la recherche, de la construction de la connaissance scientifique et de la position authorial dans le processus de formation des enseignants, en particulier dans les enseignants de langues.

Mots-clés: Appréhension appréciative. Paternité (des textes). la connaissance scientifique. La formation des enseignants. Monographie.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Principais conceitos e referenciais teóricos do ISD	92
FIGURA 02 - Aspectos a serem considerados na análise do contexto de produção.....	109
FIGURA 03 - Níveis de análise propostos pelo ISD.....	111
FIGURA 04 - Elementos para análise do nível organizacional.....	111
FIGURA 05 - Os mundos discursivos e seus arquétipos psicológicos.....	116
FIGURA 06 - Níveis de autoria.....	146
FIGURA 07 - Relação entre níveis de autoria, tipos de discurso e estilos.....	211

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Tipos básicos de reflexividade	50
QUADRO 02 - Evolução dos níveis de análise propostos pelo ISD	104
QUADRO 03 - Quadro-síntese das sequências textuais.....	113
QUADRO 04 - Orientações das inter-relações entre o discurso citado e o discurso que o transmite	132
QUADRO 05 - Subdivisões dos esquemas básicos de transmissão do discurso de outrem..	134
QUADRO 06 - Índícios de autoria na infraestrutura dos elementos pré-textuais	225
QUADRO 07 - Índícios de autoria na infraestrutura dos elementos textuais.....	232
QUADRO 08 - Infraestrutura das monografias analisadas dos Elementos pós-textuais.....	233
QUADRO 09 - Ocorrências das formas de conceber a palavra nos elementos pré-textuais.	234
QUADRO 10 - Ocorrências das formas de conceber a palavra nos elementos textuais	236
QUADRO 11 - Ocorrências das formas de conceber a palavra nos elementos pós-textuais	237
QUADRO 12 - Ocorrências dos tipos de discurso nos elementos textuais – Introdução.....	238
QUADRO 13 - Ocorrências dos tipos de discurso nos elementos textuais – Desenvolvimento	239
QUADRO 14 - Ocorrências dos tipos de discurso nos elementos textuais – Conclusão	240

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI	32
2.1 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA: O ESPAÇO DESTINADO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	32
2.2 LUGAR DESTINADO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NAS PRECRIÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	42
2.3 FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA: TRAÇOS CARACTERIZADORES	48
2.3.1 Professor-pesquisador: o caminho para a constituição do professor-autor.....	52
3 PROGRESSO CIENTÍFICO: DA FRAGMENTAÇÃO À REINTEGRAÇÃO HOMEM/NATUREZA/COSMO.....	59
3.1 CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM ÚNICO OBJETIVO E VÁRIAS POSSIBILIDADES	59
3.2 CIÊNCIA: UMA ATIVIDADE DE LINGUAGEM EM CONSTANTE (RE)CONSTRUÇÃO	71
3.2.1 Critérios de Cientificidade.....	75
3.3 ETAPA FINAL DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: O REGISTRO CIENTÍFICO	81
3.3.1 Monografia: uma das possibilidades de registro da pesquisa científica.....	83
4 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	86
4.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	87
4.1.1 Breve Histórico	87

4.1.2 Pressupostos Teóricos	90
4.1.3 Orientação Metodológica	103
A) ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO	107
B) ANÁLISE TEXTUAL/DISCURSIVA	111
Análise do Nível Organizacional	111
Análise do Nível Enunciativo.....	111
Análise do Nível Semântico.....	111
5 DIALOGISMO: PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DA AUTORIA E DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	120
5.1 A ESSÊNCIA INTERATIVA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM	121
5.2 COMPREENSÃO RESPONSIVA: FATOR IMPULSIONADOR DA APREENSÃO APRECIATIVA E DA AUTORIA	125
5.3 FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA	129
5.3.2 Palavra Neutra: “o discurso de ninguém”	131
5.3.3 Palavra de Outrem: o discurso citado	137
5.3.2 Palavra “Própria”: o discurso autoral	131
5.4 AUTOR: DE REVELADOR DA PALAVRA DIVINA A INSTAURADOR DE DISCURSIVIDADE.....	138
5.5 AUTOR-CRIADOR: REVELADOR DO AUTOR-PESSOA.....	143
5.6 NOSSO CONCEITO DE AUTORIA E DE AUTOR.....	145
6 AUTORIA: INDÍCIO DO DOMÍNIO TEÓRICO-PRÁTICO, DO COMPROMISSO ÉTICO E DA EXPRESSÃO ESTÉTICA DO AUTOR.....	148
6.1 BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	148
6.2 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS MONOGRAFIAS	151
A) O espaço reservado ao conhecimento científico.....	151

B) A preparação para a elaboração da monografia	155
C) Nossos colaboradores: sucinta caracterização	159
D) A concepção de monografia adotada pela faculdade	163
6.3 CONTEMPLAÇÃO DAS MONOGRAFIAS: UM PASSEIO PELA ANÁLISE TEXTUAL/DISCURSIVA.....	164
6.3.1 Formas de conceber a palavra.....	174
A) Palavra neutra: o discurso de ninguém.....	1115
B) Palavra de outrem: o discurso citado.....	111
C) Palavra própria: o discurso autoral	213
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 242
 REFERÊNCIAS	 252
 ANEXOS	 261
ANEXO A - REGIMENTO DA FACULDADE.....	261
ANEXO B - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS 01 (Antes da Reformulação).....	282
ANEXO C - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS 02 (Depois da Reformulação).....	283
ANEXO D - PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO.....	284
ANEXO E - PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA OFICINA DE REDAÇÃO.....	288
ANEXO F - PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA TRABALHO MONOGRÁFICO.....	290
ANEXO G - MANUAL DE ORIENTAÇÃO E NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS.....	292
ANEXO H - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO ENEM 2008.....	315

ANEXO I - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO ENEM 2008.....	323
ANEXO J - MONOGRAFIA DE ABIGAIL (M1).....	325
ANEXO K - MONOGRAFIA DE MARIA (M2).....	349
ANEXO L - MONOGRAFIA DE HERMES (M3).....	373
ANEXO M - MONOGRAFIA DE JOANA (M4).....	393
ANEXO N - MONOGRAFIA DE SARA (M5).....	410
ANEXO O - MONOGRAFIA DE REBECA (M6).....	425
ANEXO P - MONOGRAFIA DE SAFIRA (M7).....	454
ANEXO Q - MONOGRAFIA DE MATEUS (M8).....	481
ANEXO R - MONOGRAFIA DE DALILA (M9).....	523

1 INTRODUÇÃO

“Todo grande progresso da ciência resultou de uma nova audácia da imaginação”.

(JOHN DEWEY)

Desde o início da humanidade, vivenciamos a contínua necessidade de construir conhecimentos para garantir nossa sobrevivência e melhorar nossa existência. Nesse percurso, produzimos diferentes formas de conhecer, dentre elas, o conhecimento científico. Atualmente, experimentamos a denominada Era do Conhecimento, na qual a Educação Científica impõem-se – na realidade, é imposta – como imprescindível ao desenvolvimento humano. Por isso, a Ciência e, sobretudo, a utilização dos conhecimentos dela advindos, especialmente os atrelados aos avanços tecnológicos, têm sido alvo de constantes debates nacionais e internacionais, muitos deles norteados pela Organização Nacional das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, com o intuito de ampliar a produção do conhecimento científico e de disciplinar sua utilização para garantir um desenvolvimento sustentável, a UNESCO promoveu a realização de uma série de eventos e, a partir deles, a elaboração de diferentes documentos que contêm os mesmos objetivos. Um exemplo é o texto *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação* (2003), cuja elaboração baseia-se na *Conferência Mundial sobre Ciência*, Santo Domingo (1999), e na *Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico*, Budapeste (1999).

O documento destaca os benefícios dos avanços científicos, mas também os efeitos nocivos provocados pela utilização inadequada das descobertas científicas: a degradação ambiental, os desastres tecnológicos, o aumento das desigualdades e das exclusões sociais (UNESCO, 2003). À lista de resultados nefastos, podemos acrescentar o extermínio de milhares de pessoas e a destruição de cidades inteiras, os quais foram evidenciados após a primeira e, sobretudo, a segunda guerra mundial – considerada a pior catástrofe provocada pelo homem.

Como observam Andery *et al.* (2012), as duas faces geralmente atribuídas à atividade científica, “necessária e boa” e “perigosa e má”, revelam nossa tendência de avaliar a ciência por seus produtos tecnológicos, que são marcas da vida do século XX. Desse modo, a técnica é o principal artefato da ciência contemporânea delineada pelo binômio ciência-tecnologia.

Contudo, os frutos da ciência não se limitam à técnica. A explicação racional – aspecto, a nosso ver, relacionado ao nível autoral do pesquisador – é outra parte integrante e essencial do resultado do empreendimento científico e, nos diferentes momentos da história, apresentou-se como característica fundamental da ciência (ANDERY *et al.*, 2012). Assim, as práticas de letramento científico alicerçam-se – ou deveriam alicerçar-se – em um preceito crítico-reflexivo acerca de todas as instâncias do fazer científico, inclusive seu usufruto.

Todavia, parece não existir uma avaliação crítica quanto à distribuição equânime dos benefícios gerados pelo progresso científico, visto que a privação de acesso aos bens materiais e imateriais por ele produzidos é uma realidade que acentua as desigualdades e exclusões sociais, explicitadas, dentre outros problemas, pelos baixos níveis de desenvolvimento humano. De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), publicado, em 2011, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), atualmente, existem no mundo cerca de 2,2 bilhões de pessoas que vivem em situação de pobreza. Desse total, 1,2 bilhão encontra-se em situação de extrema pobreza, ou seja, sobrevive com apenas US\$ 1,24 – ou menos – por dia; 1,5 bilhão sofre de pobreza multidimensional, isto é, enfrenta privações nas áreas de educação, saúde e padrões básicos de vida; 842 milhões têm crise de fome crônica.

No que concerne, especificamente, à educação, as desigualdades e exclusões sociais são denunciadas pelos altos índices de analfabetismo, especialmente, de analfabetismo funcional. Segundo dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (UNESCO, 2013), em 2010, existiam, no mundo, 775 milhões de adultos analfabetos; em 2011, esse número caiu para 774 milhões, uma diferença pouco significativa. Em termos de Brasil, conforme dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), em 2011, os índices, entre pessoas de 15 a 64 anos, eram os seguintes: analfabetos: 6%; alfabetizados de nível rudimentar: 21%; alfabetizados de nível básico: 47%; e alfabetizados de nível pleno: 26%. Se somarmos o segundo e o terceiro percentuais, teremos 27% da população brasileira na condição de analfabeto funcional (pessoa que não domina efetivamente a leitura, a escrita e o cálculo). Entre os estudantes de ensino superior, ainda com base no Inaf 2011, o índice de alfabetizados de nível rudimentar é 4% e o de alfabetizados de nível básico, 34% – dados alarmantes que repercutem no processo de construção do conhecimento científico.

Exames internacionais e nacionais criados para analisar o desempenho estudantil, dentre os quais podemos citar: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), ratificam os baixos

níveis de desempenho do brasileiro em relação à leitura e à escrita. Os resultados negativos apontados nesses estudos são reflexos da denominada “democratização do ensino”, iniciada nos anos 1960, quando as camadas populares começaram a ter acesso – do ponto de vista quantitativo, mas não qualitativo – à educação pública gratuita, sempre organizada com base nos interesses das camadas dominantes. Nas décadas de 1960 a 1990, as principais consequências dessa “democratização” foram os altos índices de evasão e de reprovação escolar (BRASIL, 1998). Atualmente, essas porcentagens são camufladas através da aprovação automática, que possibilita a passagem de uma série para outra, de uma disciplina para outra, de um período para outro, sem uma efetiva aprendizagem, especialmente no que concerne à leitura e à produção de textos.

Frente ao problema da não aprendizagem escolar/acadêmica, várias políticas públicas internacionais e nacionais, também orientadas pela UNESCO, têm sido criadas para melhorar a educação. As mudanças propostas – ou impostas –, fundamentadas nas exigências do desenvolvimento científico-tecnológico do mundo globalizado em que vivemos, pautam-se em quatro grandes pilares: 1) **aprender a conhecer**: engloba o domínio dos instrumentos de conhecimento que garantam o aprender a aprender, isto é, forneçam os alicerces de uma educação permanente e abrangente, que continue ininterruptamente ao longo da vida; 2) **aprender a fazer**: está intimamente relacionado ao aprender a conhecer e envolve o desenvolvimento de competências que permitam colocar em prática os conhecimentos adquiridos para enfrentar as mais diversas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e enriquecendo a vivência da ciência e da tecnologia no social; 3) **aprender a viver juntos (aprender a viver com os outros)**: compreende a faculdade de participar e de cooperar com os outros em todas as atividades humanas, de inter-relacionar-se pacificamente a partir da compreensão dos outros, de suas culturas, de sua espiritualidade, de realizar projetos comuns, de gerenciar conflitos inevitáveis, primando pelo respeito ao próximo e postulando a conscientização acerca das interdependências que unem os seres humanos; e 4) **aprender a ser**: inclui os demais pilares e abarca a formação do ser humano como pessoa, em sua totalidade, e como cidadão dono do próprio destino, sustentando-se nos princípios de autonomia, liberdade de pensamento, discernimento, criticidade, sentimento, imaginação, criatividade (UNESCO, 1998 [1996]) – princípios imprescindíveis ao fazer científico.

Os pilares fixados refletem as conclusões de inúmeros estudos científicos, em âmbito internacional e nacional, que tentam encontrar as razões e as possíveis soluções para os baixos níveis de aprendizagem escolar/acadêmica, especialmente, para os relativos à leitura e à escrita. Entretanto, apesar dos esforços dos pesquisadores, o problema continua afetando

alunos de todas as idades e níveis de ensino, inclusive os do ensino superior. Acreditamos que o insucesso desses trabalhos é fruto da interferência de questões político-econômicas, mas também do fato de, durante muito tempo, os estudiosos terem concentrado seu empenho ou na elaboração de metodologias “adequadas” para abordar os conteúdos de ensino, ou na compreensão das condições biológicas, sociais, econômicas e culturais dos alunos, desconsiderando o principal agente mediador do processo ensino-aprendizagem, o professor.

Esse profissional da educação tornou-se objeto de estudo na década de 1980 (NUNES, 2001) e, a partir dessa data, vários trabalhos científicos (SHULMAN, 2005 [1987]; TARDIF, 1991, 2000, 2002 [2001] e 2005 [2004]; SCHÖN, 2000 [1987]; NÓVOA, 1992, 2009; GAUTHIER, 2006 [1998]; FREIRE, 1967, 2010 [1996]; PERRENOUD, 2008 [1999]; PIMENTA, 2002; LÜDKE, 2001 e 2005; ZABALZA, 2004a [1988], 2004b [2001] e 2006 [2003]; e muitos outros) passaram a abordar, dentre outros temas, o professor, seus saberes, suas concepções teórico-metodológicas, sua formação.

Indiscutivelmente, a formação do professor interfere no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para seu sucesso ou seu fracasso. Por isso, uma das principais inquietações dos cursos de licenciatura preocupados com a melhoria da educação – e também nossa, como professora formadora, – tem sido repensar a formação de professores, visando, sobretudo, à formação de profissionais conscientes de sua prática pedagógica e do poder de transformação que ela possui, ou seja, profissionais capazes de analisar, avaliar, criticar e reconstruir suas ações pedagógicas com o intuito de contribuir para uma sociedade mais equitativa. Essas capacidades implicam, necessariamente, o processo de construção de diferentes conhecimentos, principalmente do conhecimento científico acerca de assuntos diversos alusivos ao universo educacional, e não apenas aos das disciplinas a serem ministradas. Esse percurso, por sua vez, desenvolve-se mediante o “domínio” efetivo de diferentes práticas de letramento, fundamentalmente as de letramento científico.

Em virtude dessa constatação, vários pesquisadores (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004a, 2004b, 2005 e 2007; KLEIMAN, 2006, MATÊNCIO, 2006; PEREIRA, 2010, 2011a e 2011b; dentre outros) – e nós, como integrantes do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB) – têm defendido que um dos principais objetivos do processo ensino-aprendizagem deve ser ampliar as práticas de letramento dos alunos. Acreditamos que essa tarefa, embora seja função primordial dos que trabalham com o ensino de línguas, precisa ser responsabilidade de todos os professores, independente do nível de ensino e da área de conhecimento em que atuam. Entretanto, para concretizá-la de forma apropriada, precisamos, com base em conhecimentos científicos

consistentes, continuamente, avaliar e, se necessário, reformular nossas concepções e práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos. Nos cursos de Licenciatura em Letras, esse movimento de avaliação e reformulação é imprescindível, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, uma das competências básicas a serem desenvolvidas pelos profissionais dessa área é o “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, em termos da recepção e da produção de textos” (BRASIL, 2001, p. 30).

Segundo Matencio (2006), as atividades de textualização e retextualização de obras acadêmicas – que, sugerimos, estão intimamente relacionadas às atividades de leitura e, sobretudo, à qualidade dessa leitura, bem como à realização ou não da discussão prévia desses textos – são importantíssimas na formação do professor, visto que permitem a elaboração de diferentes gêneros, escritos e orais. Consequentemente, possibilitam a mobilização, construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, porque colocam em ação o agenciamento de recursos linguageiros e a realização de operações linguísticas, textuais e discursivas. E, por isso, evidenciam a relação do sujeito com a língua(gem), refletindo as operações semântico-pragmáticas colocadas em movimento durante o exercício de leitura e de produção de textos e demarcando as ações enunciativo-discursivas realizadas. Por conseguinte, oferecem, tanto aos professores formadores como aos em formação, “pistas didáticas essenciais para compreender o processo de construção da identidade do profissional” (MATENCIO, *op. cit.*, p. 98) – e, defendemos, para investigar o processo de construção do conhecimento científico.

Além das vantagens enumeradas, conforme a pesquisadora, as atividades de leitura, textualização e retextualização, por um lado, oportunizam o acesso à configuração habitual de gêneros que circulam no ambiente acadêmico e possibilitam a criação de textos que podem circular nesse ambiente; e, por outro, promovem o contato com textos especializados e, como resultado, corroboram para construção de conceitos teóricos e metodológicos importantes para a atuação profissional. Em vista disso, a autora afirma que a principal contribuição das atividades de textualização e retextualização é auxiliar o estudante na construção da identidade profissional, por tornar possível a filiação a abordagens teóricas e metodológicas, a edificação de uma postura profissional e a “assunção de lugares e papéis – sociais e comunicativos nas práticas acadêmicas (e escolares, é claro)”. No dizer da professora formadora, “por meio da textualização, o estudante estabelece contato tanto com o fazer-científico em sua área de formação, quanto com os gêneros que aí circulam e colocam em funcionamento esse domínio discursivo; a partir desse contato, passa a construir um saber

fazer e um saber *dizer*” (MATENCIO, 2006, p. 99). Ações que, para a investigadora, revelam a compreensão dos domínios discursivos: científico, de divulgação científica e didático, presentes na universidade e nas práticas escolares – e, para nós, colocam o professor em formação na posição de um professor-pesquisador e apontam para uma postura crítico-reflexiva.

Matencio (*op. cit.*, p. 100) também salienta que os problemas vivenciados no ambiente acadêmico são decorrentes da dificuldade que o professor em formação tem de perceber os traços organizacionais e funcionais dos discursos de divulgação científica e científico e os do discurso didático. As pistas dessa dificuldade expressam-se nas retextualizações, pelo gerenciamento de vozes e pelas formulações dos objetos de discurso do texto-base. Em sua análise acerca do gênero resumo, a estudiosa mostra que os alunos deixam de realizar uma série de ações: “(i) não fazem referência ao texto-base” – postura que pode resultar em plágio; “(ii) não se preocupam em manter a equivalência semântico-pragmática entre seu resumo e o texto-base” – atitude que pode gerar distorção de informações; “(iii) não assumem os propósitos sugeridos pelo professor; e, por isso, (iv) não estabelecem a relação enunciador/enunciatário prevista pela proposta sugerida” (MATENCIO, *op. cit.*, p. 101).

Outro problema enumerado pela pesquisadora, do ponto de vista conceitual, são os deslocamentos em relação à orientação argumentativa, que resultam da dificuldade de distanciamento do aluno em relação ao dizer do autor. É uma questão de autoria e de construção de identidade profissional, que inclui a dificuldade de demarcar os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores (autor do texto-base, autores por ele citados, autor do resumo, enunciatários do texto-base e do texto resumo) em situações de interação no âmbito acadêmico, bem como a “de operar com representações acerca do valor do que é dito no texto escrito e, particularmente, no texto indicado em situação de ensino” (MATENCIO, *op. cit.*, p. 104).

Os aspectos concernentes à autoria difundidos acima colocam em relevo as diferentes formas de conceber a palavra: palavra neutra, palavra de outrem e palavra minha (BAKHTIN, 2003 [1979]). São formas encontradas nos mais diversos gêneros acadêmicos, dentre eles, a monografia – nosso objeto de estudo – que demarcam o nível de apreensão apreciativa do discurso de outrem, salientando a atitude responsiva dos pesquisadores em relação aos textos lidos. No domínio científico, a palavra de outrem tem a função de respaldar, teórica e/ou metodologicamente, a pesquisa empreendida com o intuito de garantir a sua cientificidade.

Em face dos apontamentos destacados, cientes da utilidade das atividades de leitura, textualização e retextualização para a apropriação do fazer científico e da postura autoral no

processo de construção do conhecimento científico e no exercício da profissão docente, nos propomos a investigar, a partir dos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as seguintes questões de pesquisa:

- Considerando a proposta do ISD, em que nível(eis) de análise (organizacional, enunciativo, semântico) podemos detectar marcas de apreensão apreciativa do discurso de outrem em monografias elaboradas por concluintes do curso de Licenciatura em Letras?
- Do ponto de vista linguístico-discursivo, como os concluintes demarcam a apreensão apreciativa do discurso de outrem em cada um dos elementos constitutivos do gênero textual monografia?
- O que as estratégias linguístico-discursivas empregadas pelos concluintes para demarcar o discurso de outrem e o próprio discurso revelam em relação à autoria e à construção do conhecimento científico?

Com base em análises preliminares de algumas monografias, fruto de trabalhos elaborados para algumas disciplinas do Doutorado, acreditamos que:

- Nas monografias investigadas, as marcas de apreensão apreciativa, embora sejam mais evidentes no nível enunciativo e no semântico, também se revelam no nível organizacional, inclusive na infraestrutura textual.
- Para demarcar a apreensão apreciativa do discurso de outrem, os concluintes utilizam diferentes estratégias linguístico-discursivas que apresentam as palavras como neutras, de outrem ou próprias.
- As estratégias empregadas pelos concluintes demarcam o nível de autoria presente em sua monografia, bem como a reprodução e/ou (re)construção do conhecimento científico.

Diante das premissas apresentadas, presumimos que o estudo do processo de apreensão do discurso de outrem, que comporta, necessariamente, questões relacionadas à subjetividade, à autoria e à construção do conhecimento, permite-nos compreender, de forma mais aprofundada, as capacidades de linguagem. Essa compreensão, por sua vez, capacita-nos a pensar em propostas de ensino-aprendizagem mais eficazes para ampliação das práticas de

letramento dos futuros professores, em especial, dos de línguas. Assim, com base nos problemas e hipóteses elencados, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar a relação entre marcas de apreensão do discurso de outrem, a constituição da postura autoral e o processo de construção do conhecimento científico, em monografias elaboradas por alunos concluintes do curso de Licenciatura em Letras.

Objetivos Específicos:

- Identificar em que nível(eis) de análise (organizacional, enunciativo, semântico) podemos detectar a presença da apreensão apreciativa do discurso de outrem no gênero textual monografia.
- Examinar como, do ponto de vista linguístico-discursivo, a apreensão apreciativa do discurso de outrem se apresenta em cada um dos elementos constitutivos da monografia.
- Analisar a relação entre as formas linguístico-discursivas empregadas para expressar o discurso de outrem e o próprio discurso e o nível de autoria revelado pelos concluintes;
- Sinalizar as representações acerca do processo de construção do conhecimento científico subjacentes aos níveis de autoria desvelados por meio das marcas de apreensão apreciativa do discurso de outrem.

Perante os objetivos delineados, defenderemos a seguinte **Tese**:

- A construção do conhecimento científico é propiciada pela interação dialógica do pesquisador com os outros (professores formadores, professores orientadores, colegas e, sobretudo, autores que subsidiaram a pesquisa, teórica e/ou metodologicamente, ou que compuseram os dados em análise e consigo – um outro virtual) e desvela-se nas formas de conceber a palavra, principalmente, nas marcas de apreensão apreciativa do discurso de outrem, demarcando diferentes níveis de autoria, os quais sinalizam o domínio teórico-prático, o compromisso ético e a expressão estética do pesquisador, revelando suas representações acerca do fazer científico.

Nossa tese agrega a seguinte proposição: o conhecimento científico deve ser concebido, a partir de uma perspectiva holística, como um modo de percepção da realidade inter-relacionado a diversas outras formas de conhecimento (mítico, filosófico, religioso, artístico, tecnológico, empírico), as quais podem ser assimiladas em maior ou menor grau, dependendo de diversos fatores: área e/ou subárea de conhecimento, objeto de estudo, contexto de produção, formações sociodiscursivas do pesquisador etc..

Visando averiguar nossas premissas, alcançar nossos objetivos e comprovar nossa tese, empreendemos uma pesquisa documental, de caráter qualitativo-quantitativo e, para complementá-la, resgatamos dados da pesquisa-ação que efetivamos durante o mestrado: *A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de Licenciatura em Letras* (LEITÃO, 2012 [2008]). Foram os resultados desse estudo que, ao descortinarem a importância da interação dialógica para a ampliação das capacidades de linguagem no processo de reescrita do projeto de pesquisa, suscitaram o tema de nossa pesquisa de doutorado. Podemos, portanto, afirmar que esta pesquisa é uma continuidade daquela, pois, no mestrado, investigamos a primeira etapa do processo de construção do conhecimento científico, a materialização do planejamento da pesquisa, ou seja, o projeto de pesquisa; e, no doutorado, a terceira etapa desse processo, o registro da pesquisa, no caso em análise, a monografia.

Os dados foram coletados em uma instituição particular – na época, de pequeno porte e, atualmente, de médio porte – localizada em Paulo Afonso, cidade situada no Nordeste do Estado da Bahia, a 460 km de sua capital, Salvador. Para recolhê-los, recorreremos à xerocópia e/ou ao download – com a devida autorização da instituição e dos concluintes – das monografias produzidas a partir dos projetos de pesquisa elaborados, em 2007, na disciplina Oficina de Redação, que ministrávamos. Para uma melhor análise do contexto de produção, recuperamos os resultados do pré-teste aplicado durante nossa pesquisa de mestrado, o qual continha perguntas fechadas e abertas com a finalidade de reunir informações sobre os colaboradores relativas a diferentes aspectos: faixa etária, formação escolar, atuação profissional, opção pelo curso, práticas de leitura e escrita, concepções de pesquisa, formas de uso da internet como fonte de pesquisa, dentre outros. Além disso, buscamos dados referentes às concepções de pesquisa e de construção de conhecimento científico adotadas, direta ou indiretamente, pela instituição pesquisada, bem como pertinentes ao espaço que ela destina a essas práticas. Para isso, pautamo-nos no Regimento da Faculdade, no Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2008, na Matriz Curricular do Curso de Letras, nos Planos de curso das disciplinas Metodologia do

trabalho Científico, Oficina de Redação e Trabalho Monográfico e no Manual de Orientação e Normalização de Trabalhos Científicos da instituição pesquisada.

Organizamos os resultados de nosso trabalho em cinco capítulos: 1) A construção do conhecimento científico na formação do professor do século XXI; 2) Progresso Científico: da fragmentação à reintegração homem/natureza/cosmo; 3) A construção de conhecimentos à luz do Interacionismo Sociodiscursivo; 4) Dialogismo: princípio constitutivo da autoria e da construção do conhecimento científico; e 5) Autoria: indício do domínio teórico-prático, do compromisso ético e da expressão estética do autor.

No primeiro capítulo, *A construção do conhecimento científico na formação do professor do século XXI*, caracterizamos o contexto sócio-histórico mais amplo que circunda a produção das monografias investigadas – primeiro passo da metodologia de análise proposta pelo ISD. Para isso, inicialmente, resgatamos algumas das principais pesquisas internacionais referentes aos saberes, conhecimentos e competências necessários à docência (SHULMAN, 2005 [1987]; TARDIF, 1991, 2000, 2002 [2001] e 2005 [2004]; GAUTHIER, 2006 [1998]; PERRENOUD, 2008 [1999]; ZABALZA, 2004a [1988], 2004b [2001] e 2006 [2003]) com o intuito de analisarmos o lugar destinado à construção do conhecimento científico na literatura científica relativa à profissão professor. Em seguida, assinalamos os reflexos mais relevantes desses estudos na reformulação e/ou criação de documentos oficiais nacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2010 [1996]), o Parecer CNE/CES 492/2001 (2001) e a Resolução CNE/CP1 (2002)). E, finalmente, discutiremos sobre a formação crítico-reflexiva (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002) proposta, mas não explicada pelos documentos oficiais, abraçando-a como o modelo mais adequado para o processo de formação do professor-pesquisador-autor (ARANHA, 1996; FREIRE, 1967, 2010 [1996]; DEMO, 2005 [1996], 2006 [1996] e 2009 [2004]; TARDIF, 2002 [2001] e 2005 [2004]).

No segundo capítulo, *Progresso Científico: da fragmentação à reintegração homem/natureza/cosmo*, a princípio, apresentamos diferentes acepções atribuídas ao termo ciência (MICHAELIS, 1998). Logo após, discutimos os conceitos dos diferentes tipos de conhecimento geralmente elencados nos Manuais de Metodologia Científica: mítico, filosófico, religioso, artístico, tecnológico, empírico e científico (LAVILLE e DIONNE, 1999 [1997]; LAKATOS e MARCONI, 2003 [1985]; ARANHA e MARTINS, 1992; ANDERY, MICHELETTO e SÉRIO, 2012; RAMPAZZO, 2009), defendendo sua inter-relação no processo de construção da ciência. Considerando o caráter metódico conferido ao conhecimento científico, ponderamos acerca do fato de a ciência ser uma atividade de

linguagem em constante transformação (BORTONI-RICARDO, 2008) e argumentamos em favor da adoção, no âmbito do labor científico, do paradigma da complexidade, de natureza holística, em substituição ao paradigma da simplicidade (ARANHA, 1996; CARVALHO, 2009 [1989]; MORIN, 2007 [1990]; MOYSÉS, GERALDI e COLLARES, 2002). Além disso, elencamos alguns critérios de cientificidade que julgamos imprescindíveis ao fazer científico dentro de uma perspectiva holística (SALOMON, 2004 [1971]; ECO, 2012 [1977]; DEMO, 1995 [1980]; SEVERINO, 2000; GARDNER, 2007). Para finalizar, abordamos as diferentes fases da pesquisa científica: planejamento, execução e registro, dando ênfase a essa última etapa a partir da definição e caracterização sucintas do gênero textual monografia (SALOMON, 2004 [1971]; ECO, 2012; MARTINS e LINTZ, 2000; MICHEL, 2005).

No terceiro capítulo, *A construção de conhecimentos à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*, primeiramente, traçamos um breve histórico do ISD, destacando, dentre outros pontos, sua origem, principais fases e objetivos, divulgação e expansão em âmbito nacional e internacional, principais linhas de investigação (BRONCKART, 1999 [1997], 2006 e 2008; MACHADO e GUIMARÃES, 2009). Posteriormente, comentamos seus principais pressupostos teóricos, resgatando conceitos advindos de diferentes áreas de conhecimento assimilados pelo ISD: Psicologia: inter-relação entre linguagem e pensamento (VYGOTSKY e PIAGET); Linguística: signo linguístico (SAUSSURE); Sociologia: agir comunicativo (HABERMAS); Filosofia: formação discursiva (FOUCAULT), interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV) e gêneros do discurso (BAKHTIN). Subsequentemente, expomos as mudanças ocorridas na metodologia de análise do ISD e enumeramos e explicamos os níveis de análise sugeridos na proposta de 2009 (BRONCKART, 1999 [1997], 2006 e 2008; MACHADO, 2005; MACHADO e BRONCKART, 2009).

No quarto capítulo, o último relativo ao referencial teórico, *Dialogismo: princípio constitutivo da autoria e da construção do conhecimento científico*, em um primeiro momento, abordamos o caráter interativo e dialógico da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2002 [1934-1935], 2000/2003 [1979] e 1993/2010 [1920-1924]), defendendo essas características como constitutivas da autoria e da construção de conhecimentos, especialmente do científico. Em seguida, argumentamos que a dialogicidade está, necessariamente, atrelada à atitude responsiva, mais ou menos ativa, frente às palavras de outrem, e esta, por sua vez, depende da compreensão responsiva (BAKHTIN 2002 [1934-1935], 2000/2003 [1979] e 1993/2010 [1920-1924]). Logo depois, resgatamos reflexões concernentes às formas de conceber a palavra: palavra neutra, palavra de outrem e palavra própria (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2002 [1934-1935],

2000/2003 [1979]). E, a partir do conceito de palavra própria, focalizamos discussões de cunho histórico e filosófico sobre autoria (CHARTIER, 1998a [1993] e 1998b [1997]; FOUCAULT, 2002 [1969a]; e BAKHTIN, 2000/2003 [1979]). A partir dessas reflexões, encerrando o capítulo, elaboramos nosso próprio conceito de autoria e sugerimos diferentes níveis de autoria.

Para concluir nossa tese, no quinto e último capítulo, que se destina à análise, *Autoria: indício do domínio teórico-prático, do compromisso ético e da expressão estética do autor*, inicialmente, tecemos breves considerações metodológicas sobre o processo de coleta, seleção e análise dos dados. Em seguida, realizamos a análise do contexto de produção, atentando para o espaço destinado pela instituição, em seus documentos normativos, para o processo de construção do conhecimento científico e para o processo de preparação para elaboração da monografia; fazemos a caracterização dos colaboradores da pesquisa; e discutimos a concepção de monografia adotada pela instituição pesquisada. Depois, passamos à análise do nível textual/discursivo das monografias selecionadas, observando as marcas de apreensão apreciativa das palavras de outrem e seu resgate a partir da palavra neutra, palavra de outrem e palavra própria; e estabelecemos os níveis de autoria revelados pelos colaboradores e relacionamos os níveis averiguados a diferentes representações acerca do labor científico.

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

“Professor é, necessariamente, *pesquisador*, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo. [...] Tem pela frente o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas mormente de o humanizar. [...] Nem todos os professores serão *pesquisadores profissionais*, mas serão de todos os modos *profissionais pesquisadores*: capazes de pesquisar sempre que necessário para renovar sua profissão. ‘Profissional pesquisador’ é aquele que não faz da pesquisa sua razão maior ou única de ser, mas instrumentação indispensável de aprendizagem permanente. Professor é o ‘eterno aprendiz’, e só o será se souber pesquisar” [grifos do autor].

(PEDRO DEMO)

2.1 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA: O ESPAÇO DESTINADO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A educação escolar sempre foi objeto de estudo de inúmeras pesquisas. Nas décadas de 1940 e 1950, como declaram Borges e Tardif (2001, p. 13), as investigações sobre o processo de ensino-aprendizagem eram poucas e focalizavam, principalmente, o aluno, concebendo o professor apenas como uma variável complementar em sua instrução. Nas décadas de 1960 e 1970, os estudos avolumaram-se, mas permaneceram centralizadas na análise do ambiente social, econômico e/ou cultural do aluno, ou nas metodologias adotadas pelo professor. Nas décadas de 1980 e 1990, o desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, surgido nos Estados Unidos, fez aflorar um novo ponto de análise, o professor, e eclodir uma profusão de investigações acerca de vários aspectos a ele relacionados: formação, exercício da profissão, crenças, concepções, representações, conhecimentos, saberes, competências etc. E, neste início do século XXI,

os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (NÓVOA, 2009, p. 13, grifos do autor).

Os promotores do movimento de profissionalização defendem a necessidade de sistematização de um conjunto de conhecimentos profissionais, legitimados pela pesquisa, que permita ao professor garantir a validade e eficiência de suas ações. No Brasil, as discussões sobre esse tema surgiram na década de 1990, aliadas ao movimento de reforma da educação básica. Tais debates, conforme Nunes (2001, p. 27), sinalizaram para uma “revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais”. Nesse prisma, durante sua carreira, o docente, frente às demandas de utilização, constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com suas experiências e seus trajetos formativos e profissionais.

Entre as finalidades propostas pelos referidos estudos, destaca-se o resgate do papel do professor, considerado como o principal responsável pelas transformações sociais. Esse resgate implica a urgente necessidade de repensarmos e redimensionarmos a formação docente, não apenas do ponto de vista teórico, mas, sobretudo, prático, vislumbrando, além da preparação acadêmica, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão professor (NUNES, *op. cit.*, p. 28) – propósito que abraçamos calorosamente.

No interior desse contexto, nos últimos trinta anos, evidenciamos um crescimento significativo das pesquisas sobre a formação e a profissão docente, dentro e fora de nosso país. Entre os assuntos mais discutidos, encontram-se:

- 1) a conceitualização da profissionalização docente; 2) os aspectos integrantes do processo de profissionalização; 3) as etapas na profissionalização; 4) as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização; 5) **os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão**; 6) os problemas que afetam a profissionalização (PUENTES, AQUINO, NETO, 2009, p. 171, grifos nossos).

Neste capítulo, interessam-nos, especialmente, as análises pertencentes ao quinto item, saberes, conhecimentos e competências necessários à docência¹, por comportar, de modo subjacente, um teor prescritivo para formação do professor. Dentre as pesquisas internacionais

¹ Apesar de termos ciência de que, dependendo da orientação teórico-metodológica adotada, os termos saber, conhecimento e competência adquirem diversos sentidos e, conseqüentemente, geram diferentes implicações, neste capítulo, interessa-nos apenas seu teor prescritivo para a formação e o exercício da profissão professor. Por isso, os consideraremos como sinônimos das exigências estabelecidas para tais finalidades.

que abordam essa temática, amplamente investigada, e que interferem, direta ou indiretamente, no meio acadêmico-científico brasileiro, encontram-se os estudos de Lee Shulman (2005 [1987]), Maurice Tardif (1991, 2000 e 2002 [2001] e 2005 [2004]), Clermont Gauthier (2006 [1998]) e Philippe Perrenoud (2008 [1999]).

Shulman (2005 [1987]), um dos pioneiros nas pesquisas sobre os saberes docentes (BORGES, 2001, p. 61), admite a existência de um conjunto de conhecimentos que o professor necessita compreender para favorecer o processo de ensino-aprendizagem eficiente e que, portanto, precisa fazer parte de sua formação profissional. Apoiando-se em uma noção de ensino que enfatiza compreensão, raciocínio, reflexão e transformação – elementos indispensáveis para a construção do conhecimento científico –, enumera sete categorias de conhecimentos imprescindíveis à docência: 1) conhecimento do conteúdo: relativo à disciplina a ser ministrada; 2) conhecimento pedagógico geral: concernente aos princípios e estratégias mais amplos de organização e gerenciamento de sala de aula que ultrapassam a disciplina; 3) conhecimento do currículo: referente aos materiais e programas que estabelecem parâmetros para o exercício da profissão; 4) conhecimento pedagógico do conteúdo: relacionado à combinação entre o saber conteudístico e o saber pedagógico na compreensão da representação, organização e adaptação de tópicos, questões ou problemas específicos, de acordo com as peculiaridades das turmas; 5) conhecimentos dos alunos e de suas características; 6) conhecimento do contexto educacional: pertinente ao funcionamento da sala de aula, à gestão e ao financiamento dos sistemas educacionais e às características da comunidade e das culturas nela vigentes; 7) conhecimento dos valores, propósitos e fins da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, *op. cit.*, p. 11).

Em seguida, destaca quatro fontes essenciais para construção da base de conhecimentos: 1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; 2) materiais e entorno do processo educacional institucionalizado (currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, estrutura da profissão docente); 3) pesquisas sobre fenômenos sociais e culturais que afetam, direta ou indiretamente, a profissão docente; 4) sabedoria derivada da própria prática (SHULMAN, *op. cit.*, p. 11).

Para Shulman (*op. cit.*, p. 9), “o ensino, necessariamente, começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” e “é, essencialmente uma profissão que exige formação acadêmica”. Essa formação deve abranger as áreas específicas de estudo, relacionadas às disciplinas a serem ministradas, e a área de educação, que deve incluir análise dos processos de escolarização, ensino e aprendizagem, do desenvolvimento

humano e, ainda, dos fundamentos normativos, filosóficos, éticos da educação (SHULMAN, 2005 [1987], p. 13). Nessa ótica, o professor, sendo um membro da comunidade acadêmica,

deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área de conhecimento: quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? Em outras palavras, quais são as regras e procedimentos da boa pesquisa ou produção acadêmica na área? [...] o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão [...] o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios [...] [deve ter] especialmente a [...] compreensão [profunda] das estruturas da matéria, assim como de suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido (SHULMAN, 2005 [1987], p. 12).

Percebemos, na reflexão do pesquisador, a valorização do conhecimento científico. Contudo, a construção desse conhecimento não é atribuída ao professor, mas aos pesquisadores acadêmicos. Ao docente cabe, dentre outras, a missão de dominar com perspicácia os conteúdos de sua área de atuação e da área de educação, para melhor explorá-los em sala de aula, bem como a obrigação de ter consciência dos valores que lhes atribui. Talvez, por isso, frente à abordagem de formação de professores que preconiza, o autor alerta para a necessidade de a centralidade em diferentes tipos de conhecimento não criar uma “imagem técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu a sua alma” (SHULMAN, *op. cit.*, p. 13).

Maurice Tardif, em seus inúmeros trabalhos individuais e em coautoria, assim como Shulman (2005 [1987]), reconhece a multiplicidade do saber docente e valoriza a prática pedagógica dos professores, ou seja, os saberes da experiência, concebidos como resultado de todos os demais. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” e propõem uma classificação composta por quatro saberes diferentes: 1) saberes da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica): concernentes aos saberes transmitidos pelas instituições formadoras; 2) saberes disciplinares: referentes aos diversos campos do conhecimento organizados sob a forma de disciplinas; 3) saberes curriculares: associados às escolhas teórico-metodológicas adotadas pela instituição escolar como os modelos de cultura erudita e de formação para a cultura

erudita; 4) saberes experienciais: originados nas experiências pessoais do professor com base em seu trabalho cotidiano e em seu conhecimento sobre o meio em que está inserido.

Os autores asseguram que o ensino tem uma tripla caracterização, é existencial, social e pragmático e, pautando-se nesses atributos, frisam que os saberes possuem uma dimensão temporal. Por isso, Tardif e Raymond (2000, p. 237) sustentam que entender os saberes dos professores significa “compreender [...] sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços”.

Seguindo essa diretriz, Tardif (2002 [2001], p. 234) concebe o professor como “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. E argumenta que, em qualquer situação, **o professor deve ser percebido como um sujeito ativo** e que sua prática e seu trabalho cotidiano devem ser contemplados não apenas como um espaço de aplicação de saberes decorrentes de teorias, mas, sobretudo, como um espaço de construção, transformação e mobilização de saberes sobre a prática (TARDIF, *op. cit.*, p. 235, grifos nossos).

Em vista disso, propõe “uma mudança radical” no que concerne à pesquisa universitária em relação às concepções e, principalmente, às práticas de pesquisa atualmente em vigor nas ciências da educação. Essa mudança envolve quatro aspectos: 1) considerar os professores como sujeitos do conhecimento; 2) elaborar novas formas de pesquisa que considerem os professores como colaboradores e copesquisadores; 3) considerar os interesses, pontos de vista, necessidades e linguagens dos professores e “assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos”; 4) permitir aos professores apropriarem-se da pesquisa e reformularem “seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens suscetíveis de uma certa objetivação” (TARDIF, *op. cit.*, p. 239).

Os pontos enumerados pelo estudioso suscitam a necessidade de inserção dos professores, de todos os níveis de ensino, no mundo da pesquisa, a qual se aplica não somente aos professores que estão em formação inicial, mas também aos que já passaram por esse processo. Remetem ainda à indispensabilidade de acesso dos professores à linguagem de divulgação científica, para que possam partilhar suas práticas e vivências profissionais. Entretanto, acreditamos que, para se inserirem legitimamente no universo da pesquisa científica, os professores precisam se apropriar também da linguagem propriamente científica, tanto na perspectiva positivista quanto na interpretativista.

O autor também comenta que os professores só poderão agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão se lhes forem propiciados tempo e espaço (TARDIF, 2002 [2001], p. 243). Além disso, evidencia a necessidade de construção de uma “unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade”, na qual todos os professores, independente do nível e da modalidade de ensino em que atuem, desfrutem do mesmo patamar de importância dado ao professor universitário e ao pesquisador da educação. Por isso, enuncia que nós, professores, só “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, **pares iguais que podem aprender uns com os outros**” (TARDIF, *op. cit.*, p. 244, grifos nossos).

Outro trabalho que reclama a adoção de uma concepção de professor como construtor de conhecimentos é o de Clermont Gauthier (2006 [1998]). O autor, do mesmo modo que Shulman (2005 [1987]), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002 [2001]), defende uma concepção de ensino centrada na mobilização de diferentes saberes, os quais formariam “uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006 [1998], p. 28). Com base nessa tese, indica a necessidade de a formação de professores superar os problemas gerados pela separação de duas visões de docência, a de ofício sem saberes e a de saberes sem ofício, a partir do acolhimento de um terceiro conceito de docência, o de um ofício feito de saberes. Propósito que nos impõe a busca de soluções para um sério problema do sistema educacional brasileiro, a prática sem formação e a formação sem prática – esta ainda muito comum nos cursos de licenciatura, apesar da ampliação da carga horária dos Estágios Supervisionados.

Para alcançar a superação defendida, que envolve a relação teoria-prática/prática-teoria, o estudioso apresenta seis conjuntos de saberes que devem ser mobilizados pelo professor e explorados no processo de sua formação acadêmica: 1) saberes disciplinares: inerentes ao domínio dos conteúdos a serem ensinados; 2) saberes curriculares: referentes à transformação dos saberes científicos em saberes escolares; 3) saberes das ciências da educação: concernentes aos conhecimentos profissionais de outras áreas, Psicologia, Sociologia, Filosofia etc., que estão vinculados, de forma direta ou indireta, à ação de ensinar; 4) saberes da tradição pedagógica: atinentes às representações sobre a escola, o papel do professor e do aluno, o processo de ensino e de aprendizagem, isto é, ao saber dar aula; são apreendidos através da formação mimética e, com o tempo, adaptados e modificados pelos saberes experienciais e, principalmente, validados ou não pelos saberes da ação pedagógica

(PUENTES, AQUINO e NETO, 2009, p. 176); 5) saberes experienciais: alusivos aos conhecimentos elaborados e avaliados pelo professor com base nas próprias experiências ao longo do exercício da profissão; 6) saberes da ação pedagógica: ligados aos saberes experienciais dos professores testados por meio das pesquisas realizadas em sala de aula e socializados por meio de publicações (GAUTHIER, 2006 [1998]).

Os saberes elencados, em particular o último, apontam para a necessidade de o professor não apenas dominar conhecimentos de diferentes áreas, mas, sobretudo, de se tornar um construtor de conhecimentos científicos. Seguindo essa orientação, o pesquisador ressalta que

o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique somente no campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos (GAUTHIER, 2006 [1998], p. 187).

De acordo com Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 176) a principal contribuição de Gauthier (1998) repousa nos saberes da ação pedagógica, mais precisamente no alongamento de seu campo teórico, o da ação pedagógica. Dessa maneira, essa categoria de saberes é a mais importante no processo de profissionalização do ensino.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER, 2006 [1998], p.34).

Infelizmente, apesar da imprescindível importância dos saberes da ação pedagógica para a profissionalização do professor, eles são, conforme Puentes, Aquino e Neto (*op. cit.*, p. 176), os menos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor, particularmente, do professor da Educação Básica – concordamos com essa assertiva e a defendemos em nosso trabalho.

Philippe Perrenoud (2008 [1999]), seguindo a orientação dos pesquisadores supracitados, assinala diferentes competências profissionais necessárias ao exercício e à formação docente, as quais constituem apenas uma representação que tenta descrever “um futuro possível e [...] desejável da profissão” (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 12). O especialista

também sublinha que “não existe uma maneira *neutra* de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício do professor” (PERRENOUD, 2008 [1999], p. 13, grifos do autor). E sugere um referencial composto por dez grandes famílias de competências, consideradas como competências de referência que contêm outras competências específicas. São elas: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 14).

Frente ao exposto, constatamos que as competências indicadas pelo teórico são bastante amplas e diversificadas e exigem do professor capacidades que extrapolam o espaço da sala de aula, tais como: o envolvimento em trabalhos em equipe, a participação na administração da escola, a interação com a comunidade e o enfrentamento de problemas morais, éticos e sociais, as quais assemelham a profissão do professor à de um administrador. Concordamos com a necessidade de cooperação dos docentes nessas atividades, porém julgamos que essa colaboração não pode isentar os demais agentes (equipes técnico-administrativa e técnico-pedagógica da escola, aluno, família, comunidade e governo) de assumirem suas responsabilidades na formação do educando.

Para Perrenoud (*op. cit.*, p. 25-26), organizar e dirigir situações de aprendizagem equivale a aplicar energia e tempo e possuir competências profissionais necessárias para imaginar, criar e manter situações de aprendizagem, “que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais **requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas**” – pontos que circundam questões tocantes ao conhecimento científico – [grifos em itálico do autor, grifos em negrito nossos]. Por conseguinte, suscita várias competências mais específicas: 1) Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; 2) Trabalhar a partir das representações dos alunos; 3) Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; 4) Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; e 5) Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 26).

O pesquisador salienta que a organização e o gerenciamento de situações de aprendizagem requerem do professor o domínio pessoal de saberes da matriz disciplinar, isto

é, os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os saberes no interior de uma disciplina (PERRENOUD, 2008 [1999], p. 27). E observa que os *savoirs* (saberes) e o *savoir-faire* (saber-fazer) – e incluiríamos o *savoir-être* (saber ser) – de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, referentes a diversos objetivos e, às vezes, a diferentes disciplinas (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 27). Assim, hoje em dia, a competência pleiteada é “o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas [...], partindo dos interesses dos alunos [...], favorecendo a apropriação ativa [...] dos saberes” (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 27).

Sob esse prisma, aprender não é memorizar, armazenar informações, é reestruturar nosso sistema de compreensão do mundo (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 30). Essa reestruturação requer um importante trabalho cognitivo, que pode ser estimulado a partir da proposição de verdadeiras situações-problema que imponham a transposição de obstáculos graças à aprendizagem inédita, seja ela originada da simples transferência de um conhecimento adquirido em um contexto para outro contexto, da generalização de um conhecimento apreendido ou da construção de um conhecimento inteiramente novo (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 31) – aspectos inerentes ao proceder de um pesquisador.

Consoante Perrenoud (*op. cit.*, p. 36), para desenvolver a postura investigativa nos alunos, o professor precisa envolvê-los em atividades de pesquisas e em projetos de conhecimento, ações que “passam por uma capacidade fundamental do professor: tornar acessível e desejável *sua própria relação com o saber e com a pesquisa*, encarar um *modelo plausível de aprendiz*” [grifos do autor realçados por nós]. Carece ainda lembrar que a “dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional” (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 37) – aspectos concernentes à apreensão apreciativa do discurso de outrem. Por esse motivo, para dirigir um projeto de conhecimento, o professor deve possuir e “ser capaz de suscitar uma *paixão desinteressada pelo saber*, pela teoria, sem tentar justificá-la [...] por um uso prático que será o apanágio de alguns especialistas”, levando “os alunos a construírem eles próprios a teoria”, ou seja, os conhecimentos científicos nas mais diversas áreas (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 38-39, grifos em itálico do autor, grifos em negrito nossos).

As recomendações de Perrenoud (2008 [1999]) sobre as atividades de pesquisa na formação do aluno da Educação Básica coincidem com as sugestões que defendemos para a formação e a atuação do professor e também para a formação e a atuação de seus formadores. Então, convém fazermos breves considerações sobre as competências necessárias aos professores universitários. Um dos estudiosos que discorrem sobre essa questão é Miguel

Angel Zabalza (2004a [1988], 2004b [2001] e 2006 [2003]), que atribui ao professor universitário, dentre outras funções: o ensino (a docência), a pesquisa, a administração em diversos setores da instituição e a orientação acadêmica (de monografias, dissertações e teses) – que, supomos, está, geralmente, atrelada à segunda função mencionada.

Apoiando-se nessas funções, o pesquisador estabelece uma classificação composta por dez competências diferentes: 1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, transformando o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido – competência que dialoga com o conceito de transposição didática, proposto por Yves Chevallard (1991 [1985]) e adotado pelo ISD; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejar as novas tecnologias, utilizando-as como objeto de estudo, recurso didático e meio de expressão e comunicação; 5) conceber a metodologia e organizar as atividades; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) exercer a tutoria, compreendendo-a como uma atividade que demanda seu empenho pessoal enquanto docente universitário; 8) Avaliar o processo ensino-aprendizagem; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe (ZABALZA, 2006 [2003]).

No tocante à nona competência, a reflexão e a pesquisa sobre o ensino, Zabalza (2004b [2001], p. 119) assevera que nós, professores universitários, somos bons pesquisadores em nossas áreas de conhecimento, porém precisamos analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvemos em nossas salas de aula para melhor compreendê-lo, avaliá-lo e reorganizá-lo com o intuito de conquistar resultados mais positivos. E, subsidiando-se nas exigências necessárias à docência, propõe uma prática educativa reflexiva, na qual o professor deixe de ser um simples consumidor de teorias alheias e **passe a ser um produtor de conhecimentos** (ZABALZA, 2004a [1988], grifos nossos) – ideia com a qual concordamos irrestritamente.

Todas as pesquisas enumeradas, além de interferirem no meio acadêmico-científico, refletiram também, direta ou indiretamente, no meio político-educacional, norteadas pela elaboração de diversos documentos oficiais relacionados à educação escolar, à formação do professor e ao exercício da docência.

2.2 LUGAR DESTINADO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NAS PRECISÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas duas últimas décadas, o Brasil tem criado leis, decretos, resoluções, parâmetros, que visam assegurar mudanças positivas em nosso sistema educacional, pelo menos do ponto de vista teórico (de direito), mas não necessariamente prático (de fato). Esses documentos têm o intuito de cumprir as recomendações propostas – ou impostas – pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial pertinentes à tentativa de melhorar o sistema educacional dos países em desenvolvimento. Tais orientações alicerçam-se nas exigências definidas pelo sistema político-econômico capitalista e pelo mundo globalizado e científico-tecnológico-informacional em que vivemos.

Dentre os documentos mais significativos para as transformações na educação nacional e, particularmente, na formação do professor, sobressaem-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por ser o documento fundante desse processo; o Parecer CNE/CES 492/2001 (2001), por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras – nosso foco de estudo – e a Resolução CNE/CP1 (2002), por referir-se, especificamente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Na LDB 9.393/96, a referência ao conhecimento científico, que geralmente aparece atrelado ao conhecimento tecnológico, é recorrente. Encontra-se nas normas relativas ao ensino médio, mais precisamente no artigo 35: “O ensino médio [...] terá como finalidades [...] IV - a **compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos** dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, grifos nossos); e no parágrafo primeiro do artigo 36: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - **domínio dos princípios científicos e tecnológicos** que presidem a produção moderna” (BRASIL, 2010 [1996], p. 29, grifos nossos).

E localiza-se, de forma mais contundente, no artigo 43, que versa sobre as finalidades da educação superior, nível em que deverá ser realizada a formação do professor que atuará em disciplinas específicas. Dentre os fins elencados, destacamos:

I - estimular a criação cultural e o **desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**; [...]

III - incentivar o **trabalho de pesquisa e a investigação científica**, visando o *[sic]* **desenvolvimento da ciência** e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a **divulgação de conhecimentos** culturais, **científicos** e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; [...]

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das **conquistas e benefícios resultantes** da criação cultural e **da pesquisa científica** e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2010 [1996], p. 35-36, grifos nossos).

Essas finalidades remetem a diferentes pontos do labor científico: o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico; a produção de conhecimentos científicos através da pesquisa; a divulgação desses conhecimentos por meio do ensino e da publicação; e o compartilhamento das conquistas e benefícios obtidos pela ciência mediante atividades de extensão, que permitam a participação da população.

A alusão ao conhecimento científico acontece também no parágrafo único do artigo 61 do título IV, que discorre sobre os profissionais da educação. O referido parágrafo, com o intuito de “atender às especificidades do exercício” das atividades docentes, “bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”, determina como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação: “I – a presença de sólida formação básica, que propicie o **conhecimento dos fundamentos científicos** e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 2010 [1996], p. 46, grifos nossos). Esse princípio aponta para uma formação que inclua o domínio de conhecimentos científicos que auxiliem os professores na compreensão das competências requeridas para a profissão.

As regras estipuladas pela LDB subsidiaram a elaboração do Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, **Letras**, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. No que concerne às diretrizes relativas aos Cursos de Letras, são apresentadas como uma proposta centrada nos desafios da educação superior frente às intensas transformações enfrentadas pela sociedade contemporânea e pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2001, p. 29). Além disso, concebem a universidade como uma instância não apenas “**produtora e detentora do conhecimento e do saber**”, mas preocupada em “atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, *op. cit.*, p. 29, grifos nossos). Por isso, “deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (BRASIL, *op. cit.*, p. 29).

A área de Letras, inserida pelo documento no campo das ciências humanas, evidencia “a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (BRASIL, 2001, p. 29). Por essa razão, os cursos de graduação em Letras precisam ser organizados em estruturas flexíveis, que, dentre outros aspectos: “deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” e “promovam articulação constante entre ensino, **pesquisa** e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação” (BRASIL, *op. cit.*, p. 29, grifos nossos). Esses traços sinalizam a necessidade de a pesquisa fazer parte do processo de formação de professores e esboçam os contornos de uma perspectiva crítico-reflexiva de formação.

O delineamento do modelo crítico-reflexivo de formação é reforçado a partir do perfil definido para os formandos dos Cursos de Letras, cujo objetivo principal é formar “profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, **de forma crítica**, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e **conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro**” (BRASIL, *op. cit.*, p. 30, grifos nossos). Dessa maneira,

Independentemente da modalidade escolhida [bacharelado ou licenciatura], o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve **ser capaz de refletir teoricamente** sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A **pesquisa** e a **extensão**, além do **ensino**, **devem articular-se neste processo**. O profissional deve, ainda, **ter capacidade de reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30, grifos nossos).

Na citação acima, os trechos em destaque reportam-se à capacidade de reflexão teórica e à de reflexão crítica, bem como à pesquisa, habilidades intimamente relacionadas ao conhecimento científico, mas não, necessariamente, a sua construção. A menção à pesquisa, assim como nas demais ocorrências, é colocada como um dos componentes de uma tríade, que comporta também os elementos extensão e ensino. Nas situações sublinhadas, os três itens não aparecem em uma ordem fixa. Esse fato, supomos, aponta a existência de um nivelamento em relação à relevância de todos eles para processo de formação de professores, de modo que a falta de um deles acarretaria uma formação incompleta.

Apesar da relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão para formação do profissional, a grande maioria dos alunos universitários tem acesso apenas ao ensino. A

participação em atividades de pesquisa, na maioria das instituições, fica restrita aos alunos vinculados a cursos de pós-graduação e aos alunos de graduação envolvidos em projetos de iniciação científica e (LÜDKE, 2001, p. 87). Da mesma forma, o ingresso em cursos de extensão, geralmente, é limitado a uma minoria. Talvez, em virtude da contradição entre o que é proposto e o que propiciado, o Parecer CNE/CES 492/2001, ao mencionar as atividades a serem desenvolvidas pelo profissional de Letras, dentre elas, a docência e a pesquisa, apresente-as como estanques: “**professores, pesquisadores**, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras” (BRASIL, 2001, p. 30, grifos nossos). Embora saibamos que o profissional de Letras pode se dedicar exclusivamente à pesquisa – fato que não é muito comum –, defendemos que a ação de pesquisar deve fazer parte da rotina de todos os profissionais.

As diretrizes para os Cursos de Letras também determinam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo “graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura”. Algumas fazem remissão ao conhecimento científico. São elas:

- **reflexão analítica e crítica** sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- **visão crítica das perspectivas teóricas adotadas** nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- [...]
- **domínio dos conteúdos básicos** que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a **transposição dos conhecimentos** para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30, grifos nossos).

Verificamos que as competências supracitadas remetem a exigências que implicam o domínio, a análise e a avaliação de conhecimentos científicos: o domínio de conteúdos sobre a linguagem, em toda sua abrangência, e sobre o ensino e a aprendizagem; a reflexão analítica e crítica sobre as perspectivas teóricas que abordam esses assuntos; a transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares.

A postura crítico-reflexiva também aparece quando o documento destaca outras características do perfil exigido para o profissional de Letras, mais precisamente a necessidade desse profissional “ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional” (BRASIL, *op. cit.*, p. 30). Com esse trecho, o documento reporta-se ao aprender a conhecer e

aprender a aprender e, portanto, ao domínio dos instrumentos do conhecimento, competência que exige o desenvolvimento de uma postura investigativa.

Além da característica mencionada, outras três merecem destaque, apesar de aparentemente não terem relação direta com o conhecimento científico. A primeira é a aptidão para “atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins” (BRASIL, 2001, p. 30), visto que coloca em relevo o caráter interdisciplinar da atuação docente. A segunda é a “capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (BRASIL, *op. cit.*, p. 30-31), pois ressalta a necessidade de o professor assumir uma postura ativa frente ao processo de ensino-aprendizagem e a de adequar-se às situações comunicativas das diversas áreas de saber que compõem sua formação. E o terceiro o “compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho” (BRASIL, *op. cit.*, p. 31), em razão de os aspectos citados serem imprescindíveis para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, para a amenização das desigualdades educacionais, econômicas, sociais, políticas, dentre outras, e também para a atuação sob a perspectiva de um professor-pesquisador ciente das implicações subjacentes à faina científica.

Com base na LDB 9.393/96 e no Parecer CNE/CES 492/2001, foi elaborada a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa resolução recomenda que a organização curricular dos cursos de licenciatura, no intuito de possibilitar a coerência entre formação e prática, paute-se, dentre outras, na concepção de “aprendizagem como processo de **construção de conhecimentos**, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (BRASIL, 2002, p. 1, grifos nossos). Essa compreensão coloca o formando na condição de construtor de conhecimento, e não apenas de consumidor. Essa postura de agente é fortalecida quando o documento aborda as competências a serem consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes: “as competências referentes ao **conhecimento de processos de investigação** que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (BRASIL, *op. cit.*, p. 2, grifos nossos).

A referida resolução ressalta que as competências enumeradas não esgotam as possibilidades que podem ser oferecidas aos alunos por uma escola de formação, porém sinalizam demandas importantes da atuação profissional (BRASIL, *op. cit.*, p. 2). Acentua

ainda que as competências elencadas devem ser “contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (BRASIL, 2002, p. 2). E argumenta que, além da formação específica concernente às diferentes etapas da educação básica, devem ser considerados conhecimentos e conteúdos mais amplos para a constituição das competências necessárias à formação do professor, os quais estão associados, direta ou indiretamente, ao conhecimento científico:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p. 2-3).

E, dentre os princípios norteadores para a formação e a atuação docentes, a Resolução CNE/CP1/2002 estabelece “a **pesquisa**, com foco no processo de ensino e de aprendizagem. Essa delimitação é justificada pelo fato de o ato de “**ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento**” (BRASIL, 2002, p. 2, grifos nossos) – e, diríamos, não apenas compreender, mas, sobretudo, participar desse processo de construção.

Visando à consecução dos princípios propostos, especialmente, da pesquisa, o documento, determina o princípio metodológico geral que deve subsidiar o processo de aprendizagem: a ação-reflexão-ação (BRASIL, *op. cit.*, p. 2). E também estipula uma das estratégias didáticas a serem privilegiadas: a resolução de situações-problema (BRASIL, *op. cit.*, p. 2). Esse princípio e essa estratégia apontam para o modelo crítico-reflexivo de formação de professores, que está implícito em todos os documentos apresentados.

Apesar das contribuições significativas dos documentos destacados, eles não aprofundam as discussões sobre a formação do professor na perspectiva crítico-reflexiva e sobre o professor-pesquisador – e essa não é sua função. Contudo, como enuncia Pimenta

(2002, p. 45), as propostas educacionais dos governos neoliberais realizaram uma apropriação generalizada da perspectiva reflexiva, transformando “o *conceito* de professor reflexivo em um *termo*, uma expressão da moda”, uma vez que o destitui de “sua potencial dimensão político-epistemológica”, que deveria se traduzir “em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para melhoria das condições escolares” [grifos da autora]. Assim, torna-se necessário recorrermos a outras fontes de pesquisa para abordarmos esses temas de forma mais pontual.

2.3 FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA: TRAÇOS CARACTERIZADORES

Como destacamos em Leitão (2012 [2008])², são várias as discussões relacionadas à formação de professores, entretanto, geralmente, são agrupadas em dois ou três modelos. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 94-97), pautando-se em Wallace (1991), defendem a existência de três paradigmas: 1) Modelo de ‘Maestria’: subsidia-se na concepção de educação enquanto arte e caracteriza-se por uma formação centrada na transmissão do saber e de técnicas de ensino, na demonstração de como ensinar e na instrução e aconselhamento; 2) Modelo da Ciência Aplicada: também conhecido como Modelo da Racionalidade Técnica, fundamenta-se no conceito de educação enquanto técnica guiada por valores e é marcado pela formação voltada para a solução de problemas a partir da aplicação minuciosa de teorias e técnicas científicas – esse modelo, segundo as autoras, é apontado por Schön (2000 [1987]) como responsável pela atual crise das profissões, pois existe uma grande defasagem entre o que as universidades tentam ensinar e as situações com as quais os formandos se deparam na prática (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, *op. cit.*, p. 95); e 3) Modelo Reflexivo: também designado Modelo da Racionalidade Prática, inspira-se no conceito de educação enquanto interação e norteia-se na formação focalizada na análise conjunta entre professores e alunos dos fenômenos educativos encontrados no contexto de ensino (LOPES, 1997, p. 573).

O modelo reflexivo apoia-se no desenvolvimento de teorias de ensino, na compreensão do processo de tomada de decisão, no conhecimento de estratégias de conscientização e de autoavaliação e no domínio do conhecimento do conteúdo, aliando-o aos demais aspectos mencionados (LOPES, *op. cit.*, p. 573). Desse modo, o professor é compreendido como um agente mediador do conhecimento que leva o aluno a conscientizar-

² Algumas reflexões teóricas expostas no tópico “Formação crítico-reflexiva: traços caracterizadores” encontram-se também em Leitão (2012 [2008]), mais precisamente no capítulo “Formação do professor pesquisador e letramento acadêmico”.

se do seu agir e a assumir, em conjunto com o professor, responsabilidade pelas decisões tomadas e, portanto, como um profissional autônomo capacitado para refletir, tomar decisões e criar durante a sua própria ação (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996, p. 97).

De acordo com Lopes (1997, p. 573), a concepção defendida pelo modelo da racionalidade prática gerou a discussão do conceito de reflexão e o desenvolvimento de várias pesquisas que evidenciam a importância da atitude reflexiva para o processo de formação de professores. Segundo tais estudos, a reflexão permite ao professor visualizar a prática pedagógica com maior clareza, constituindo-se, portanto, em um instrumento imprescindível para o desenvolvimento do pensamento, da ação e da consciência das ações desse profissional.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 98) afirmam que a reflexão e a experimentação são elementos autoformativos que conduzem à conquista progressiva de autonomia e à descoberta de potencialidades. E, sustentando-se nas ponderações de Alarcão (1996 [1994]), acrescentam que tudo que se relaciona à atuação do professor em sala de aula é objeto da reflexão: “conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que assumem” (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, *op. cit.*, p. 98).

Inspiradas em Smyth (1987), as pesquisadoras declaram que, para desenvolver e assumir uma postura reflexiva e, conseqüentemente, tornar-se capaz de (re)construir conhecimentos e posicionamentos relacionados a sua atuação profissional, o professor deve aprender a realizar quatro ações. São elas: a) descrever ações (O que eu faço?): oportuniza ao professor a reorganização da experiência de sua prática de ensino, a partir da recordação do que foi feito em sala de aula; b) interpretar ações (O que isso significa?): proporciona ao docente, através do diálogo consigo e com os outros, o questionamento dos porquês de seus atos de ensino e a descoberta dos princípios e teorias subjacentes a sua prática de ensino; c) confrontar ações (Como eu cheguei a ser assim?): oferece ao educador, frente a concepções e práticas alternativas de ensino, a oportunidade de questionar a legitimação das teorias subjacentes a sua ação pedagógica e a perceber que esta sofre influência de fatores sócio-históricos; d) reconstruir ações (Como agir diferentemente?): possibilita ao mestre a integração dos conhecimentos novos e velhos, a reconstrução de suas crenças e a modificação de suas práticas, tornando-o capaz de ter controle sobre si e sobre sua prática (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, *op. cit.*, p. 103).

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 99), fundamentando-se em Dewey (1976 [1938]), destacam também três atitudes indispensáveis para o desenvolvimento da postura reflexiva: a) abertura de espírito: corresponde ao desejo de querer ouvir a opinião dos outros, atender a diferentes alternativas e admitir a possibilidade de erro; b) responsabilidade: consiste na análise cuidadosa das consequências pessoais, sociais e políticas de determinadas ações e de seus efeitos; e c) empenhamento: equivale à predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

De acordo com Libâneo (2002, p. 55), a “reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes”, portanto “todos os seres humanos são reflexivos”, pois todos nós “pensamos sobre o que fazemos”. Nessa ótica, a “reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações”, que pode ser realizada de forma individual, grupal ou coletiva. O autor ressalta que existem diferentes significados de reflexividade e, pensando nas concepções atuais de formação de professores, propõe dois tipos básicos: o da reflexividade neoliberal e o da reflexividade crítica. As características de cada tipo encontram-se resumidas no quadro 01, a seguir, extraído de Libâneo (2002, p. 63) e adaptado por nós através da simples inversão da ordem de apresentação dos tipos de reflexividade:

Quadro 01: Tipos básicos de reflexividade

CARACTERÍSTICAS COMUNS AO CONTEXTO • Alteração nos processos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos • Estreita ligação ciência - tecnologia • Reestruturação produtiva • Intellectualização do processo produtivo • Empoderamento dos sujeitos – flexibilidade profissional	
REFLEXIVIDADE NEOLIBERAL (linear, dicotômica, pragmática)	REFLEXIVIDADE CRÍTICA
Características do professor reflexivo • Fazer e pensar, a relação entre teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mimética	Características do professor reflexivo • Fazer e pensar, a relação entre teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão das contradições • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e a sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório

Quadro 01: Tipos básicos de reflexividade (continuação)

REFLEXIVIDADE NEOLIBERAL (linear, dicotômica, pragmática)	REFLEXIVIDADE CRÍTICA
Orientação teórica • Paradigma racional-tecnológico • Cognitivismo • Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação • Pragmatismo • Tecnicismo • Construtivismo piagetiano	Orientação teórica <i>Marxismo/neomarxismo</i> • Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural <i>Reconstrucionismo Marxismo/neomarxismo</i> • Reflexividade crítica <i>Fenomenologia</i> • Apreensão subjetiva do real • Reflexividade subjetiva (compreensividade) <i>Teoria da ação comunicativa</i> • Reflexividade comunicativa • Reflexividade hermenêutica

Considerando as características expostas para a segunda modalidade de reflexividade, as quais dialogam com os princípios teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) nos quais nos alicerçamos, defendemos a adoção do modelo de reflexividade crítica como o mais adequado para a formação do professor do século XXI. Essa opção sustenta-se, sobretudo, no potencial emancipador desse modelo, pois, como pondera Libâneo (2002, p. 68), “a teoria crítica favorece a criação das condições pelas quais os grupos sociais podem buscar, sem coações, as formas práticas de relação, ou seja, os acordos intersubjetivos”. Esse potencial deve-se ao fato de a reflexividade crítica, particularmente, sua orientação comunicativa proposta por Habermas, significar “não apenas uma ação comunicativa voltada para o entendimento e para o consenso, mas, também, um desvelamento das formas de coações, às vezes tomadas como “naturais”, que restringem os processos de autorreflexão” (LIBÂNEO, *op. cit.*, p. 67-68). Em vista disso, “a racionalidade comunicativa seria o meio pelo qual a intersubjetividade pode resistir ao sistema e ampliar o espaço do mundo da vida” (LIBÂNEO, *op. cit.*, p. 67-68) – acreditamos que a intersubjetividade está intimamente relacionada ao processo de construção do conhecimento científico e ao desenvolvimento da postura autoral.

Corroborando as colocações de Libâneo (2002), Pimenta (2002, p. 24) salienta que, ao assumirmos o modelo da prática reflexiva, precisamos ser cautelosos para que a ênfase no professor não provoque a separação entre a sua prática e o contexto organizacional no qual

essa prática ocorre. Por isso, sugere que adotemos uma postura crítico-reflexiva. Informa ainda que essa postura tem como principal idealizador Giroux (1997 [1990]), que defende uma concepção de professor como intelectual crítico. Sob esse prisma, adotar um posicionamento crítico-reflexivo significa assumir um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Para tanto, nós, professores, devemos analisar os contextos escolares a partir do contexto sócio-histórico e conscientizar-nos da dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica.

Frente ao exposto, como afirma Lüdke (2001, p. 79-80), as pesquisas sobre a formação docente, em especial as concernentes à reflexividade crítica, fizeram surgir um novo foco de investigação, o professor-pesquisador. O interesse por essa temática decorre do fato de a perspectiva crítico-reflexiva de formação docente apontar “para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática” e situar “a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa” (PIMENTA, 2002, p. 22). Desse modo, coloca em evidência a necessidade, dentre outras, de articulação entre formação geral e formação pedagógica, entre teoria e prática educacional, entre pesquisa e ensino (NUNES, 2001, p. 35). Por conseguinte, como assevera, rigidamente, Lüdke (2001, p. 83) retomando Erickson (1986):

Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão – se o papel do professor não deve continuar infantilizado – então **os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente**, por métodos que são apropriados à sua prática (ERICKSON, 1986 *apud* LÜDKE, 2001, p. 83, grifos nossos).

Essa necessidade demonstra a imprescindibilidade de o professor tornar-se um professor-pesquisador e de inserir-se, dentre outras, nas práticas de letramento acadêmico-científico.

2.3.1 Professor-pesquisador: o caminho para a constituição do professor-autor

Conforme salientamos em Leitão (2012 [2008]), o início do século XXI, da mesma forma que o final do século XX, está marcado pela proeminência da ciência e da tecnologia, que “vêm transformando rapidamente usos e costumes dos habitantes de todo o globo terrestre” (ARANHA, 1996, p. 234). Uma das consequências do mundo científico-tecnológico

em que vivemos é “a cultura da informação, com todas as suas vantagens e prejuízos” (ARANHA, 1996, p. 235). Diante da abundância de informações, precisamos “estar atentos ao acesso, seleção e controle desses dados, ainda mais que elaborar, difundir e utilizar o saber sempre significaram uma forma de poder” (ARANHA, *op. cit.*, p. 239).

Perante esse contexto, Aranha (*op. cit.*, p. 239-240) afirma que adquirir as primeiras letras não é suficiente, é preciso ter preparação para continuar em uma escola sem fim, ou seja, é necessário ter “uma *educação permanente*, que permita a continuidade dos estudos e, portanto, de acesso às informações, mediante uma autoformação controlada” [grifos da autora]. Essa educação permanente propiciaria, segundo a autora, o surgimento do “*homo studiosus*, que [...] seria a realização do *homo universalis*”, cuja educação integral oportunizaria adaptar-se a “quaisquer mudanças e ser suficientemente criativo para se renovar sempre”. Para isso, “toda a formação deve ser abrangente, dando condições para o domínio da língua, nas suas expressões de fala, leitura e escrita, bem como para o conhecimento dos mais diversos campos da cultura, como história, geografia, política, moral, arte etc.” (ARANHA, *op. cit.*, p. 240).

Nas proposições da estudiosa, fica evidente a importância da inserção dos alunos de todos os níveis em diferentes práticas de letramento e também no universo da pesquisa. Acerca da importância do letramento científico, Acácio Pereira (2005, p. 09) sustenta que é impossível pensar em tecnociência e, conseqüentemente, em desenvolvimento e modernidade, sem dar um tratamento científico à educação, “sem contar com massa crítica e centros de excelência em pesquisa que garantam recursos materiais e humanos para que se verifiquem, verdadeiramente, os laços necessários existentes entre pesquisa, setor produtivo e governo”.

Para integrarmos essa massa crítica, nós, professores, precisamos aprender a pesquisar e ensinar nossos alunos a pesquisarem, transformando a nossa sala de aula em um lugar de produção de conhecimentos e de saberes. São vários os estudiosos que concordam com essa ideia e intercedem em favor da postura do professor como um professor-pesquisador e da pesquisa como princípio educativo: Paulo Freire (1967, 2010 [1996]) Pedro Demo (2005 [1996], 2006 [1996] 2009 [2004]), Tardif (2004), entre outros.

A proposta de Freire (1967 e 2010 [1996]), fundamentada na pedagogia educativo-progressiva de tendência libertadora, advoga em favor da autonomia dos educadores e dos educandos. De acordo com o autor, a conquista dessa autonomia acontece por meio da autorreflexão, que possibilita ao homem o aprofundamento de sua tomada de consciência e a sua inserção na História, não como espectador, mas como autor, como um homem-sujeito

(FREIRE, 1967, p. 36). Para fomentar a autorreflexão, o ser humano precisa de uma educação que o leve

a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. **A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”.** A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas*⁶⁰ — “Idéias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (FREIRE, 1997, 93, grifos nossos).

Entretanto, como critica o autor, a nossa educação escolar é palavreada, não comunica, apenas faz comunicado, mas essa limitação é justificada pelo pecado de a verbosidade ser “teórica”. Assim, a teoria é, absurdamente, igualada a verbalismo (FREIRE, *op. cit.*, 93). E fazer tal equiparação é, para o autor, distorcer o sentido de teorizar, colocando-o como oposição à realidade, quando teorizar requer a inserção na realidade, contato analítico com o existente, contemplação, comprovação, invenção, pesquisa (FREIRE, *op. cit.*, 93-94).

Freire (*op. cit.*, 96) assevera que nossa cultura fixada na palavra é decorrente de nossa inexperiência em relação ao diálogo, à investigação, à pesquisa e à criticidade, “nota fundamental da mentalidade democrática”. E, a partir dessa colocação, salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica. A importância da criticidade para a autonomia também é posta em Freire (2010 [1996]), que enumera uma série de saberes indispensáveis à prática docente, agrupando-os em três grandes pilares: 1) Não há docência sem discência: fundamenta-se na constatação de que não existe ensino sem aprendizagem e vice-versa; 2) Ensinar não é transferir conhecimento: respalda-se na conscientização de que ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, *op. cit.*, p. 23); e 3) Ensinar é uma especificidade humana: centra-se na compreensão de que ensinar é uma peculiaridade humana, portanto, requer saberes intra e interpessoais.

Quanto à relação ensino/aprendizagem, o educador acentua que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Isso significa que, “Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, *op. cit.*, p. 23). Esse processo de (re)formação mútua implica em alguns saberes, dentre eles: pesquisa, rigorosidade metódica, criticidade, estética e ética (o ensino dos conteúdos deve atrelar-se à formação moral do educando, respeitando a natureza de ser

humano). No que concerne à pesquisa, evidencia que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2010 [1996], p. 29). Desse modo, em sua formação permanente, o professor precisa se perceber e se assumir, porque professor, como pesquisador (FREIRE, *op. cit.*, p. 29).

Seguindo a mesma orientação argumentativa de Freire (2010 [1996]), Demo (2006 [1996], p. 14) assevera que é inconcebível um professor que se limita a ensinar imitando e reproduzindo, separando ensino e pesquisa: “Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Professor que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”. Nessa ótica, a formação científica torna-se uma exigência no processo de formação dos professores:

Faz parte da rota alternativa a expectativa de *formação de novos mestres*, desde que pesquisar coincida com criar e emancipar. A formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e incentivo de elaboração própria, através do qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. [...] Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir (DEMO, 2006 [1996], p. 10, grifos do autor).

E, como Freire (2010 [1996]), Demo (2006 [1996]) também postula que a ação de pesquisar não é uma simples busca de conhecimentos, mas, sobretudo, uma atitude política que permite ao professor contribuir para transformação da sociedade e exercitar seu poder de produção e criação. Pesquisar é consolidar um “diálogo inteligente com a realidade” (DEMO, 2006 [1996], p. 36), concebendo-o como integrante do cotidiano e, portanto, como um processo dinâmico. É assumir uma atitude consciente frente à “fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam” (DEMO, *op. cit.*, p. 37). Assim compreendida, a pesquisa implica comunicação, socialização do saber – parte integrante do diálogo – e interligação entre teoria e prática.

Conforme o autor, a teoria é parte indispensável na percepção da realidade, começando pelo desafio de definir o “real” (DEMO, *op. cit.*, p. 37). E o bom teórico é aquele que sabe questionar e colocar a teoria no devido lugar, o de “instrumentação criativa da realidade sempre furtiva”, é aquele que sabe interpretar ou propor pistas de interpretações possíveis para os dados (DEMO, *op. cit.*, p. 23). Portanto,

Domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade, de cultivar a polêmica dialogal construtiva, de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não devassados (DEMO, 2006 [1996], p. 22).

Contudo, frisa o estudioso, não é possível a potencialização da teoria sem confronto com a prática, do mesmo modo que não é exequível a concretização da prática criativa sem retorno constante à teoria. Nessa perspectiva, “teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem [...] um só todo” (DEMO, 2006 [1996], p. 27). Pensando nessa relação teoria e prática, Pimenta (2002, p. 24), referenciando um trabalho que publicou em 2000, pontua que a teoria possibilita o acesso a variados pontos de vista, permitindo aos professores agir de forma contextualizada e oferecendo-lhes diferentes perspectivas de análise para compreenderem os contextos envolvidos em sua atuação profissional, sejam eles históricos, sociais, culturais, organizacionais ou profissionais.

A importância da articulação entre teoria e prática para a formação do professor-pesquisador também é comentada por Nunes (2001, p. 35) ao referir-se aos estudos de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), para quem essa conexão pode acontecer, contínua e coletivamente, a partir da utilização da prática pedagógica “como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica” – ideia com a qual concordamos plenamente. Vista sob esse enfoque, a prática pedagógica constitui-se como geradora de novas teorias, que, por sua vez, subsidiarão a criação de novas práticas. Essa tese também é defendida por Zeichner (1998, p. 225-226) que, apoiando-se em Cochran-Smith e Lytle (1993), afirma que “os professores são os únicos que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola” e salienta que essa “visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente”. Diante disso, para ultrapassar a divisão entre professores e acadêmicos, é necessário “tratar os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia, considerando-os como conhecimentos educacionais”.

Para Tardif (2004, p. 88-89), “não podemos supor que a pesquisa do professor pesquisador atuando na escola básica seja semelhante à do professor universitário”, em virtude, dentre outras razões, das diferenças de condições de trabalho. Entretanto, discordamos do teórico, pois acreditamos que a qualidade da pesquisa não depende, necessariamente, do ambiente de trabalho em que o professor exerce sua profissão, mas, principalmente, de sua capacidade crítico-reflexiva. Em seguida, talvez, refletindo sobre esse fato, reconhece que a “ideia a respeito do que deva ser pesquisa não é homogênea nem entre

os pesquisadores” (TARDIF, 2004, p. 89). E conclui que cabe ao professor formador a reponsabilidade pela educação científica dos professores em formação. Nesse sentido, declara: “Defendemos a ideia do professor formador, mas essa defesa deve vir acompanhada de propostas de caminhos concretos para realizá-la” (TARDIF, *op. cit.*, p. 90).

No intuito de apontar caminhos para a educação científica, sugere que a formação do professor seja abordada “como uma situação de interlocução discursiva” (TARDIF, *op. cit.*, p. 91) e que seu objetivo central seja proporcionar aos professores a conscientização sobre a linguagem, pois

A possibilidade de conscientização sobre a linguagem lhes possibilitaria, acima de tudo, estabelecer outra relação com a linguagem, uma atitude que os conduzisse a se autorizar dizer, a escrever, a ler discordando. [...] Em vez do professor-pesquisador anteriormente almejado [...], estaríamos, então, concebendo um professor-autor (TARDIF, 2004, p. 99-100).

Como Tardif (2004), defendemos a atuação do professor como professor-autor, porém acreditamos que essa postura está intimamente relacionada com seu comportamento como professor-pesquisador, pois a palavra própria implica, necessariamente, o diálogo, pautado em princípios éticos, com as palavras de outrem.

A postura autoral também é reforçada por Demo (2009 [2004], p. 80), que anuncia que “*professor* é, necessariamente, *pesquisador*, ou seja, profissional de reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo” [grifos do autor]. Consequentemente, na formação e no exercício docente, a “elaboração própria representa tarefa crucial”, em diferentes sentidos: a) **funda a noção de “autor”** (“à medida que revela a habilidade de texto próprio e com isso comprova a capacidade de formulação relativamente original”); b) burila a noção de “sujeito capaz de história própria”; c) repele o risco de reprodução e subalternidade; e d) afasta-se do instrucionismo (DEMO, *op. cit.*, p. 81-82, grifos nossos).

E, segundo o teórico, para motivação do *elaborador científico*, pelo menos em nível teórico, algumas condições didáticas são imprescindíveis. São elas:

- a) indução do contato pessoal do aluno com as teorias, através da leitura, levando à interpretação própria;
- b) manuseio de produtos científicos e teorias, em biblioteca adequada e banco de dados;
- c) transmissão de alguns ritos formais do trabalho científico (como citar; como estruturar o corpo, com começo, meio e fim; como ordenar dados);
- d) destaque da preocupação metodológica, no sentido de enfrentar a ciência em seus vários caminhos de realização histórica e epistemológica, induzindo a que o aluno formule posição própria fundamentada;
- e) a partir disso, **cobrança de elaboração própria**, de início um tanto reprodutiva, mera síntese, mas que, aos poucos, se torna capacidade de criar (DEMO, 2006 [1996], p. 55, grifos nossos).

Os requisitos enumerados estão intimamente relacionados às práticas de letramento, sobretudo, às de letramento acadêmico-científico. Desse modo, para transformar-se em um pesquisador, o professor deve apropriar-se efetivamente da leitura e da escrita, pois são instrumentos de construção e divulgação de conhecimentos – dentre eles, o científico – e, por consequência, mecanismos para as formulações próprias e para conscientização e transformação da realidade. Sob essa ótica, acreditamos que as práticas de letramento científico são o caminho para o desenvolvimento da criatividade e para a autonomia do professor-pesquisador, “para que surja o novo mestre, jamais o discípulo” (DEMO, 2006 [1996], p. 16 -17).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2011, p. 01), o letramento científico diz respeito à capacidade de compreensão de conceitos científicos, de aplicação desses conceitos e de reflexão sob uma perspectiva científica. E envolve três competências básicas: 1) Identificar questões científicas; 2) Explicar fenômenos cientificamente; e 3) Utilizar evidências científicas. Além dessas competências, requer “a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual”, bem como “o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas” (BRASIL, *op. cit.*, p. 01-02). Diante das competências requeridas, convém refletirmos sobre o conceito de ciência e de conhecimento científico.

3 PROGRESSO CIENTÍFICO: DA FRAGMENTAÇÃO À REINTEGRAÇÃO HOMEM/NATUREZA/COSMO

“As ciências e as tecnologias, estando a serviço do homem, contribuiriam suficientemente para ampliarmos as alternativas adequadas, e para revertermos as desvantagens até agora construídas e enfrentadas insanamente. Não temos mais o direito de agirmos de forma inocente. Os inocentes são úteis. A omissão é útil. Devemos assumir nossas responsabilidades. Qualquer ato nosso deve ser, e é, um ato responsável. Devemos estar preparados para responder por ele, sem desculpa nenhuma. Não há álibi para a existência e para o agir humanos. As gerações contemporâneas e as gerações futuras exigem de nós que usemos todas as nossas conquistas e avanços, vindos pelo agir e pensar humanos, advindos pela ciência e pela tecnologia para corrigir nossos passos trôpegos e para definir a importância da vida. Vida humana e qualquer forma de vida”.

(VALDEMIR MIOTELLO)

3.1 CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM ÚNICO OBJETIVO E VÁRIAS POSSIBILIDADES

Desde que nascemos, entramos em contato com o mundo que nos cerca e com tudo que o constitui e, através dos sentidos e das interações, passamos a percebê-lo, atribuir-lhe significado(s), internalizá-lo, representá-lo e reconstruí-lo. Desse modo, começamos a adquirir saberes³ desde os mais elementares aos mais complexos e, aos poucos, vamos (re)construindo conhecimentos que nos permitem refletir e reformular nossas percepções, significações, internalizações, representações e interações, passivas ou ativas, frente às mais diversas situações.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a história da construção do conhecimento (e a transformação deste em saber) coincide com a história do desenvolvimento humano, pois, na busca de sobrevivermos e de facilitarmos nossa sobrevivência, enfrentamos, constantemente,

³ Na perspectiva do ISD, os termos saber e conhecimento apresentam conotações diferentes. O primeiro refere-se a construções de nível coletivo, e o segundo, a construções de nível individual. Neste e nos demais capítulos que o seguem, adotaremos essa diferenciação.

a necessidade de não apenas utilizar o(s) conhecimento(s), mas de construí-lo(s) por nós mesmos (LAVILLE e DIONNE, 1999 [1997], p. 17). Para isso, antes de chegar à pesquisa científica, criamos diversas formas de suprir essa necessidade. Todas elas, com o mesmo objetivo principal da pesquisa científica: conhecer o mundo que nos cerca – em suas diversas dimensões –, para melhor desfrutá-lo (LAVILLE e DIONNE, *op. cit.*, p. 17).

Conforme o dicionário Michaelis (1998, p. 497), o vocábulo ciência, que provém da palavra latina *scientia* (conhecimento), pode adquirir diferentes acepções. Dentre essas definições, duas nos interessam: 1) “Ramo de conhecimento sistematizado como campo de estudo ou observação e classificação dos fatos atinentes a um determinado grupo de fenômenos e formulação das leis gerais que os regem”, que nos sugere uma concepção mais restrita e uma orientação mais positivista do labor científico; 2) “Conhecimentos humanos considerados no seu todo, segundo a sua natureza e progresso”, que nos indica uma concepção mais ampla e uma postura mais interpretativista da faina científica.

Importa-nos também a subdivisão que o dicionário estabelece ao elencar as expressões formuladas a partir do vocábulo ciência, distribuindo suas ramificações em dois grandes grupos diferenciados por marcas linguístico-discursivas, que, a nosso ver, revelam a valorização de alguns ramos e a desvalorização de outros. O primeiro grupo, que nos remete ao primeiro significado de ciência, “ramo de conhecimento sistematizado [...]”, apresenta essa palavra no plural (*ciências*), sem abreviação, seguida de um termo qualificador também no plural (*exatas, físicas, morais, naturais e ocultas*). Essa opção sugere-nos certa consagração dos campos de estudos enumerados, exceto no que se refere às *ciências ocultas*, considerada pelo dicionário como “*pretensas ciências*”, apesar de figurarem nesse grupo:

Ciências exatas: as que somente admitem princípios, consequências e fatos rigorosamente demonstráveis. ***Ciências físicas:*** as que estudam a natureza dos corpos, as leis que os regem, as forças que neles atuam e os fenômenos que delas resultam. ***Ciências morais:*** as que se ocupam dos sentimentos, pensamentos e atos do homem. ***Ciências naturais:*** as que tratam dos fenômenos e dos seres que constituem o mundo físico ou natureza, como a Botânica, a Zoologia, a Mineralogia. ***Ciências ocultas:*** pretensas ciências, cujo conhecimento era vedado ao vulgo: a astrologia, a cabala etc. [...] (MICHAELIS, 1998, p. 497, grifos do autor realçados por nós).

Na enumeração supracitada, percebemos que o dicionário, além de demonstrar certo preconceito em relação às ciências ocultas, não faz referência às ciências sociais tampouco às ciências humanas. Essas modalidades aparecem na distribuição das ramificações da ciência concernentes ao segundo grupo, cujas especialidades são identificadas pela abreviação do

termo ciência, expressa pela letra “C.”, seguida de uma palavra qualificadora (*básica, cristã, de algibeira, de estado, de simples inteligência, do coração, do mundo, do ser, infusa, Social*). A maioria dessas adjetivações não faz referência a campos de estudos propriamente ditos. Além disso, a menção às ciências sociais é feita de forma explícita a partir da expressão *C. Social*, que sugere a existência de uma única ciência social; e a alusão às ciências humanas é feita muito implicitamente por meio da expressão *C. do ser*. Essas estratégias linguístico-discursivas sugerem-nos certo desprestígio em relação aos ramos da ciência colocados pelo dicionário como pertencentes ao segundo grupo, os quais nos reportam à segunda noção de ciência, o de “conhecimentos humanos considerados no seu todo [...]”. Observemos:

C. básica: cada uma das ciências como Anatomia, Fisiologia, Bacteriologia, Patologia ou Bioquímica, fundamentais para o estudo da Medicina. ***C. cristã:*** misto de religião e medicina mental [...], segundo o qual todas as causas e efeitos são mentais, sendo possível destruir males e sofrimentos pela fé. ***C. de algibeira:*** saber superficial dos semiletrados [...] ***C. de estado:*** estatística, política. ***C. de simples inteligência:*** faculdade inerente a Deus, pela qual ele se conhece a si mesmo. ***C. do coração:*** conhecimento e explicação de tudo o que está relacionado com o sentimento. ***C. do mundo:*** conhecimento das coisas práticas da vida. ***C. do ser:*** ontologia. ***C. infusa:*** a) que se crê vinda de Deus por inspiração; b) conhecimentos adquiridos sem ensinamentos, naturalmente. ***C. Social:*** ciência da organização e do desenvolvimento das sociedades (MICHAELIS, 1998, p. 497, grifos do autor realçados por nós).

Apesar da suposta desvalorização de alguns ramos da ciência, bem como da pretensa valorização de outros, as segmentações destacadas apontam para a amplitude da construção do conhecimento. Provavelmente, por isso, ao abordar o conceito de ciência, a maioria dos manuais de metodologia científica, respaldando-se no percurso histórico da construção do(s) conhecimento(s), destaca a existência de diversos “tipos de conhecimento”, também denominados “formas de conhecer” ou “níveis de conhecimento”. São eles: mítico, filosófico, religioso, técnico, artístico, empírico e científico.

Essas formas de conhecer, geralmente, são objeto de estudo da disciplina Metodologia Científica, que, na maioria dos casos, é ofertada no primeiro semestre dos cursos de graduação – um exemplo dessa realidade encontra-se na instituição onde realizamos nossa pesquisa. Essa disciplina, apesar de reconhecer, do ponto de vista enunciativo, a inter-relação existente entre os diferentes tipos de conhecimento na elaboração da ciência, do ponto de vista prático, quase sempre, prioriza uma concepção de construção de conhecimentos pautada na defesa da supremacia e da legitimidade do conhecimento científico. Isso quando não se limita a explorar as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que

estabelecem apenas a formalização dos gêneros acadêmico-científicos, concebendo-os como gêneros formulaicos (LEITÃO, 2012 [2008]).

Essa postura de fragmentação e de supervalorização, em alguns casos, é abraçada sem uma reflexão ética sobre os efeitos nefastos provocados pelo avanço científico-tecnológico, dentre eles, a degradação ambiental, a potencialização do poder destruidor dos armamentos bélicos (SILVA e PEDRO, 2011, p. 119) e a comunicação manipuladora (DEMO, 1995 [1980], p. 24). Além disso, segundo dados do Relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre Ciência 2010, os resultados positivos advindos desse avanço encontram-se, muitas vezes, restritos a uma minoria de privilegiados. Esses fatos revelam a necessidade de ampliarmos nossas reflexões acerca da construção e do uso do conhecimento científico e de investirmos na educação científica da população, considerando a interconexão entre as várias formas de saber na construção do saber científico e, sobretudo, a relação ciência/sociedade/humanitarismo.

Laville e Dionne (1999 [1997], p. 17-21) preferem agrupar as diferentes maneiras de apropriar-se dos conhecimentos em dois grandes grupos: saberes espontâneos e saberes racionais. Os saberes espontâneos são construídos a partir das experiências e das observações pessoais. São eles: a intuição, a tradição e a autoridade. Segundo os autores, a intuição, atualmente denominada de ‘senso comum’ ou de ‘simples bom-senso’, consiste na “percepção imediata sem necessidade de intervenção de raciocínio” (LAVILLE e DIONNE, *op. cit.*, p. 18); a tradição, assim como a intuição, às vezes, parece não se basear em dados da experiência racionalizada. Ela surge da divulgação e compartilhamento das explicações concebidas como suficientes e determina “o que se deve conhecer, compreender, e indica, por consequência, como se comportar” (LAVILLE e DIONNE, 1999 [1997], p. 19); a autoridade, embora “sem provas metodicamente elaboradas” (LAVILLE e DIONNE, *op. cit.*, p. 20), tem a finalidade de transmitir a tradição. Destacam os autores que a força da autoridade

deve-se ao fato de que nem todos podem construir um saber espontâneo sobretudo o que seria útil conhecer. Daí a comodidade, para conduzir sua vida, de um repertório de saber pronto. Daí também, em contrapartida, o peso que possuem as autoridades (padres, médicos, bruxos, dirigentes, pais, professores, etc.) que o transmitem e as instituições (igrejas, escolas, etc.) que servem de quadro à transmissão desse saber. [...] O valor do saber imposto repousa, portanto, em nosso consentimento em recebê-lo, e esse consentimento repousa, por sua vez, na confiança que temos naqueles que o veiculam (LAVILLE e DIONNE, 1999 [1997], p. 20-22).

Essa afirmação leva-nos a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem escolar/acadêmico fortemente marcado pelas imposições da tradição e da autoridade. As “autoridades escolhem o saber que parece útil ou necessário a transmitir aos membros da sociedade; saber já construído oferecido aos estudantes, sem que esses sejam convidados a determinar o sentido e os limites de cada um deles” (LAVILLE e DIONNE, 1999 [1997], p. 21). Os resultados dessa postura revelam-se, de forma direta, no desinteresse cada vez maior do aluno pela escola/universidade e no seu baixo desempenho nas atividades escolares/acadêmicas e/ou nos exames educacionais nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb; Exame Nacional do Ensino Médio – Enem; e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA), que exigem essa construção de sentido. E, de forma indireta, afloram no aumento dos problemas sociais (desigualdades socioeconômicas, violência, prostituição, envolvimento com drogas, dentre outros).

Em complementação aos saberes espontâneos, considerados frágeis por não se pautarem em procedimentos metódicos, surgem os saberes racionais: a filosofia e a ciência. Esta é concebida como uma evolução daquela e apontada como a forma de saber mais confiável por empregar metodologias bem definidas. Ressaltam Laville e Dionne (*op. cit.*, p. 22) que o percurso de evolução da ciência foi longo. E acrescentam que, nessa longa trajetória, os filósofos desempenharam um “papel de primeiro plano”. Assim, “durante muito tempo, o saber científico no Ocidente, pelo menos, pareceu se confundir com o filosófico”. Este saber fundamenta-se na crença de que, apenas com seu exercício, a mente é capaz de produzir o saber apropriado. Para comprovar essa tese, os filósofos gregos desenvolveram os instrumentos da lógica: a distinção entre o sujeito que procura conhecer e o objeto a ser conhecido; as relações entre ambos, sujeito e objeto; as formas de raciocínio dedutivo e indutivo; e o princípio de causalidade, segundo o qual toda consequência tem uma causa, por isso, para compreender as consequências de um fenômeno, é preciso compreender sua causa (LAVILLE e DIONNE, *op. cit.*, p. 22-23).

Ainda conforme os autores, nos séculos subsequentes à Antiguidade Grega, não aconteceram grandes progressos na concepção de ciência e dos métodos de construção do conhecimento. Os romanos priorizam a prática em detrimento da teoria, sendo, por essa razão, considerados “mais técnicos do que sábios”. A reflexão filosófica só reaparece na Idade Média, porém sob o domínio da religião e do desejo de conciliação entre os saberes filosóficos, especialmente os aristotélicos, e os dogmas do cristianismo. Desse modo, “a teologia supera a filosofia” (LAVILLE e DIONNE, *op. cit.*, p. 23). Nesse período, a Igreja

passou a exercer não apenas o poder religioso, mas também o político. E, utilizando-se desses poderes e de dogmas, proibiu o homem comum de ter acesso a todo conhecimento, que passou a ser guardado em bibliotecas pertencentes ao clero, com o intuito de coibir a curiosidade, “o cultivo da lógica, do uso da razão, do questionamento e da dúvida” (MICHEL, 2005, p. 5-6).

Lakatos e Marconi (2003 [1985], p. 78), ao contrário de Laville e Dionne (1999 [1997]), optam por compilar as maneiras de conhecer em diferentes tipos de conhecimento. Para isso, afirmam que a construção do conhecimento envolve duas realidades: o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. Para Aranha e Martins (1992, p. 53), essa dualidade designa o conhecimento como um ato, como um processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação. Essa correlação pode ser estabelecida de variadas maneiras. Os primeiros vínculos foram efetuados por meio do **conhecimento mítico**, que “nasce do desejo de dominação do mundo, para afugentar o medo e a insegurança” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 68). Assim, o principal objetivo dessa modalidade de conhecimento, que “representa uma primeira fala sobre o mundo”, é “acomodar o homem ao mundo” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 69). Para essa acomodação,

O homem, à mercê das forças naturais, que são assustadoras, passa a emprestar-lhes qualidades emocionais. As coisas não são mais matéria morta, nem são independentes do sujeito que as percebe. Ao contrário, estão sempre impregnadas de qualidades e são boas ou más, amigas ou inimigas, familiares ou sobrenaturais, fascinantes e atraentes ou ameaçadoras e repelentes. Assim, o homem se move dentro de um mundo animado por forças que ele precisa agradar para que haja caça abundante, para que a terra seja fértil, para que a tribo ou grupo seja protegido, para que as crianças nasçam e os mortos possam ir em paz (ARANHA e MARTINS, 1992, p. 69).

A partir desse empréstimo, dessa simbiose com o meio ambiente e com os ancestrais, o homem cria o mito, uma representação da realidade formulada através de narrativas que, “por meio de forças ou seres considerados superiores aos humanos”, tentam explicar o mundo e “os efeitos provocados pela interferência desses seres ou forças” no funcionamento social e natural (ANDERY, MICHELETTTO e SÉRIO, 2012, p. 20). Nessa representação coletiva e dogmática, a imaginação e a afetividade exercem papel fundamental na construção do conhecimento mítico. Por esse motivo, na ótica positivista de ciência, o conhecimento mítico opõe-se à razão e deve ser condenado à morte. Entretanto, Andery, Micheletto e Sérgio (*op. cit.*, p. 20) defendem – e também admitimos – que o mito é “indispensável na vida social”, pois fornece “modelos da realidade e das atividades humanas”.

Aranha e Martins (1992, p. 70) também reconhecem a importância do conhecimento mítico e argumentam que o positivismo, “ao opor o poder da razão à visão [...] oferecida pelo mito, [...] empobrece a realidade humana”, pois o homem moderno, como o antigo, “não é só razão, mas também afetividade e emoção”. Ressaltam ainda que, “se a ciência é importante e necessária à nossa construção de mundo, não oferece a única interpretação válida do real”. E asseguram que “a própria ciência pode virar um mito, quando somos levados a acreditar que ela é feita à margem da sociedade e de seus interesses, que mantém total objetividade e que é neutra” – ideia com a qual concordamos plenamente.

A segunda configuração da correlação sujeito cognoscente/objeto conhecido constitui-se a partir do **conhecimento filosófico**, que, respaldando-se na indagação, adota como objeto de análise as ideias, as relações conceptuais, as exigências lógicas, unidades “que não são redutíveis a realidades materiais e, por essa razão, não são passíveis de observação sensorial direta ou indireta (por instrumentos) como a que é exigida pela ciência experimental” (LAKATOS e MARCONI, 2003 [1985], p. 79). Baseando-se nessas características, Aranha e Martins (1992, p. 76) conceituam a filosofia como “um modo de pensar”, “uma postura diante do mundo”, “uma prática de vida que procura pensar os acontecimentos além da sua pura aparência”. Assim, a filosofia não representa “um conjunto de conhecimentos prontos, um sistema acabado, fechado em si mesmo” e “pode se voltar para qualquer objeto [...] a ciência, seus valores, seus métodos, seus mitos; [...] a religião; [...] a arte; o próprio homem em sua vida cotidiana” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 76).

Segundo Lakatos e Marconi (2003 [1985], p. 78), o conhecimento filosófico possui as seguintes características: é racional, uma vez que é formado por um “conjunto de enunciados logicamente relacionados”; é sistemático, pois as hipóteses e enunciados tentam apreender a realidade estudada em sua totalidade a partir da construção de uma representação coerente dessa realidade; é valorativo, visto que tem como princípio norteador hipóteses fundamentadas na experiência, e não na experimentação; é não verificável, pois as hipóteses não podem ser confirmadas nem refutadas; e é infalível e exato, por não se submeter ao teste da observação (experimentação). Frente às propriedades enumeradas, as autoras afirmam que o conhecimento filosófico recorre unicamente à luz da própria razão humana e, por isso, defendem a superioridade do conhecimento científico em detrimento do filosófico. Assim, parecem desconsiderar o fato de o conhecimento científico surgir a partir do filosófico e, como este, pautar-se também na razão humana.

Rampazzo (2009, p. 22) também destaca o caráter racional do conhecimento filosófico, ao afirmar que o pilar de sustentação da filosofia é a razão e seu objetivo é

descobrir o porquê de tudo, e não como agem as realidades materiais como fazem as ciências. Mas, ao contrário de Lakatos e Marconi (2003 [1985]), suscita a supremacia do conhecimento filosófico em relação ao científico ao asseverar que, do ponto de vista etimológico, filosofia “significa ‘amor à sabedoria’”. E acrescenta:

A filosofia é uma constante interrogação que o homem faz a si mesmo e a toda a realidade, não é algo feito, acabado. A filosofia interroga, principalmente, fatos e problemas que cercam o homem concreto, inserido em um contexto histórico. Esse contexto muda ao longo dos tempos, o que explica o deslocamento dos temas da reflexão filosófica. Hoje, os filósofos, além das interrogações tradicionais, formulam novas questões: O homem será dominado pela técnica? [...] O progresso técnico é um benefício para a humanidade? Quais são os aspectos éticos da globalização, ou da engenharia genética? (RAMPAZZO, 2009, p. 22-23).

Os questionamentos acima, além de salientarem o fato de o homem ser um ser concreto e de inserir-se dentro de um contexto histórico, que é transformado ao longo do tempo e, portanto, também provoca transformações no homem e nas suas formas de construir conhecimento, reforçam a necessidade de uma discussão mais profunda sobre a utilização dos conhecimentos científicos, especialmente, os de cunho tecnológicos. Todos esses aspectos devem ser considerados no processo de construção do saber científico e dos demais saberes.

A terceira forma de conexão entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido é o **conhecimento religioso**, também denominado teológico ou dogmático. De acordo com Rampazzo (2009, p. 23), esse modo de conhecer baseia-se em dados da fé e, portanto, pressupõe a fé. Assim, segundo o autor, o dado de fé é uma revelação que só pode ser vivenciada pela experiência da fé. Por isso, conforme Lakatos e Marconi (2003 [1985], p. 19-20), o conhecimento teológico apoia-se nas seguintes características: é valorativo, pois se fundamenta em doutrinas que comportam proposições sagradas, em dogmas espirituais; é inspiracional, porque as proposições que o sustentam são reveladas pela divindade (sobrenatural); é exato, visto que suas verdades são concebidas como infalíveis e indiscutíveis; é sistemático, uma vez que concebe o mundo como obra de um criador divino e centra-se na explicação de sua origem, significado, finalidade e destino; é não verificável, em virtude de pautar-se em uma atitude de confiança, de fé, perante o conhecimento revelado.

Diante das características expostas nos questionamos: a teoria do *Big-Bang* também explica a origem do mundo a partir de dados não verificáveis. Então, por que ela é aceita como confiável e o conhecimento religioso (em sua significação mais ampla) não? Sabemos que já existem inúmeros estudos que, dentre outros temas, investigam os efeitos da fé no

tratamento de doenças diagnosticadas incuráveis. Esses estudos baseiam-se na análise e sistematização de dados concretos que, portanto, permitem sua verificação. Além disso, como destaca Rampazzo (2009, p. 23), aquele que crê não descarta o uso da razão, “procura ‘entender’ a sua fé, encontrar motivos de credulidade [...], sistematizar seus dados de fé e [...] integrá-los em toda a sua experiência humana”. Assim, embora o conhecimento teológico se pautar no ato de fé, é racional, metódico e sistemático e, portanto, “tem uma ‘veste’ científica”. Por essa razão, concordamos com a afirmação do grande cientista Albert Einstein: “Ciência sem religião é manca. Religião sem ciência é cega”.

A quarta perspectiva de relacionamento entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido, o **conhecimento técnico**, diz respeito à capacidade humana de criar utensílios para dominar e transformar a natureza (ARANHA e MARTINS, 1992, p. 43). Essa capacidade está intimamente relacionada à predisposição humana “de conhecer a realidade, de ter consciência do mundo e de si mesmo”. Portanto, o “pensar e agir são inseparáveis, isto é, o homem é um ser técnico *porque* tem consciência, e tem consciência *porque* é capaz de agir e transformar a realidade” [grifos das autoras]. Em decorrência dessa interconexão, ainda conforme Aranha e Martins (*op. cit.*, p. 43), “a maneira como os homens agem para adequar a natureza aos seus interesses de sobrevivência influi de modo decisivo na construção das representações mentais por meio das quais explicam essa realidade” e, “da mesma forma, tais construções mentais tornam possíveis as alterações necessárias para adaptar as técnicas à solução dos problemas que desafiam a inteligência humana”.

Segundo as investigadoras, existem, grosso modo, três fases fundamentais do desenvolvimento da técnica: o utensílio, a máquina e o autônomo. Na primeira etapa, a técnica “é um prolongamento do corpo humano: o martelo aumenta a potência do braço e o arado funciona como a mão escavando o solo” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 44). Na segunda, é um “instrumento que atua por si mesmo e por si mesmo produz o objeto”, pois a técnica deixa de utilizar apenas a energia humana e passa a empregar a energia mecânica, hidráulica, elétrica ou atômica: “o carvão queimando faz mover o tear, o vapor de água faz funcionar a locomotiva, a explosão da gasolina viabiliza o automóvel e a eletricidade põe em movimento a bateadeira de bolo” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 44). E, na terceira, é uma imitação da iniciativa humana capaz de, por meio da programação preestabelecida, autorregular-se: “o radar corrige a rota do avião de acordo com as alterações do percurso, a célula fotoelétrica instalada na porta do elevador impede que ela se feche sobre o usuário” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 44). As autoras frisam que certos programas possibilitam

uma grande flexibilidade nas “tomadas de decisões”, aproximando as “máquinas pensantes” do trabalho intelectual humano (ARANHA e MARTINS, 1992, p. 44).

A técnica, em todas as suas fases, sobretudo, na primeira, em virtude de sua origem artesanal, sugere-nos a existência de uma íntima ligação entre o conhecimento técnico e o artístico. Explicam-nos Aranha e Martins (*op. cit.*, p. 54), que o **conhecimento artístico** ou estético, quinta perspectiva de correlação entre sujeito cognoscente e objeto conhecido, nos proporciona o conhecimento não de um objeto, “mas de um mundo interpretado pela sensibilidade do artista e traduzido numa obra individual que, pelas suas qualidades estéticas, recupera o vivido e nos reaproxima do concreto”. Afirmam ainda que, no mundo atual, a função da arte não é fazer uma cópia da realidade, mas criar uma representação simbólica do mundo humano, constituindo-se, pois, em “um dos modos pelos quais o homem atribui sentido à realidade que o cerca”, isto é, em “uma forma de organização que transforma a experiência, o vivido, em objeto de conhecimento, sendo, portanto, simbólica” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 219). Do lado do artista, essa representação, materializada através da obra de arte, inserida dentro de um contexto histórico específico, é construída a partir de seus conhecimentos, sentimentos, emoções, criatividade e intuição; do lado dos observadores, essa elaboração parte da obra para chegar ao conhecimento de mundo que ela contém (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 219). As autoras lembram-nos que “esse percurso não é fácil. Exige treino da sensibilidade, disponibilidade para entendê-la e algum conhecimento de história e história da arte” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.*, p. 219). Para Morin (2007 [1990], p. 338), “a arte é indispensável para a descoberta científica, visto que o sujeito, suas qualidades e estratégias terão nela papel muito maior e mais reconhecido”.

A referência à subjetividade no processo de construção de saberes aponta-nos para a sexta forma de encadeamento entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido, o **conhecimento empírico**, que ganhou relevância a partir das reflexões de Immanuel Kant (1781 e 1987). Esse pesquisador, visando superar a dicotomia empirismo/racionalismo, propôs uma nova compreensão para o vínculo entre as realidades envolvidas na construção do conhecimento: nosso conhecimento não se regula pelo objeto, “são os objetos que devem regular-se pelo nosso modo de conhecer”. Desse modo, “o sujeito cognoscente tem formas (ou modos próprios) a partir das quais recebe os objetos” (ARANHA e MARTINS, 1992, p. 91). Sob esse ângulo, “há duas fontes de conhecimento: a *sensibilidade*, que nos dá os objetos, e o *entendimento*, que pensa esses objetos”. Então, somente pela conjugação dessas duas fontes “é possível ter a experiência do real” (ARANHA e MARTINS, *op. cit.* p. 91, grifos das autoras).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003 [1985], p. 78), no processo de construção do conhecimento empírico, também denominado popular, vulgar – designação que julgamos pejorativa – ou senso comum, o sujeito impregna o objeto conhecido com seus valores. Logo, fundamenta-se em uma seleção realizada com base em estados de ânimo e emoções, que qualifica essa maneira de conhecer como valorativa por excelência. O caráter valorativo também está presente na segunda característica atribuída a esse estilo de saber, a de reflexivo, pois, ainda segundo as autoras, a reflexão envolvida na construção do conhecimento popular é limitada pela familiaridade com o objeto. Nesse prisma, seu(s) resultado(s) não pode(m) ser reduzido(s) a uma formulação geral (LAKATOS e MARCONI, *op. cit.*, p. 78). Essa formulação geral também é impossibilitada pelo caráter assistemático arrogado pelos estudiosos da ciência a esse tipo de conhecimento, pois se baseia “na organização particular das experiências próprias do sujeito cognoscente, e não em uma sistematização das ideias, na procura de uma fórmula geral que explique os fenômenos observados, aspecto que dificulta a transmissão, de pessoa a pessoa, desse modo de conhecer” (LAKATOS e MARCONI, *op. cit.*, p. 78). E, por pautar-se nas experiências próprias do sujeito cognoscente, nas percepções objetivas do cotidiano, o conhecimento empírico é verificável, contudo falível e inexato, “pois se conforma com a aparência e com o que se ouviu dizer a respeito do objeto” (LAKATOS e MARCONI, *op. cit.*, p. 78).

Diante das características apresentadas, cabem-nos algumas indagações: Considerando que a construção do conhecimento empírico requer observações atentas, constantes e contínuas do objeto analisado, que envolvem aspectos espaço-temporais, comparações, classificações implícitas e explícitas, não seria incoerente considerá-lo assistemático e inexato? Frente às ponderações de Kant (1781 e 1987), e dentro de uma perspectiva sociointeracionista – que nos conscientiza da importância do conhecimento prévio no processo de apropriação do conhecimento científico e da utilidade do conhecimento empírico em nossa vida diária e em inúmeros estudos científicos da atualidade, por exemplo, os relacionados às plantas medicinais –, não seria incoerente afirmar que o conhecimento empírico “dificulta a transmissão, de pessoa a pessoa”, por suas conclusões não poderem ser reduzidas a uma fórmula geral? Diante da diversidade de fenômenos naturais, sociais, humanos, a elaboração de uma fórmula geral, defendida pelo conhecimento científico, é realmente necessária?

Os questionamentos acima nos indicam que, apesar dos avanços das reflexões sobre a ciência, as concepções de conhecimento apresentadas pela maioria dos manuais de metodologia científica, fazem referência, direta ou indireta, à supremacia do saber científico

em relação aos demais saberes, especialmente, ao popular. Prova dessa discriminação encontra-se na advertência de Rampazzo (2009, p. 19), que assim se expressa: **“Embora de nível inferior ao científico**, o conhecimento popular ou empírico não deve ser menosprezado, pois constitui a base do saber e já existia muito antes do homem imaginar a possibilidade da ciência” [grifos nossos]. Essa asserção, apesar de ressaltar a necessidade de não menosprezarmos o conhecimento popular, está, visivelmente, marcada por uma avaliação preconceituosa em relação a esse modo de conhecer.

A supremacia do conhecimento científico, particularmente do originado nas ciências exatas, em relação aos demais, sobretudo, ao empírico, é justificada pela suposta eficácia de seus procedimentos metodológicos: “o conhecimento científico diferencia-se do popular muito mais no que se refere ao seu contexto metodológico do que propriamente ao seu conteúdo. Essa diferença ocorre também em relação aos conhecimentos filosófico e religioso (teológico)” (LAKATOS e MARCONI, 2003 [1985], p. 18). Mas o que seria o conhecimento científico?

O **conhecimento científico**, sétimo procedimento de associação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido, sob a ótica da ciência moderna, que surgiu no século XVIII (RAMPAZZO, 2009, p. 19), “abrange fatos concretos, positivos” (considerados seguros, verdadeiros), e “fenômenos perceptíveis pelos sentidos, pelo emprego de instrumentos, técnicas e recursos de observação” (LAKATOS e MARCONI, 2003 [1985], p. 79). Para essas autoras, o conhecimento científico é real (factual), pois trabalha com fatos ou ocorrências, com formas de existência que se revelam de algum modo e, portanto, são perceptíveis. Esses fatos ou ocorrências são reproduzidos através da experimentação, que permite a determinação da veracidade ou falsidade das hipóteses ou proposições construídas. Por essa razão, diz-se que o conhecimento científico é contingente (circunstancial). Só se constituem como pertencentes ao âmbito científico as hipóteses ou proposições que podem ser comprovadas. Essa possibilidade de comprovação concebe a esse tipo de saber a característica de verificável. Depois de testadas e confirmadas, as hipóteses ou proposições são organizadas logicamente dentro de um sistema de ideias, ou melhor, de teorias. As teorias construídas podem ser reafirmadas, complementadas, reformuladas ou até mesmo negadas a partir de novas hipóteses ou proposições e do desenvolvimento de novas técnicas. Assim, o conhecimento científico é aproximadamente exato, porém falível, pois não é definitivo, absoluto ou final (LAKATOS e MARCONI, *op. cit.*, p. 80). As características real (factual), contingente e aproximadamente real são apresentadas como exclusivas do conhecimento

científico. Entretanto, acreditamos que pertencem às demais formas de interpretação e representação do mundo, em especial, ao conhecimento empírico.

Andery, Micheletto e Sérgio (2012, p.13-14), seguindo a orientação argumentativa de Lakatos e Marconi (2003 [1985]), sustentam que, “enquanto tentativa de explicar a realidade, a ciência caracteriza-se por ser uma atividade metódica”, “uma atividade que [...] busca atingir essa meta por meio de ações passíveis de serem reproduzidas”. Com base nesse argumento, definem método como “um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustenta um conjunto de regras de ação, de procedimentos prescritos para construir o conhecimento científico”. E desvelam que

O método não é único, nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as ideias, os conhecimentos já produzidos) do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado. [...] Assim, a possibilidade de propor determinadas teorias, os critérios de aceitação, bem como a proposição ou não de determinados procedimentos na produção científica, refletem aspectos mais gerais e fundamentais do próprio método. **A mudança das concepções implica necessariamente uma nova forma de ver a realidade, um novo modo de atuação para obtenção do conhecimento, uma transformação no próprio conhecimento.** Tais mudanças no processo de construção da ciência e no seu produto geram novas possibilidades de ação humana, alterando a forma como se dá a interferência do homem sobre a realidade (ANDERY, MICHELETTO e SÉRIO, 2012, p. 20, grifos nossos).

Diante dos esclarecimentos das autoras, concluímos que a ciência e seus métodos estão sujeitos a transformações ao longo do tempo.

3.2 CIÊNCIA: UMA ATIVIDADE DE LINGUAGEM EM CONSTANTE (RE)CONSTRUÇÃO

Ao longo dos séculos, o homem criou diferentes métodos científicos. Entretanto, considerando o período que antecede o pós-modernismo, fase histórica em que nos encontramos, e a realidade ocidental, podemos agrupar os principais métodos científicos em dois grandes paradigmas, o positivista e o interpretativista. Consoante Bortoni-Ricardo (2008, p. 13), a tradição explicativa ou científicista, também conhecida como tradição lógico-empirista, que influenciou, significativamente, toda a atividade científica, cultural e cotidiana do século XX, estruturou-se, no século XIX, a partir do paradigma positivista de Augusto Comte. Esse paradigma, segundo a autora, “privilegia a razão analítica, buscando explicações

causais por meio de relações lineares entre os fenômenos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13). Além disso, é demarcado pelos seguintes postulados: a) certeza sensível: a realidade implica aquilo que os sentidos podem perceber; b) certeza metódica: a investigação científica acontece por meio de métodos rigorosos e sistemáticos; c) antinomia entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível: a percepção objetiva do mundo deve estar dissociada dos pensamentos, crenças e valores do sujeito cognoscente e de sua comunidade; d) distinção entre fato e valor; e) aversão à metafísica e à própria filosofia (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 15); f) valorização do pensamento científico e desvalorização do senso comum (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 17); g) priorização da abordagem quantitativa: as relações de causa e consequências são estabelecidas entre “um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente” (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 34).

De acordo com Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 31), a tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética, que surgiu, no início dos anos 1920, em oposição ao positivismo clássico de Comte e ao neopositivismo, “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados sociais” (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 13). Ainda conforme a autora, esse paradigma alternativo para a concretização do labor científico foi criado, dentre outros pensadores, por Teodoro Adorno e Jürgen Habermas, que apresentaram as primeiras críticas sistemáticas em relação ao paradigma cientificista. Os críticos de Comte e de seus seguidores asseveram que, nas ciências sociais, a compreensão não pode negligenciar o contexto sócio-histórico (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 31). Assim, para o interpretativismo, é impossível “observar o mundo independentemente das práticas e significados vigentes”, pois a capacidade de compreensão do pesquisador, que é um agente ativo, está arraigada em seus próprios significados (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 32). Por isso, o paradigma interpretativista privilegia a abordagem qualitativa, caracterizada pela busca da compreensão e interpretação dos fenômenos sociais a partir de seus contextos (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 34). Podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas que seguem essa orientação metodológica: “pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, entre outros” (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 33). Todos esses métodos partilham de um compromisso com a interpretação das ações sociais e com a significação que as pessoas atribuem a essas ações na vida social (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 34).

Perante o exposto, percebemos que a construção do conhecimento científico está subordinada, dentre outros fatores, às concepções, conhecimentos, percepções, sentimentos,

valores do pesquisador e a sua familiaridade com o objeto de estudo. Portanto, não podemos continuar insistindo na qualificação do conhecimento científico como neutro e, portanto, destituído de um verdadeiro compromisso ético, estético e político do pesquisador com o processo de elaboração, divulgação e utilização dos resultados de suas investigações. Os estudos sobre a subjetividade da linguagem revelam que essa forma de conhecimento está impregnada pelos valores do cientista, um sujeito cognoscente que revela suas preferências, implícita ou explicitamente, inclusive nas escolhas dos conteúdos temáticos e dos referenciais teórico-metodológicos. Então, nós, pesquisadores, devemos, em nossos estudos, assumir a responsabilidade enunciativa.

Acompanhando essa lógica, acreditamos que o paradigma da modernidade e, conseqüentemente, o modelo de ciência sustentado pelo positivismo não mais nos convêm. Essa tese é admitida por Santos (1995 [1994], p. 93 *apud* ARANHA, 1996, p. 236), que declara que a modernidade nos aprisionou a uma mega-armadilha: “a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias”. O excesso de regulação, segundo Aranha (*op. cit.*, p. 237), transformou “o mundo matematizado da ciência e da técnica” em um mundo “despoetizado”. Em vista dessa despoetização, “o homem da era tecnológica vive em um mundo ‘desencantado’, em que as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e os mitos foram transformados em ‘inimigos do pensamento’” (ARANHA, *op. cit.* p. 237). Assim, “o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos sob a pena de nos mantermos prisioneiros da mega-armadilha que a modernidade nos preparou”. É preciso “pensar em descontinuidade, em mudanças paradigmáticas e não meramente subparadigmáticas” (SANTOS, 1995 [1994], p. 93 *apud* ARANHA, 1996, p. 236) – para nós, essas mudanças devem sustentar-se em uma concepção holística de conhecimento.

Essa despoetização do “progresso” científico gerou efeitos nefastos que demonstram que não podemos mais aceitar a crença ingênua de que a ciência nos oferece um repertório de regras claramente definidas e universalmente aceitas que nos possibilitam ampliar nosso saber acerca da natureza física e/ou humana e gerar o bem-estar material da humanidade (CARVALHO, 2009 [1989], p. 9). Por isso, “toda metodologia deve aliar-se naturalmente a uma reflexão filosófica mais ampla acerca do homem – construtor do saber científico – segundo a qual todo conhecimento depende e para o qual todo saber deve ser gerado” (CARVALHO, *op. cit.*, p. 10).

Além disso, embora queiram nos convencer da existência de um conhecimento científico “genuíno”, alguns dos compêndios de metodologia científica, admitem que “a

ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade, um mesmo objeto [...] pode ser matéria de observação tanto para o cientista quanto para o homem comum; o que leva um ao conhecimento científico e outro ao vulgar ou popular é a forma de observação” (LAKATOS e MARCONI, 2003 [1985], p. 76). Reconhecem também que os modos de acesso ao conhecimento e à verdade buscam ser racionais e objetivos, ‘são críticos e aspiram à coerência (racionalidade) e procuram adaptar-se aos fatos em vez de permitirem-se especulações sem controle (objetividade)’ (BUNGE, 1976, p. 20 *apud* LAKATOS e MARCONI, 2003 [1985], p. 77).

Lakatos e Marconi (*op. cit.*, p. 20) também anunciam que, “apesar da separação ‘metodológica’” entre os tipos de conhecimentos, o sujeito cognoscente, no processo de busca de apreensão da realidade do objeto percorre as diversas áreas: a do senso comum, a filosófica, a religiosa e a científica. Contudo, na perspectiva propostas pelas autoras, não transitariamos ao mesmo tempo por todas as áreas, teríamos que escolher uma e, conseqüentemente, excluir as demais. Aranha (1996, p. 240), entretanto, defende uma postura inversa à das autoras referenciadas e propõe uma abordagem holística que rompa as tênues fronteiras do conhecimento mantendo a necessidade contínua de complementação, como acontece com as novas ciências (físico-química, mecatrônica, medicina nuclear etc.) e que promova a superação das disciplinas fragmentadas exigindo a interpenetração e a complementaridade das áreas de saber – postura que também defendemos.

Morin (2007 [1990], p. 334) acolhe um posicionamento semelhante ao de Aranha (1996) quando sugere que troquemos o paradigma da simplicidade, adotado pela ciência “clássica”, pelo paradigma da complexidade, que “não ‘produz’ nem ‘determina’ a inteligibilidade”, apenas incita “a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada”. Para isso, estimula o estudioso “a reconhecer os traços singulares, originais e históricos dos fenômenos”, “a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade” e a explorar “os caracteres multidimensionais de toda realidade estudada”.

Moysés, Geraldi e Collares (2002, p. 94), considerando as críticas feitas à ciência moderna, argumentam que necessitamos refletir “sobre o próprio conhecimento, seu sentido, seus usos, suas conseqüências [...] sobre o ato de conhecer, sobre o ato de produzir conhecimentos e sobre o sujeito que os produz”. E acrescentam que a ciência pós-moderna exige uma alteração na forma de compreendermos a subjetividade, pois

os caminhos das relações entre sujeitos e conhecimentos não se dão pelos processos de transmissão, em que conhecimentos são tomados como objetos e sujeitos são tomados como recipientes, mas se constroem na caminhada, na aventura de constituir-se nos/pelos processos de internalização, através da experiência, entendida esta como *aquilo que nos acontece* e não simplesmente como *aquilo que acontece* (LARROSA, 1999 *apud* MOYSÉS, GERALDI e COLLARES, 2002, p. 110, grifos dos autores).

Concordamos com as proposições dos autores e tentamos, em nossa pesquisa, compreender o processo de internalização de conhecimentos científicos pautando-nos na análise das formas de conceber a palavra. Mas, diante das colocações acerca da necessidade de uma nova concepção de ciência, para melhor compreendermos essa internalização, supomos ser necessário definirmos alguns critérios de cientificidade.

3.2.1 Critérios de Cientificidade

Para Salomon (2004 [1971], p. 149), uma atividade, para receber a denominação de “científica”, deve enquadrar-se em uma destas três situações: a) produzir ciência: tentar descobrir a teoria dos fatos; b) derivar da ciência: aplicar o conhecimento científico para solucionar problemas da vida humana, tanto no âmbito individual como no do coletivo; e c) acompanhar o modelo de tratamento da ciência: empregar métodos científicos para abordar e comunicar conteúdos “não científicos”. Fazem parte do primeiro grupo as ciências puras e as ciências modernas; do segundo, as ciências aplicadas e a tecnologia; e do terceiro, as “ciências embrionárias” e atividades paralelas.

Em qualquer uma das alternativas enumeradas, a atividade, para receber a qualificação “científica”, deve ser dotada das seguintes propriedades e características: 1) *ser método de abordagem*; 2) *ser processo cumulativo* ininterrupto do conhecimento; 3) *comportar conhecimento em processamento, mesmo não sistematizado*; 4) *constituir-se um conjunto de verdades provisórias* e, portanto, passível de revisões constantes e de novas descobertas, pautado em probabilidades, e não em pretensas certezas absolutas; 5) objetivar não apenas a *explicação* e a *predição*, mas também a *classificação*, *descrição* e *interpretação* do comportamento dos fenômenos; 6) ultrapassar os limites da realidade delimitados pelos positivistas lógicos, não se reduzindo à *uniformidade empírica*; 7) adotar *rigor* nos processos de coleta e análise dos dados e *exatidão* na mensuração dos fenômenos; 8) completar-se com *atividade derivadas*, ou seja, atividades de aplicação, “pois a ciência não é atividade que se consuma em si mesma” (SALOMON, *op. cit.*, p. 148-149, grifos do autor).

No entendimento de Eco (2012 [1977], p. 20-24), para que um trabalho possa receber o atributo “científico”, deve atender a quatro requisitos: 1) abordar um objeto de estudo publicamente reconhecível e identificável; 2) apresentar novas informações sobre o objeto de estudo ou rever as já existentes sob uma ótica diferente; 3) ser útil aos demais; 4) oferecer elementos que possibilitem a verificação e a confirmação ou contestação das hipóteses apresentadas e, conseqüentemente, a continuidade da pesquisa por outros estudiosos. Propomos a síntese desses requisitos a partir das seguintes palavras-chaves: 1) **identificável**; 2) **inovador**; 3) **utilitário**; e 4) **verificável**.

Além de enumerar as condições de cientificidade, o autor tece observações sobre cada uma delas. No que concerne à primeira exigência, identificação do objeto de estudo, Eco (*op. cit.*, p. 21) esclarece que a palavra objeto não tem necessariamente um sentido físico. E, a partir dessa explicação, argumenta que definir um objeto de estudo não significa definir o objeto propriamente dito, mas as condições sob as quais podemos falar sobre ele, com base em regras previamente estabelecidas por nós, enquanto pesquisadores, ou por outros. No que diz respeito à segunda, inovação dos resultados da pesquisa, ressalta que um trabalho de compilação só adquire utilidade científica quando não existe nenhum estudo parecido no campo de investigação ao qual pertence (ECO, *op. cit.*, p. 22). No que se relaciona à terceira, utilidade da investigação, destaca que a importância científica é medida pelo grau de indispensabilidade da pesquisa, ou seja, pelo caráter fundamentador da pesquisa para estudos futuros (ECO, *op. cit.*, p. 22). No que se refere ao quarto e último predicado, verificação das hipóteses, estabelece ações a serem realizadas pelo pesquisador: 1) apresentar provas; 2) detalhar como as conseguiu; 3) explicar os procedimentos para encontrar outras; e 4) explicitar, se possível, dados hipotéticos que comprometeriam as provas apresentadas se fossem encontrados (ECO, *op. cit.*, p. 23-24).

Depois desses comentários, conclui que os requisitos de cientificidade podem ser aplicados a qualquer tipo de pesquisa. E assevera que todo trabalho científico, quando contribui para o desenvolvimento do conhecimento geral, tem sempre um valor político positivo; e que toda ação, quando bloqueia o processo de conhecimento, tem um valor negativo. Por essa razão, recomenda que “toda empresa política com possibilidade de êxito deve possuir uma base de seriedade científica” (ECO, *op. cit.*, p. 24). Acreditamos que essa recomendação deve ser aplicada a todos os trabalhos acadêmicos, mesmo aqueles com fins prioritariamente didáticos.

Demo (1995 [1980], p. 20-22), por sua vez, subdivide os critérios de cientificidade em dois grandes grupos: 1) critérios internos, que “fazem parte da própria tessitura da ciência”,

determinando sua qualidade formal, tecnicamente instrumentada, dentro das formalidades acadêmicas: coerência, consistência, originalidade e objetivação; e 2) critérios externos, que são estabelecidos extrinsecamente, delineando sua qualidade política: intersubjetividade, comparação crítica, divulgação, reconhecimento generalizado etc. No que tange aos critérios internos, a coerência refere-se à propriedade lógica do conhecimento científico. É coerente o discurso que tem um ponto de partida, evolui sem entrar em contradição por meio de uma argumentação concatenada e devidamente organizada e chega a conclusões congruentes com as premissas anteriores e com os resultados apresentados. A consistência relaciona-se à capacidade de sobreviver às argumentações contrárias, “tanto em sentido lógico, quanto em sentido de atualidade” (DEMO, 1995 [1980], p. 20). A originalidade corresponde a não repetitividade, isto é, à inventividade, à criatividade. E a objetivação consiste na tentativa de enxergar a realidade como ela realmente é, e não como gostaríamos que fosse, buscando controlar a ideologia intrínseca, uma vez que o “objetivo da ciência é a realidade, não sua deturpação” (DEMO, *op. cit.*, p. 21).

Quanto aos critérios externos, a intersubjetividade, que revela a marca social do conhecimento, remete à opinião dominante da comunidade científica contextualmente situada no tempo e no espaço. De acordo com o autor, os demais critérios, comparação crítica, divulgação, reconhecimento generalizado etc., derivam da intersubjetividade e demonstram a fragilidade dos conhecimentos científicos, em virtude de nada ser evidente e conclusivo (DEMO, *op. cit.*, p. 22). Contudo, não podemos “imaginar que ‘vale tudo’”, que “cada qual define ciência como quer, aceita e rejeita o que quer”. Nessa perspectiva, a postura relativista, além de incoerente, é historicamente inviável. “Assim, não existe relatividade, mas relatividade histórica” (DEMO, *op. cit.*, p. 22). Considerando o caráter sócio-histórico da construção do conhecimento científico, ressalta o pesquisador que as características externas são parte integrante da ciência, portanto, são externas apenas do ponto de vista de sua origem.

O autor assevera que o pesquisador precisa ser competente na qualidade formal e na qualidade política para não se tornar um tolo especializado, “bom na competência formal, ignorante, ingênuo ou malandro no plano dos conteúdos” (DEMO, *op. cit.*, p. 24-25). E frisa que a qualidade política evidencia “a dimensão do cientista social como cidadão, como ator político, que inevitavelmente influencia e é influenciado” (DEMO, *op. cit.*, p. 25). E conclui que o critério de cientificidade mais adequado é o da discutibilidade, que possui uma natureza, ao mesmo tempo, formal e política. **“Só pode ser científico, o que for discutível”** (DEMO, *op. cit.*, p. 26, grifos do autor).

Embora não utilize o termo critérios de cientificidade, Severino (2000, p. 183-194), ao estabelecer os pré-requisitos lógicos do trabalho científico, desenvolve esse tópico discursivo. Para delimitá-los, alicerça-se no objetivo precípua do trabalho científico: “*demonstrar*, mediante *argumentos* uma *tese*, que é a solução proposta para um *problema*, relativo a determinado *tema*” [grifos do autor]. Com base nesse objetivo, elenca os seguintes pré-requisitos: 1) demonstração; 2) raciocínio; 3) análise; e 4) síntese. A demonstração consiste na comprovação, direta ou indireta, de uma tese a partir de um conjunto de sucessivas operações lógicas, que são explicitadas através da argumentação. Essa, por sua vez, envolve quatro etapas: a) apresentar uma tese; b) caracterizá-la adequadamente; c) apresentar provas e razões que a favoreçam; d) decidir sobre sua validade ou invalidade (SEVERINO, *op. cit.*, p. 186). O raciocínio, o segundo elemento obrigatório, é conceituado como um processo de pensamento, isto é, uma operação mental específica responsável pelo encadeamento lógico dos conhecimentos visando à produção de novos conhecimentos. Trata-se de um “momento amadurecido do pensamento”, que implica o encadeamento de juízos, os quais são formulados a partir do encadeamento de conceitos (SEVERINO, *op. cit.*, p. 187). A análise, o terceiro requisito básico, refere-se a um processo lógico de tratamento do objeto de estudo incumbido de decompor esse objeto, ou seja, dividir, isolar e discriminar suas partes constitutivas, visando amenizar sua complexidade para melhor compreendê-lo. A síntese, a quarta condição elementar para construção do caráter científico de um trabalho, também diz respeito a um processo lógico de tratamento do objeto de estudo e é encarregado de recompor o objeto de estudo decomposto, isto é, de reconstituir sua totalidade.

Gardner (2007), como Severino (2000), não aborda critérios de cientificidade, mas propõe cinco atitudes (“mentes”) que consideramos imprescindíveis para a faina científica: 1) disciplina; 2) síntese; 3) criatividade; 4) respeito; e 5) ética. As três primeiras lidam basicamente com configurações cognitivas, e as duas últimas, com maneiras de interagir (GARDNER, *op. cit.*, p. 16).

A disciplina ou mente disciplinadora refere-se à capacidade de empregar as diferentes formas de pensamento sobre o mundo associadas às diversas disciplinas (história, matemática, ciências, artes etc.) e áreas de atuação profissional (direito, medicina, gestão, finanças) em prol da própria formação pessoal e profissional e de aplicar-se a sua formação de forma ativa, centrada, zelosa e incansável, melhorando permanente e continuamente além da educação formal (GARDNER, *op. cit.*, p. 133). De acordo com o autor, para desenvolver uma mente disciplinada, são necessários quatro passos: 1) identificar tópicos verdadeiramente importantes dentro da área de conhecimento em estudo; 2) dedicar uma quantidade de tempo

significativa para estudar com profundidade os tópicos selecionados, usando variados modos e exemplos de análise; 3) abordar os tópicos de várias formas a partir de diversos pontos de entrada (histórias, exposições lógicas, debate, diálogo, humor, dramatização, demonstrações, filmes etc.); 4) estabelecer representações de compreensão e, em seguida, analisá-las, avaliá-las e, quando necessário, complementá-las ou reformulá-las (GARDNER, 2007, p. 36-38).

A síntese ou mente sintetizadora relaciona-se à faculdade de escolher informações essenciais frente à enorme quantidade de informações disponíveis e à grande variedade de fontes que as disponibilizam e, principalmente, ao engenho de articular e de organizar as informações selecionadas de maneira que façam sentido para o enunciador e para os enunciatários (GARDNER, *op. cit.*, p. 134). Segundo o autor, existem diferentes tipos de sínteses, todos eles constituídos por quatro componentes: *objetivo; ponto de partida; seleção de estratégia, método e abordagem; esboços e avaliação* (GARDNER, *op. cit.*, p. 49-50, grifos do autor).

A criatividade ou mente criadora concerne à competência de ultrapassar os conhecimentos e as sínteses existentes para apontar novas questões, possibilitar novas soluções, realizar trabalhos que excedam os atuais e afluam como novos (GARDNER, *op. cit.*, p. 133-134). A criação origina-se, conforme o pesquisador, de uma ou mais áreas de conhecimento, pois “requer um “campo” informado” que possibilite a realização de julgamentos relativos à qualidade e à aceitabilidade das descobertas apresentadas (GARDNER, *op. cit.*, 134). Por isso, pautando-se em Csikszentmihalyi (1996), Gardner (*op. cit.*, p. 73-74) ressalta que a “criatividade nunca é simplesmente a realização de um indivíduo solitário ou mesmo de um grupo pequeno”, emerge da interação de três elementos autônomos: 1) o *indivíduo* que domina um campo de saber ou de aplicação e está sempre criando variações nesse campo; 2) a *esfera* cultural, com seus modelos, prescrições e proscricções, na qual o indivíduo está trabalhando; 3) o *campo* social, composto pelos indivíduos e instituições que propiciam experiências educacionais relevantes e oportunidades de desenvolvê-las [grifos do autor]. Podemos, portanto, dizer que a criatividade resulta de um processo dialógico marcado pelas representações socio subjetivas do indivíduo e influenciado pelo contexto sociointeracional de produção – aspectos analisados pelo interacionismo sociodiscursivo. Além disso, acreditamos que a criatividade é uma atitude imprescindível no desenvolvimento da postura autoral, bem como no processo de (re)construção do conhecimento científico.

O respeito ou mente respeitosa corresponde à habilidade de tentar entender as outras pessoas, demonstrar a confiança nelas, ser digno da confiança delas e buscar trabalhar cooperativamente (GARDNER, *op. cit.*, 16-17). Para isso, é necessário superar a simples

tolerância e a atitude politicamente correta, buscando “trabalhar com aqueles que são diferentes”, responder “de forma simpática e construtiva a diferenças entre os indivíduos e grupos” e enxergar as qualidades individuais de cada ser humano (GARDNER, 2007, p. 135).

A ética ou mente ética está diretamente relacionada ao respeito ou mente respeitosa e significa a predisposição do indivíduo de exercer seus diferentes papéis na sociedade, sobretudo como cidadão e como profissional, da melhor maneira possível (GARDNER, *op. cit.*, p. 124), atuando de maneira responsável, consciente, coerente, envolvente e solidária. A postura ética, segundo o autor, transcende as preocupações individuais, envolve inquietações universais. E o caminho que leva a sua conquista pode ser sinalizado por quatro matrizes: 1) *missão*: conhecimento dos próprios objetivos; 2) *modelos de referência*: busca de indivíduos que personifiquem exemplos de como proceder ou de como não se comportar; 3) *teste do espelho – versão individual*: autoavaliação pautada na análise das próprias condutas, verificando se condizem com o que aprovaria; 4) *teste do espelho – responsabilidades profissionais*: monitoramento das ações dos pares e, quando necessário, convocação para assumirem suas responsabilidades (GARDNER, *op. cit.*, p. 128, grifos do autor).

Acreditamos que os critérios expostos, apesar das singularidades das concepções adotadas por cada um dos pesquisadores mencionados, são complementares e, por isso, nos possibilitam uma compreensão ampla do que é construir conhecimento científico. Esse processo, como sugerem os fundamentos descritos, não é alcançado aleatoriamente, requer tratamento científico para abordar e comunicar conteúdos “não científicos” (SALOMON, 2004 [1971]), o qual é estabelecido quando o pesquisador define as condições sob as quais discutirá o objeto de estudo delimitado (ECO, 2012 [1977]). Esses requisitos podem ser demarcados com base em regras previamente estabelecidas pelo próprio pesquisador ou por outros estudiosos. Nessa discussão, o pesquisador deve seguir os critérios internos e externos do labor científico (DEMO, 1995 [1980]). No primeiro grupo, estariam: a disciplina (GARDNER, 2007), a demonstração, o raciocínio, a análise, a síntese (SEVERINO, 2000) – esta última também é destacada por Gardner (2007) –, a coerência, a consistência, a originalidade – criatividade na perspectiva de Gardner (2007) – e a objetivação (DEMO, 1995 [1980]). E no segundo: a intersubjetividade, a comparação crítica, a divulgação, o reconhecimento generalizado etc. (DEMO, 1995 [1980]) e, principalmente, o respeito e a ética (GARDNER, 2007). Para tal reconhecimento, o pesquisador deve debater um objeto de estudo reconhecível, identificável e válido para os demais indivíduos, destacar informações inovadoras e propiciar, através da confirmação ou contestação das hipóteses apresentadas, a continuidade da pesquisa por outros estudiosos (ECO, 2012 [1977]).

Diante do exposto, inferimos que o tratamento científico implica pesquisa científica, que envolve diferentes etapas: planejamento, realização e registro – aspecto no qual nos deteremos.

3.3 ETAPA FINAL DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: O REGISTRO CIENTÍFICO

Para conceituar o termo “pesquisa científica”, Salomon (2004 [1971], p. 152) critica a “tendência generalizada de rotular de ‘pesquisa’ ou ‘trabalho científico’ certas práticas acadêmicas, cuja natureza é apenas didática”. Essas atividades, geralmente, são repetições de experiências já realizadas, sínteses de textos e tarefas semelhantes, as quais iniciam e treinam os alunos em atividades pseudocientíficas com o intuito de criar neles a mentalidade científica. Entretanto, não convém atribuir-lhes “caráter científico, por faltar-lhes alguns requisitos básicos: a criatividade, a contribuição consubstancial no processo cumulativo do conhecimento e, às vezes, até o nível de abstração e generalização que se exige para a investigação científica propriamente dita” (SALOMON, *op. cit.*, p. 152).

Mediante esse julgamento, concebe pesquisa, dentro de uma perspectiva científica, como “*pesquisa empreendida metodologicamente, quando surge um problema, para o qual se procura a solução adequada de natureza científica*” (SALOMON, *op. cit.*, p. 152, grifos do autor). E salienta que o método científico sozinho não produz ciência, porém, sem método, não há produção de conhecimento científico (SALOMON, *op. cit.*, p. 153). Argumenta ainda que “*a pesquisa científica é aquela cujo problema demanda um tratamento científico*” e que essa modalidade de problema consiste na “*questão que se coloca diante do estudante como um desafio a sua capacidade solucionadora, revestida de notas de relevância: operativa, contemporânea, humana*” (SALOMON, *op. cit.*, p. 154-155, grifos do autor). A relevância operativa corresponde à capacidade de produzir novos conhecimentos; a contemporânea equivale à adequação ao momento da evolução científica, à atualização da questão, à originalidade do problema proposto, isto é, a sua necessidade dentro do contexto espaço-temporal em que se realiza; e a humana refere-se ao compromisso ético no tratamento de problemas científicos (SALOMON, *op. cit.*, p. 155). O problema detectado, segundo o estudioso, é que determina o tipo de pesquisa a ser empreendida (SALOMON, 2004 [1971], p. 156). Nesse processo, o pesquisador é motivado pelo prazer da descoberta (SALOMON, *op. cit.*, p. 154).

Assumindo o mesmo posicionamento argumentativo, Michel (2005, p. 24-25) defende que a produção do conhecimento científico “necessita de um caminho, um roteiro organizado e disciplinado de ação”, que é dado pela metodologia e que abrange: 1) a formulação e a organização da pesquisa: implica a proposição de um trabalho de pesquisa, seu planejamento e a definição dos tópicos que o nortearão e materializa-se por meio do projeto de pesquisa; 2) execução da pesquisa: compreende a realização do trabalho de pesquisa proposto por intermédio de um processo de busca, de investigação, de averiguação dos resultados, que requer a coleta, o registro e a análise dados; 3) o registro científico: corresponde à elaboração de um documento que viabiliza o registro e a divulgação dos resultados obtidos no trabalho de pesquisa. Existem várias formas de concretizar esse registro: relatório de pesquisa, memória científica, artigo científico, ensaio, monografia, dissertação, tese, dentre outros.

Como discutimos em Leitão (2012 [2008], p. 74-76), a ABNT, através da NBR 15287:2005, define projeto como “a descrição da estrutura de um empreendimento a ser realizado” e limita-se a determinar “os princípios gerais” para sua apresentação, bem como a enumerar e descrever os elementos que devem compor a sua constituição, prendendo-se, exclusivamente, aos aspectos estruturais. Essa mesma postura é seguida pela maioria dos Manuais de Metodologia científica, inclusive pelo da instituição investigada – como veremos no quinto capítulo.

Após a elaboração do plano de trabalho, o pesquisador deve iniciar o processo de coleta e análise de dados. O delineamento dessa etapa subordina-se ao tipo de pesquisa empreendido. Contudo, independente de sua natureza, todo trabalho de pesquisa requer um processo de seleção, leitura e fichamento dos textos que propiciaram os pressupostos teóricos e/ou metodológicos que nortearam a análise dos dados. No caso da pesquisa bibliográfica, os textos lidos constituem o material de análise.

De posse dos apontamentos referentes às discussões teóricas sobre o tema, à metodologia empregada e aos dados investigados, o pesquisador inicia o processo de construção do documento que propiciará a divulgação do trabalho de pesquisa desenvolvido. Esse processo envolve planejamento, elaboração da versão inicial, reescritas e produção da versão final. Aprofundemos as discussões sobre a monografia, nosso objeto de estudo.

3.3.1 Monografia: uma das possibilidades de registro da pesquisa científica⁴

Para referir-se à monografia, Eco (2005 [1977]) utiliza a expressão tese monográfica. Segundo o escritor, uma tese “consiste num trabalho datilografado com extensão média variando entre cem a quatrocentas laudas, no qual o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos em que pretende formar-se” (ECO, *op. cit.*, p. 1). Apesar de simplificada, podemos destacar como ponto relevante dessa definição a referência à necessidade de a monografia relacionar-se à área de formação do estudante.

Etimologicamente, conforme Salomon (2004 [1971], 253), a palavra monografia tem origem grega, provém da junção de dois vocábulos: *monos* (um só); e *graphein* (escrever) e significa dissertação a respeito de um assunto único. Historicamente, em sua aplicação científica, o termo foi empregado pela primeira vez para designar o tradicional método das ciências sociais criado na década de 1830. Entretanto, na atualidade, adquiriu “sabor de jargão acadêmico” e passou a nomear uma das modalidades do “trabalho científico” (SALOMON, *op. cit.*, p. 251).

Pautando-se nas mudanças da utilização do termo, o estudioso destaca dois sentidos: 1) um sentido *estrito*, no qual monografia iguala-se à tese e consiste no “tratamento escrito de um tema específico que resulte de pesquisa científica com o escopo de apresentar uma contribuição relevante ou original e pessoal à ciência” (SALOMON, *op. cit.*, 254); e 2) um sentido *lato*, no qual monografia “é todo trabalho científico de *primeira mão* que resulte de *pesquisa*” (SALOMON, *op. cit.*, 254, grifos do autor). Neste grupo, está incluída a “*monografia no sentido acadêmico*, ou seja, o tratamento escrito **aprofundado** de um só assunto, de maneira descritiva e analítica, em que a **reflexão** é a tônica” (SALOMON, *op. cit.*, 254, grifos em itálico do autor, grifos em negrito nossos). Verificamos, pois, que a reflexão é um elemento imprescindível na constituição dessa modalidade de trabalho científico. Como argumenta o autor, sem o caráter reflexivo, a monografia converte-se em “mero relatório do procedimento de pesquisa”, em “compilação de obras alheias”, ou em “mediocre divulgação” (SALOMON, *op. cit.*, 257).

Visando à avaliação da tese monográfica, Umberto Eco (2005 [1977], p. 1) destaca a necessidade de esta ser defendida pelo proponente perante uma banca examinadora, composta pelo relator, o professor que orientou o trabalho; e dois contra relatores, professores

⁴ Neste tópico, tentamos resgatar, na medida do possível, as obras que constam na Bibliografia Básica do Plano de Curso da disciplina Metodologia do Trabalho Científico (*vide* Anexo C, p. 283), cursada por nossos colaboradores durante o processo de elaboração da monografia, mas também acrescentamos outras.

convidados que levantam alguns questionamentos e/ou objeções ao postulante, gerando um debate que também envolve o professor orientador. Essa comissão, com base nas palavras dos relatores, que atestam a qualidade (ou os defeitos) do trabalho escrito, e na capacidade demonstrada pelo candidato ao sustentar as opiniões expressas por escrito, elabora um veredicto acerca da tese e, mediante o cálculo da média de pontos obtidos nos exames, atribui-lhe uma nota.

Considerando esse processo avaliativo, Salomon (2004 [1971], p. 258) critica, sutilmente, a classificação gerada pelos diferentes graus de exigência referentes à “qualidade dos trabalhos científicos, enquanto tratamento escrito”, produtora de diferentes modalidades de monográficas. São elas: a) dissertação monográfica (ou simplesmente trabalho); b) dissertação científica (ou tese de mestrado ou dissertação de mestrado); c) tese de doutorado (ou simplesmente tese). Em nosso estudo, interessa-nos a dissertação monográfica, que “corresponde ao antigo *trabalho de estágio* dos cursos de ciências humanas e sociais anteriores à reforma de 1968” (SALOMON, *op. cit.*, 259, grifos do autor) ou à “antiga *exercitação* das universidades europeias tradicionais” (SALOMON, *op. cit.*, 260) e que, na atualidade, é exigida como trabalho de conclusão de curso de graduação – e acrescentaríamos de curso de especialização – ou como trabalho de término de disciplinas de mestrado, com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes (SALOMON, *op. cit.*, 258-259).

Na visão do estudioso, a dissertação monográfica “implica muito mais uma atividade de extração do que de produção de conhecimento” (SALOMON, *op. cit.*, 259). Contudo, ressalta que essa extração não significa a mera transcrição de textos, carece de análise, crítica, reflexão (SALOMON, *op. cit.*, 259) – ideia com a qual concordamos plenamente. A exigência dessas ações insere os estudantes no universo da pesquisa e transforma esse gênero textual em um valioso recurso didático para avaliação da aprendizagem (SALOMON, *op. cit.*, 260).

Quanto à organização estrutural, declara Salomon (*op. cit.*, p. 157-158) que a dissertação monográfica possui três partes indispensáveis: 1) introdução: visa situar o leitor em relação ao estado da questão, da relevância do problema e do método de abordagem; 2) desenvolvimento: objetiva expor, explicar, discutir e demonstrar o que pretende provar; e 3) conclusão: intenta sintetizar toda a reflexão, superando os conflitos conceituais e as contradições identificadas ao longo da análise.

Severino (2000, p. 128), retomando Salomon (1973 [1971]) – referência recorrente na maioria dos Manuais de Metodologia que abordam esse gênero textual –, sublinha que o termo monografia denomina um trabalho científico que aborda um único assunto, um único problema, com tratamento especificado. E, resgatando Salvador (1971), declara que “o

trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático” (SEVERINO, 2000, p. 129). Entretanto, não assinala as partes constitutivas desse gênero textual.

Martins e Lintz (2000, p. 21) também recuperam o conceito de monografia proposto por Salomon (1993 [1971]), definindo-a como “o estudo por escrito de um único tema específico, bem delimitado”. E argumentam que o trabalho monográfico deve conter: 1) introdução: deve destacar os antecedentes e as tendências do tema, ou problema, a natureza e a importância do tema, a justificativa da escolha do tema, a relevância e os objetivos do estudo, as contribuições esperadas e a organização e a distribuição do trabalho em tópicos (MARTINS e LINTZ, *op. cit.*, p. 32); 2) desenvolvimento (construção dos capítulos): reconstrói o tema por meio da explicação (evidenciação das informações implícitas, obscuras ou complexas a partir de descrições, classificações e definições), da discussão (exame das afirmações contrárias visando “superar o conflito dialético entre uma tese e uma antítese”) (MARTINS e LINTZ, *op. cit.*, p. 33), e da demonstração (conclusões sobre resultados particulares pautadas em proposições gerais), processos inter-relacionados. 3) conclusão (síntese da ideia central e dos pontos significativos do trabalho) (MARTINS e LINTZ, *op. cit.*, p. 34).

Michel (2005, p. 90), como Salomon (2004 [1971]), assegura que os níveis de profundidade e qualidade dos trabalhos monográficos variam de acordo com o nível acadêmico. Entretanto, enumera características que são comuns a todos os níveis. São elas: restrição a apenas um tema, problema ou assunto, definido claramente na sua proposta; tratamento exaustivo e profundo do assunto debatido, conforme o nível de profundidade do grau a que se destina; apresentação materializada na forma de trabalho escrito, no qual prevalecem o rigor e a elegância, a lógica, a correção linguística e ortográfica; ancoragem científica, “uma investigação de suporte na forma de pesquisa bibliográfica, referencial teórico, ou revisão de literatura”, que capacite o autor a analisar os dados e elaborar conclusões; “tratamento metodológico próprio, normalizado e científico”; contribuição para o avanço da ciência, a partir do aprofundamento de conhecimentos já existentes, de novas abordagens para conhecimentos já investigados, ou da criação de conhecimentos novos; possibilidade de obtenção de títulos acadêmicos (graduado, especialista, mestre, doutor) (MICHEL, *op. cit.*, p. 90).

No que tange à estrutura composicional da monografia, seguindo as orientações da ABNT, mais precisamente da NBR 14724/2011, e acompanhando a postura da maioria dos

Manuais de Metodologia Científica, a autora faz remissão aos elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, errata, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, sumário, listas, resumo na língua vernácula, resumo em língua estrangeira), aos textuais (introdução: contexto/apresentação, justificativa, objetivos geral e específicos, problema, hipótese(s), metodologia (plano de desenvolvimento); desenvolvimento: fundamentação teórica ou revisão de literatura, marco teórico ou estado da arte, relato da pesquisa, análise, discussão e interpretação dos dados obtidos na pesquisa; e conclusões: correspondência com os objetivos e/ou com as hipóteses, desdobramentos, repercussões, extrapolações e recomendações) e aos pós-textuais (referências bibliográficas, anexos/apêndices e glossário) (MICHEL, 2005, p. 94).

Os autores citados explicam, detalhadamente, cada um dos elementos constitutivos da monografia, porém acreditamos ser desnecessário resgatarmos seus pormenores, visto que nosso objetivo, neste capítulo, é apenas apresentar uma visão geral do gênero textual em estudo. Feita essa ressalva, passemos à reflexão acerca da construção de conhecimentos sob o prisma do Interacionismo Sociodiscursivo.

4 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

“Falar de interacionismo sociodiscursivo supõe pôr em evidência o papel essencial da linguagem no desenvolvimento humano. Para poder pensar sozinho, para poder construir-se como um, necessitamos dessa ferramenta coletiva que é a linguagem.”

(JOAQUIM DOLZ)

4.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

4.1.1 Breve Histórico

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um construto teórico-metodológico que emergiu da preocupação didática de adaptar os modelos teóricos e os resultados das pesquisas empíricas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas à realidade das salas de aula, bem como à do trabalho do professor (BRONCKART, 2006, p. 13). Seus traços gerais começaram a ser esboçados na década de 1980 por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, dentre eles, Jean-Paul Bronckart, o coordenador do grupo, Auguste Pasquier, Bernard Schneuwly, Clairette Davaud, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itzair Plazaola, Marie-Josèphe Besson.

Contudo, com o intuito de atender às especificidades do extenso campo de aplicação que abrange, fruto do caráter constitutivamente transdisciplinar que postula, seus florescimentos encontram-se em constante processo de (re)construção e aprofundamento. Como afirmam Guimarães e Machado (2007, p. 11), “O ISD permite – ou até mesmo exige – que **cada pesquisador assuma seu papel de verdadeiro construtor de conhecimentos**, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento teórico e metodológico da teoria” [grifos nossos] – Nossa proposta tenta alinhar-se a essa permissão/exigência e defende a adoção dessa postura por alunos e, sobretudo, por professores de diferentes níveis de ensino, em especial, por professores formadores de todos os campos de saber, pois acreditamos que, para

estimularmos no outro a atitude de verdadeiro construtor de conhecimentos, precisamos vivenciá-la constante e efetivamente.

Segundo Bronckart (2006, p. 13-14), o ISD apresenta duas fases. A primeira tinha dois objetivos centrais: criar e testar sequências didáticas e elaborar “um modelo teórico capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática do ensino”. Os trabalhos centrados no primeiro objetivo foram realizados pela *Commission “Pédagogie du texte”* e publicados, em 1985, sob o título *Contribution à la pédagogie du texte*. Os focados no segundo deram origem a diversos esboços do modelo pretendido, os quais antecederam a apresentação de sua “primeira versão exaustiva” no livro *Fonctionnement des discours (FdD)*, que estabelece o primeiro traçado do ISD. “Essa obra coletiva”, publicada, em 1985, pela *Delachaux et Niestlé*, mais precisamente seu primeiro capítulo, *Pour un modèle de production des discours*, apresenta um conjunto de proposições técnicas e teóricas que possibilitou a elaboração de uma proposta de classificação dos tipos de textos do francês contemporâneo e a descrição das características linguísticas peculiares de cada um deles (BRONCKART, 1999 [1997], p. 11). A segunda fase buscou “aperfeiçoar o modelo teórico inicial e, sobretudo, ressituar a questão das condições e das características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 14). Os resultados da revisão e do aprofundamento das proposições teórico-metodológicas do ISD aparecem no livro *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*, publicado, em 1997, também pela *Delachaux et Niestlé*.

Traduzido para Português, em 1999, por Anna Raquel Machado e Pericles Cunha, e publicada pela EDUC, esse trabalho instaurou, definitivamente, a divulgação e a expansão do ISD no Brasil. Entretanto, convém ressaltarmos, como fazem Machado e Guimarães (2009, p. 19), que o primeiro texto dos estudiosos genebrinos, *Action theory and the analysis of action in education*, que é resultado da conferência apresentada por Bronckart na *I Conference for Socio-cultural Research* realizada em Madri, no ano de 1992, começou a circular no Brasil em 1993. Sua divulgação deve-se a duas pesquisadoras brasileiras, Roxane Helena Rodrigues Rojo e Maria Cecília Camargo Magalhães, que participaram do evento e enxergaram no quadro teórico-metodológico do ISD uma possível solução para os problemas teóricos e práticos da Linguística Aplicada, pois permitia integrar as reflexões vygotskianas e os estudos da linguística de texto/discurso, bem como a pesquisa científica e as intervenções didáticas (MACHADO e GUIMARÃES, *op. cit.*, p. 25).

Em 1994, o Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Unidade de Didática de Línguas

da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra firmaram um Acordo Interinstitucional. Em dezembro de 1995, o primeiro trabalho fundamentado nas orientações teórico-metodológicas do ISD, a tese de doutorado de Anna Raquel Machado (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p. 24-25), é defendido e, em 1998, publicado pela Martins Fontes com o título *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*.

Dentre os fatores que contribuíram para a difusão dos pressupostos do ISD no Brasil, particularmente nos estudos da Linguística Aplicada destacam-se, conforme Machado e Guimarães (*op. cit.*, p. 29): a influência desses na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, conseqüentemente, no quadro geral das reformas educacionais; e a crescente quantidade de vindas dos pesquisadores genebrinos ao nosso país para ministrar cursos e participar de eventos científicos importantes.

Atualmente, a grande aceitação nacional das orientações teórico-metodológicas do ISD revela-se nas inúmeras pesquisas realizadas em diferentes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Centro Universitário de Brasília (CEUB); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), dentre outras. Essas pesquisas aprofundam os princípios teórico-metodológicos do ISD e renovam os procedimentos didáticos propostos pelos estudiosos genebrinos, de forma criativa, adequando-os às diferentes situações de pesquisa.

Internacionalmente, estudos orientados por essa abordagem têm sido realizados em Portugal, por pesquisadores da Universidade Nova de Lisboa, e na Argentina, por estudiosos da Universidade de Rosário. Esses grupos, assim como os brasileiros, têm contribuído não apenas para a divulgação e expansão do ISD, mas também dos temas abordados por esse referencial teórico-metodológico, dentre os quais, podemos citar: Aquisição da linguagem, Análise da ação, Análise de textos e discursos, Ensino de língua materna, Ensino de segunda língua, Didática das disciplinas escolares e acadêmicas, Formação através da análise do discurso e/ou da ação, Formação profissional, Análise do trabalho, Paradigma interacionista social nas ciências humanas, Filosofia e epistemologia, Psicologia (geral), Ciências da Educação, Ciência da Linguagem – a linguagem – semiologia (geral), dentre outros.

4.1.2 Pressupostos Teóricos

Como comentamos em Leitão (2012 [2008])⁵, o ISD, segundo seu idealizador, inscreve-se no interacionismo social, constituindo-se, ao mesmo tempo, como uma variante e um prolongamento desse movimento (BRONCKART, 2006, p. 09). O interacionismo social, por sua vez, designa um posicionamento epistemológico presente em “diversas correntes da filosofia e das ciências humanas” que sustentam a tese de que as propriedades específicas do comportamento humano são fruto de “um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 1999 [1997], p. 21, grifos do autor).

Frente a essa perspectiva, o interacionismo social compreende os fatos da linguagem como vestígios de condutas humanas socialmente contextualizadas. Desse modo, adere à “demonstração do caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento das atividades e do psiquismo humano” (BRONCKART, 1999 [1997], p. 21), concebendo o homem como um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e possuidor de comportamentos, e como um organismo consciente, sabedor do domínio de capacidades psíquicas traduzidas por ideias, projetos e sentimentos (BRONCKART, *op. cit.*, p. 24). Assim, considera os processos de socialização e os de individuação (de formação das pessoas individuais) como duas vertentes do mesmo desenvolvimento humano que não podem ser dissociadas. Por isso, aponta a necessidade de as questões relativas à construção do pensamento consciente e as referentes à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais serem abordadas paralelamente (BRONCKART, 2006, p. 9).

No que concerne às reflexões realizadas pelas Ciências Humanas, o interacionismo social argumenta que estas devem subsidiar-se no *corpus* da filosofia do espírito e examinar os problemas de intervenção prática, sobretudo, os de intervenção no campo escolar. Além disso, questiona a divisão das Ciências Humanas em diferentes disciplinas e subdisciplinas, apoiando-se no fato de uma ciência do humano envolver, de um lado, relações de interdependência entre as diferentes dimensões do funcionamento humano: filosófica, cognitiva, social, cultural, linguística etc.; e de outro, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas dimensões são originadas e coconstruídas (BRONCKART, *op. cit.*, p. 10).

⁵ Algumas discussões teóricas expostas nos subitens “Pressupostos Teóricos” e “Orientação Metodológica”, por serem imprescindíveis para o ISD, encontram-se também em Leitão (2012 [2008]), mais precisamente nos tópicos “Origem e Pressupostos” e “Proposta Metodológica” do capítulo “Interacionismo Sociodiscursivo: subsídio para a análise e o redimensionamento das práticas de letramento”.

Com base nas premissas enumeradas, o interacionismo social pauta-se em abordagens teóricas que consideram as dimensões psicossociais do desenvolvimento e investiga, dentre outros aspectos, o papel exercido pelos instrumentos, pela linguagem e pela cooperação social na construção da consciência, considerando a articulação entre as representações coletivas, sociais e individuais na análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais (BRONCKART, 1999 [1997], p. 22-23).

O ISD corrobora todos os princípios originadores do interacionismo social e também investiga os aspectos estudados por esse posicionamento epistemológico. Além disso, questiona a divisão Ciências Humanas/Ciências Sociais e, alicerçado nesse questionamento, apresenta-se como “uma corrente **da ciência do humano**”, e não como uma corrente propriamente linguística, tampouco como uma corrente psicológica ou sociológica (BRONCKART, 2006, p. 10, grifos do autor).

Adotando esse posicionamento científico, apregoa a indissolubilidade da articulação entre os aspectos linguísticos, psicológicos e sociais e preconiza a explicitação desses aspectos nas práticas languageiras situadas (ou nos textos-discursos). Sustenta ainda que essas práticas são as principais responsáveis pelo desenvolvimento humano, em toda sua amplitude, tanto no que se refere aos conhecimentos, aos saberes e às capacidades do agir, quanto no que diz respeito à identidade das pessoas.

Para delimitar e aprofundar seus pressupostos, o ISD apoia-se em conceitos e autores de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais, podemos destacar: Psicologia, Linguística, Sociologia e Filosofia. Na figura abaixo, tentamos esquematizar os principais aportes dessa corrente teórico-metodológica.

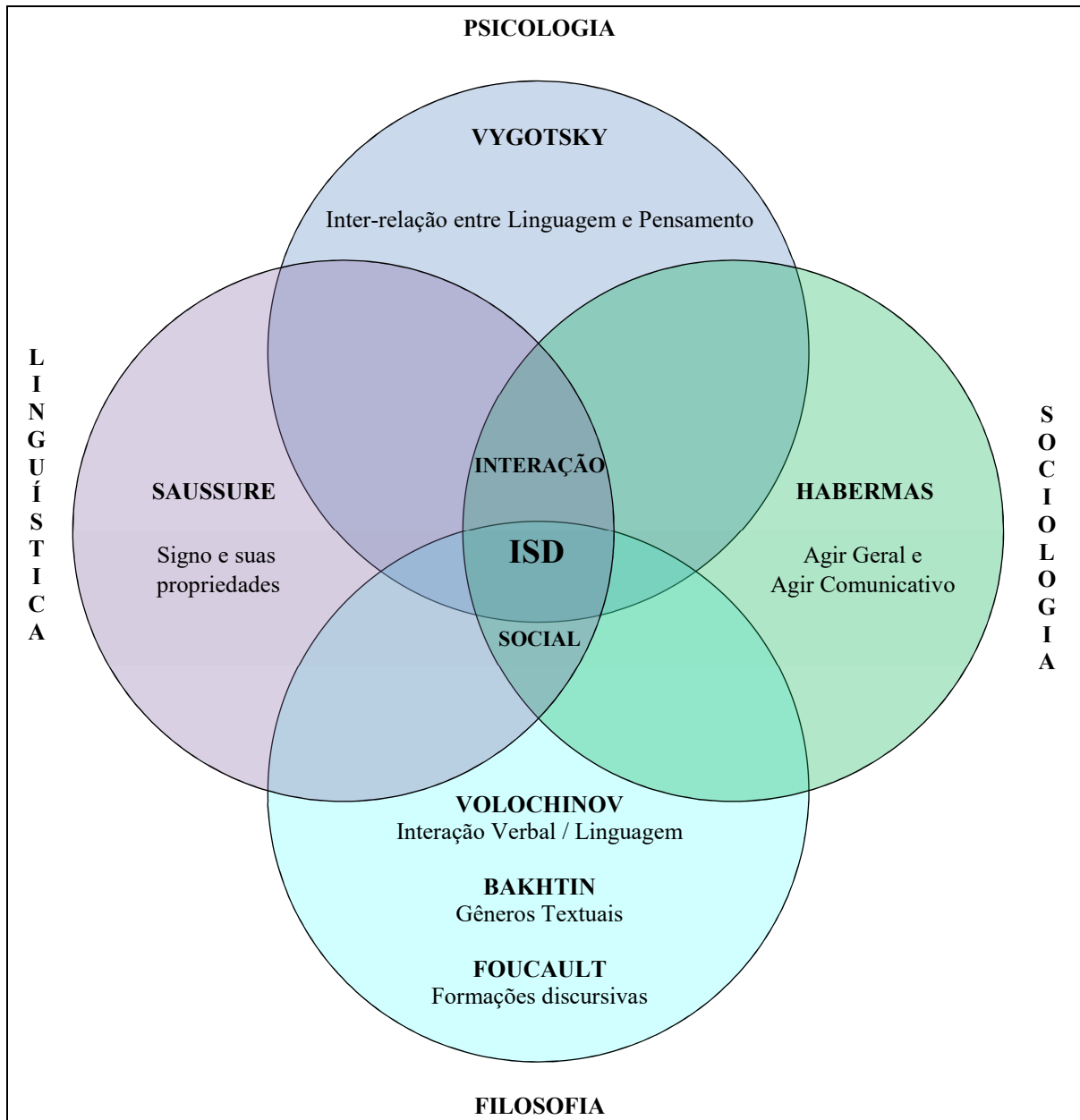


Figura 01 – Principais conceitos e referenciais teóricos do ISD

Inicialmente, o ISD recorre à Psicologia, particularmente, aos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1999a [1925], 1999b [1927], 1991a [1934a], 1991b [1934b]), admitindo algumas de suas ideias e contestando outras, com o intuito de explanar o problema do desenvolvimento humano possibilitado pelo processo de apropriação da linguagem. Concorda com as seguintes teses: o desenvolvimento humano e, portanto, o desenvolvimento dos processos mentais, é possibilitado pelas interações verbais; desde a primeira etapa do desenvolvimento ontogenético humano, a linguagem e o pensamento coexistem; o desenvolvimento do pensamento acontece do nível social para o individual e pode ser observado através do desenvolvimento da linguagem, cuja função primordial é o contato

social, a comunicação; o pensamento humano é fundamentalmente semiótico e social; linguagem e pensamento são processos inseparáveis e interdependentes do desenvolvimento humano resultantes das interações vivenciadas no contexto sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991 [1934b], p. 17).

Partindo dessa última tese, Bronckart (2006, p. 87), respaldando-se em Jean William Fritz Piaget (1936, 1937, 1946, 1970 e 1974), argumenta que, ao nascer, o ser humano é, imediatamente, imerso em um contexto de ações significantes e de discursos que medeiam sua relação com o mundo físico. Portanto, as “representações práticas do esquematismo sensório-motor se constroem [...] por assimilação/acomodação” de índices produzidos durante a atividade social vivenciada pelo bebê. No quadro dessa atividade, são construídos os índices constitutivos das representações práticas dos objetos, também pelos processos de assimilação/acomodação. Diante dessas ponderações, o autor conclui que, desde o nascimento, é estabelecida uma estreita interação entre a linguagem e o pensamento. E, com base nessa conclusão, recomenda, veementemente, a rejeição à hipótese das duas raízes disjuntas da linguagem e do pensamento. Sem dúvida, não podemos negar o fato de, desde o nascimento, a linguagem e o pensamento estarem intimamente interligados. Entretanto, parece-nos que esse fato não implica, necessariamente, como sugere Bronckart, a existência de uma raiz comum, sobretudo, se considerarmos os estudos de Howard Gardner (2001 [1993] e 2002 [1983]) sobre as inteligências múltiplas e a localização dessas no cérebro humano.

Bronckart (*op. cit.*, p. 88) também discorda da justificativa apresentada por Vygotsky para comprovar o papel decisivo que a compreensão do valor ilocutório dos signos exerce no desenvolvimento humano. Para defender seu posicionamento, assevera que essa compreensão é uma etapa decisiva para o desenvolvimento humano não porque assinala “a passagem de um desenvolvimento natural ou biológico a um desenvolvimento sócio-histórico”; mas porque fornece ao ser humano representações estabilizadas que, de um lado, funcionam como instrumentos de negociação que possibilitam desenvolver eficazmente a aprendizagem da racionalidade social e, de outro, uma vez interiorizadas, fazem surgir “unidades de autorrepresentação, ou seja, [...] unidades organizáveis em pensamentos conscientes”.

Com o propósito de explicar a gênese do pensamento consciente, o ISD recorre à Linguística, mais precisamente a algumas reflexões saussurianas, especialmente, às relacionadas à análise da natureza do signo linguístico (BRONCKART, *op. cit.*, p. 93). Como observa Pereira (2006, p. 117), Ferdinand de Saussure foi um dos primeiros teóricos a postular que os fatos sociais intervêm na linguagem. Portanto, segundo a autora, embora a

escola saussuriana não tenha seguido um compromisso sócio-histórico nos estudos linguísticos, Saussure foi um dos principais responsáveis pelo redirecionamento das pesquisas em torno da linguagem. Dentre as contribuições saussurianas abraçadas pelo ISD, podemos elencar, de acordo com Bronckart (2006, p. 106-112): a defesa do caráter fundamentalmente social da língua, bem como de seu caráter histórico (com o tempo, a língua transforma-se); a evidência do papel determinante da semiose e de seu estatuto primeiro ou fundador na ótica do “pensamento puro”, apontando a necessidade de a Psicologia abordar “o estatuto do pensamento puro, independentemente de, ou previamente a, sua formação em e por signos” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 108); a identidade do signo como sendo psíquico-mental – aspectos indissociáveis; as principais características do signo linguístico: **imotivado** (a escolha de um significante não depende das características “naturais” do referente ao qual um significado direciona-se), **discreto** (na cadeia da fala, os elementos verbais são entidades recortadas ou acabadas, pois só podem ser dispostos uns após os outros), **radicalmente arbitrário** (é constituído por uma formação dos significantes e uma formação de significados, ambas têm origem no uso social e dependem da configuração do sistema da língua) e **“dinâmico”** (possui plasticidade, isto é, adequa-se à situação de uso). Outro ponto defendido por Saussure e adotado pelo ISD, embora fuja à problemática propriamente linguística (BRONCKART, *op. cit.*, p. 109), é a imprescindibilidade de compreender as dimensões físicas e psíquicas das unidades de análise das Ciências Humanas/Sociais.

Alicerçando-se nas ideias supracitadas, o ISD postula que:

Por seu caráter *imotivado* (sua ausência de fundamento natural), os signos conferem ao funcionamento psíquico uma *autonomia* real no que concerne às condições de reforço do meio, autonomia que é uma condição para o estabelecimento de representações *permanentes*. Por seu caráter *discreto*, os signos introduzem delimitações, recortes no funcionamento representativo, em outros termos, eles aí estabilizam *unidades*, o que constitui uma condição para que se possa instaurar um sistema de *operações* ou de pensamentos. Finalmente, por seu caráter *radicalmente arbitrário*, enfim os signos provocam um *desdobramento* do funcionamento psíquico; eles introduzem, sobre as imagens mentais idiossincráticas que todo organismo é suscetível de construir em suas interações com o meio, tipos de envelopes sociais que reagrupam e reanalisam essas mesmas imagens primárias, desdobramento gerador de uma possibilidade de se porem em relação essas duas ordens de representações, o que parece constituir uma condição de acessibilidade de pensamento e a ele mesmo, ou seja, da emergência da *consciência* (BRONCKART, 2006, p. 113-114, grifos do autor).

Bronckart (*op. cit.*, p. 114) reconhece que a abordagem saussuriana, apesar de decisiva para analisar os efeitos da interiorização dos signos, não é suficiente para investigar a

totalidade do problema da gênese do pensamento consciente. Frente a essa limitação, salienta a necessidade de aprofundar alguns pontos alusivos ao papel dos signos. No primeiro grupo, estariam os centrados nas consequências de sua produção interna. São eles: a investigação do(s) efeito(s) exercido(s) pela interiorização do caráter físico dos significantes; a determinação do substrato sob o qual se inscreve essa dimensão no sistema nervoso/mental humano; e a identificação das modificações que traz para esse sistema. No segundo, os focados nas implicações do “caráter *ativo* ou *dinâmico* dos signos, seu estatuto fundamentalmente praxiológico”. São eles: a investigação da possibilidade de o signo, na sua produção externa, agir ou não sobre os outros; a identificação das condições sob as quais, uma vez interiorizado, o signo agiria sobre si mesmo; a análise da organização sintática e/ou textual da língua, mais especificamente o estudo do papel desempenhado pelos mecanismos ou regras de organização dos signos de uma língua sobre os mecanismos organizadores do pensamento (BRONCKART, 2006, p. 114).

O estudioso assegura que Piaget (1974) tratou o último aspecto de “forma muito esclarecedora” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 114) ao estabelecer algumas conclusões: a) a organização dos corpos físicos é determinada por leis resultantes do princípio de causalidade; b) os processos da inteligência prática (ou psiquismo primário) também são governados pela lógica causal e, portanto, dependem das condições externas de estimulação e reforço; c) o pensamento consciente “obedece a outras regras, às de *lógica de implicação* e, mais precisamente, de encadeamentos de *implicações significantes*, regidos por valores de ordem normativa” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 114-115, grifos do autor). Todavia, declara que Piaget não conseguiu explicar como, do ponto de vista ontogenético, a lógica causal herdada transforma-se em lógica significativa de implicações característica do pensamento (BRONCKART, *op. cit.*, p. 116), apesar de ter chegado muito próximo ao propor que a “implicação significativa comanda a própria relação de significativo e significado intervindo nas categorizações ou designações” (PIAGET, 1974, p. 178 *apud* BRONCKART, *op. cit.*, p. 117).

E conclui que os princípios epistemológicos adotados por Piaget levaram-no a negar o caráter fundamentalmente social do desenvolvimento humano e, portanto, do pensamento consciente, mas suas considerações sugerem, de modo implícito, que o princípio explicativo das unidades psicológicas encontra-se na unidade sociológica. O ISD assume essa sugestão, pois acredita que “a significação de uma unidade de linguagem é produto das condições de seu uso” e que “os conhecimentos são o produto da vida e não o contrário” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 136-137, grifos do autor). E, para explicar essas ideias, recorre à Sociologia e

resguarda-se nas reflexões teóricas acerca da primazia das ações, em especial, na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas (2012a [1981a] e 2012b [1981b]), salientando que a base explicativa das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas) encontra-se na **atividade**, no contexto das formações sociais (unidade sociológica) (BRONCKART, 1999 [1997], p. 30, grifos do autor). Por isso,

[...] para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, **é necessário analisar**, primeiramente, **as características do agir coletivo**, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 137, grifos nossos).

Como explicita Bronckart (2008, p. 120), as discussões sobre o “fazer” humano remetem a uma série de expressões (atividade, agir, ação, prática etc.) que possuem emprego e significado múltiplos e heterogêneos e que, portanto, precisam ser explicadas. O ISD, inspirando-se em Leontiev (1979), utiliza o termo **atividade** para denominar as organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, que possibilitam o acesso ao meio ambiente e a construção de elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente (BRONCKART, 2006, p. 137). Toda atividade é necessariamente coletiva ou “social” no sentido amplo do termo, pois, na maioria das espécies animais, envolve processos de cooperação. Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por interações verbais, conferindo ao termo social um sentido estrito (BRONCKART, 1999 [1997], p. 31-32).

A dimensão linguística ou languageira da atividade é designada por Habermas de agir comunicativo – e por Bronckart de agir de linguagem. Na perspectiva habermasiana, o **agir comunicativo** é conceituado como uma interação mediatizada simbolicamente. Essa interação é regulada por normas que valem obrigatoriamente, pois delimitam as expectativas de comportamento recíprocas. Por isso, precisam ser compreendidas e admitidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes (HABERMAS, 2012a [1981a], p. 320-321). E a dimensão não linguística ou não verbal da atividade é chamada por ambos de **agir geral**. A distinção entre esses dois tipos de agir faz-se necessária em virtude de o termo agir ter um sentido genérico e poder designar qualquer comportamento ativo de um organismo.

De acordo com Bronckart (2006, p. 138-139), tanto o agir geral humano como o agir de linguagem podem ser apreendidos a partir de dois ângulos: o coletivo, pertencente ao domínio sociológico; e o da relação com um ou vários indivíduos singulares, pertencente ao domínio psicológico. As apropriações realizadas a partir do primeiro enfoque, o coletivo,

geram duas formas de atividades: as atividades coletivas e as atividades de linguagem. As **atividades coletivas** são configurações de cooperação/colaboração que estabelecem a organização das interações dos indivíduos com o meio ambiente. Essas atividades apresentam variação e podem ser classificadas em função de suas finalidades antropológicas gerais (nutrição, defesa, reprodução etc.) ou de suas propriedades estruturais, que dependem de decisões tomadas pelas formações sociais. As **atividades de linguagem** são responsáveis pela garantia do “*entendimento* indispensável à realização das atividades gerais”, contribuindo para consecução de todas as suas etapas, planejamento, regulação e avaliação. Existe, portanto, uma relação de interdependência entre as atividades gerais e as atividades de linguagem, de modo que as atividades de linguagem dependem das atividades gerais e essas, por sua vez, quase sempre demandam atividades de linguagem. Tanto as atividades de linguagem quanto as coletivas são diversificadas, pois suas propriedades também estão sujeitas às decisões das formações sociais.

E as apropriações geradas a partir da segunda perspectiva, o da relação do agir geral e/ou do agir de linguagem com um ou vários indivíduos singulares, criam dois modos de ação: as ações gerais e as ações de linguagem (BRONCKART, 2006, p. 138-139). Sob um prisma externo, as **ações gerais** são resultados das avaliações sociais de linguagem referentes às atividades coletivas, mais precisamente das avaliações que recortam porções dessas atividades e atribuem aos indivíduos singulares a responsabilidade por essas partes, transformando-os em agentes dos fragmentos recortados. Sob uma ótica interna, as **ações de linguagem** se constituem como parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída, por meio externo ou interno, a um indivíduo singular, constituindo-o em agente ou autor dessa ação (BRONCKART, *op. cit.*, p. 138-139).

Na visão habermasiana, durante seu desdobramento, qualquer atividade apresenta, objetivamente, pretensões à validade em relação ao mundo. Assim, presume uma série de representações coletivas, isto é, um conjunto de conhecimentos comuns aos quais se articula e contribui para criar e para transformar (BRONCKART, *op. cit.*, p. 49). As representações coletivas organizam-se em três sistemas denominados de mundos formais ou representados. São eles: o mundo objetivo (mundo físico); o mundo social (“quadro de regras, convenções e sistemas de valores construídos por um grupo particular”); e o mundo subjetivo (conjunto de produtos dos processos ‘públicos’ de conhecimento gerados pela apropriação ‘privada’ de regras, convenções e sistemas de valores) (BRONCKART, 2008, p. 21-22). A estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo é condicionada pelo mundo social, pois esse prescreve as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio.

Os mundos representados, em um determinado estado sincrônico, funcionam como sistemas de coordenadas formais e, dependendo das pretensões desejadas, dão origem a diferentes dimensões do agir (BRONCKART, 2008, p. 21). Segundo Habermas (2012 [1981a], p. 163-166), no âmbito da teoria sociológica, as múltiplas concepções de ação podem ser reduzidas a quatro conceitos básicos que se inter-relacionam: 1) ação teleológica (que possui dupla dimensão, a instrumental e a estratégica); 2) ação regulada por normas; 3) ação dramática (ou expressiva) e 4) ação comunicativa. A **ação teleológica** envolve as coordenadas do mundo objetivo e revela a decisão, dentre as diversas alternativas possíveis, adotada pelo agente para atingir um propósito ou iniciar sua consecução (HABERMAS, *op. cit.*, p. 163). A escolha estabelecida é orientada pelas pretensões à *verdade* dos conhecimentos, que estabelece a eficácia da intervenção no mundo (BRONCKART, 2008, p. 22-23, grifos do autor). A ação teleológica pode ampliar-se e torna-se **ação estratégica** em virtude do grau de complexidade da interação, implicando a participação de outros agentes sobre os quais também se exige um conhecimento objetivo ou verdadeiro (BRONCKART, *op. cit.*, p. 23). A **ação regulada por normas** apresenta pretensões à *conformidade* em relação às regras e valores organizados pelo mundo social, uma vez que remete ao comportamento de membros de um grupo social, que orientam seu agir segundo valores em comum (HABERMAS, 2012 [1981a], p. 164-165, grifos do autor). A **ação dramática** diz respeito ao contexto do mundo subjetivo e explicita pretensões à *autenticidade* ou à *sinceridade* em relação ao que os participantes demonstram sobre si mesmos no processo de interação (BRONCKART, 2008, p. 23, grifos do autor), constituindo-se uns para os outros um público para o qual representam uma determinada imagem, uma determinada impressão, desvelando a própria subjetividade (HABERMAS, 2012 [1981a], p. 165). E, finalmente, a **ação comunicativa** remete

à interação de, pelo menos, dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extra verbais). Os atores buscam um entendimento da situação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central aqui, o de *interpretação*, refere-se primordialmente à negociação de definições da situação suscetíveis de consenso. Neste modelo de ação, a linguagem ocupa [...] um lugar predominante (HABERMAS, 2012 [1981a], p. 166, grifos do autor).

As dimensões elencadas evidenciam que as regularidades constitutivas dos esquemas de ações constroem-se na e pela mediação social, através das avaliações realizadas pelo grupo relativas aos três mundos formais. O ISD corrobora essa conclusão, porém prefere resumir os

conceitos enumerados a duas categorias de agir: o **agir praxiológico** e o **agir comunicativo**. Segundo Bronckart (2008, p. 24), a primeira reúne os três primeiros conceitos sugeridos por Habermas; e a segunda, as práticas languageiras que objetivam estabelecer um acordo necessário para a realização social dos diferentes modos de agir praxiológico, e não gerar, de forma direta, um efeito no ou sobre o mundo. O autor afirma ainda que, apesar das diferenças de estatuto, na prática, o agir comunicativo está fundamentalmente associado ao agir praxiológico. Na realidade, a atividade de linguagem é constitutiva da atividade social e dos mundos formais que compõem seu contexto (BRONCKART, 2006, p. 50).

Podemos pressupor que as negociações para atribuição do estatuto de validade a uma dada sequência de comportamentos demandam relações de força e conflitos, sobretudo, quando os grupos sociais envolvidos defendem interesses divergentes. Essas negociações são reguladas pelo que Paul-Michel Foucault (2007 [1969b]) denomina de formação discursiva. Conceito oriundo da Filosofia adotado pelo ISD sob a denominação de formações sociodiscursivas.

Na ótica foucaultiana, uma formação discursiva, em sentido estrito, constitui grupos de enunciados,

isto é, conjuntos de *performances* verbais que não estão ligadas entre si, no nível das *frases*, por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das *proposições*, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das *formulações*, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos *enunciados* (FOUCAULT, 2007 [1969b], p. 130-131, grifos do autor).

Contudo, paradoxalmente, para analisar uma formação discursiva, é imprescindível investigar, além de sua dimensão enunciativa, suas propriedades lógica, linguística e psicológica:

Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam **é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, ou, ainda, a mesma coisa, porém na direção inversa**: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de *performances* verbais - sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, linguístico, psicológico (FOUCAULT, 2007 [1969b], p. 131, grifos nossos).

Acrescenta Foucault (2007 [1969b], p. 131) que as formações discursivas dividem o plano geral das coisas ditas no nível específico dos enunciados cuja função se exerce em quatro domínios, que se assemelham, em nosso entender, às dimensões propostas por Habermas (2012 [1981a]). São eles: formação dos objetos, formação das posições subjetivas, formação dos conceitos, formação das escolhas estratégicas. A ressalva do autor sugere-nos ainda que as formações discursivas são dotadas de intencionalidades nem sempre apresentadas explicitamente no plano do enunciado.

Mussalim (2001, p. 119), parafraseando Foucault, afirma que uma formação discursiva diz respeito a um conjunto de regras anônimas e históricas que definem as condições de exercício da função enunciativa. Tais regras são sempre determinadas no tempo e no espaço e direcionadas para uma época dada, para uma área social, econômica, geográfica e/ou linguística específica. Essa conceituação mostra-nos que as formações discursivas são situadas temporal, geográfica, histórica e socialmente.

Bronckart (1999 [1997], p. 36-37), fundamentando-se em Foucault (2007 [1969b]), também admite a existência de instâncias de controle das representações semiotizadas. E afirma:

as formações discursivas (que chamaremos de **formações sociodiscursivas** [socio-linguagères]) são mecanismos que, no próprio movimento que gera modalidades particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de ‘discurso’ (que chamaremos **gêneros de textos**), moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular (BRONCKART, 1999 [1997], p. 37, grifos do autor).

As formações discursivas revelam, portanto, as representações semiotizadas. Essas são, segundo Bronckart (*op. cit.*, p 35), resultado de uma reformulação coletiva, fruto de uma colocação de interface de representações individuais e coletivas. Para o ISD, a semiotização gera o surgimento de atividades linguísticas, propriamente de linguagem, organizadas em discursos ou em textos, que se diversificam em gêneros. Assim, as significações dos textos e signos são sempre moventes, pois são produtos da interação social e dependentes da situação de uso. Para explicar a mobilidade da significação dos textos, a corrente teórico-metodológica em discussão alicerça-se em Valentin Nikolaevich Volochinov (1977 [1929]) e Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1984 [1979]), dois referenciais teóricos pautados, assim como Foucault (2002 [1969a]), na Filosofia.

Volochinov e Bakhtin opuseram-se às concepções estruturalistas. O primeiro propôs um novo significado para o signo linguístico, concebendo-o como “essencialmente social”,

como “elemento mediador de toda relação social” e influenciador decisivo “na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos” (PEREIRA, 2006, p. 118). O segundo concebeu o texto como unidade autônoma, elaborou o conceito de gêneros discursivos, aprofundou a diferenciação entre o enunciado (unidade da comunicação discursiva) e palavras e orações (unidades da língua), propôs o conceito de dialogismo e salientou a necessidade da análise estilística no estudo do enunciado.

Bakhtin (2003 [1979], p. 261-262) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (orais e escritos) elaborados em cada uma das esferas de utilização da língua; como formas de dizer sócio-historicamente cristalizadas, provenientes das necessidades produzidas em diferentes lugares sociais de comunicação humana. Tais necessidades denotam a ilimitada diversidade da atividade humana permitindo que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso sejam infinitas. Frente a essa amplitude, ressalta: “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos” nem a dificuldade, decorrente dessa multiplicidade, de definir a natureza geral do enunciado (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 263).

Os gêneros do discurso refletem, portanto, as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, através de três elementos: 1) Conteúdo temático: manifestado por meio daquilo que é ou pode ser dito através do gênero; 2) Estilo verbal: construído a partir da seleção realizada pelos locutores referentes aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua; e 3) Construção composicional: formada pelo tipo de estruturação e composição do gênero e pelo tipo de relação do locutor com os interlocutores e com os discursos destes, como explica-nos Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261-262, grifos do autor).

Constatamos, a partir dos grifos feitos pelo autor, que a conceituação de gêneros discursivos remete à existência de modelos que orientam o indivíduo durante o processo de

enunciação, interferindo não só na estrutura composicional – elemento mais influenciado –, mas também no conteúdo temático e no estilo. Bronckart (1999 [1997], p. 71-75) prefere denominar esses modelos de gêneros de textos⁶, pois compreende texto como toda unidade de produção de linguagem, oral ou escrita, sócio-histórica, temporal e espacialmente situada, acabada e, do ponto de vista da ação ou da comunicação, autossuficiente. Acrescenta o autor que o texto, sendo produto da atividade humana, articula-se às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais. Esses fatores geram diferentes modos de fazer texto, isto é, diversas espécies de textos. Entretanto, dependendo das características que a compõem, qualquer espécie de texto pode ser considerada como sendo pertencente a um gênero específico.

Embora prefira a denominação gêneros de textos a gêneros do discurso, Bronckart, como Bakhtin [2003, 1979], reforça a ideia de que a construção de textos/enunciados está intimamente relacionada ao contexto de produção. De acordo com Machado (2005, p. 250), para Bronckart, os gêneros textuais

[...] constituem-se como *pré-construtos* [...], i. é, construtos existentes *antes* de nossas *ações*, necessários para sua realização [...] eles são objetos de avaliações sociais, o que acaba por constituí-los, em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de ‘reservatório de modelos de referência’, dos quais todo produtor deve se servir para realizar *ações de linguagem*. Eles se encontram necessariamente indexados às situações de ação da linguagem, i. é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinação da situação [grifos da autora].

Nessa perspectiva, o ISD adota três elementos como unidades de análises: 1) A linguagem; 2) As condutas ativas (ou o agir comunicativo); e 3) O pensamento consciente (BRONCKART, 2006, p. 122), pois acredita que a organização social das atividades, seu processo de regulação pela linguagem, bem como de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas estão indissociavelmente interligados. Por conseguinte, assevera que, para descrevermos uma ação de linguagem, precisamos identificar os valores que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto e também ao conteúdo temático mobilizado, bem como analisar os diferentes níveis de textualização (organizacional, enunciativo e semântico) responsáveis pela construção de coerência interna do texto. Assim, para alcançar seus objetivos, estudar as ações de linguagem e os textos que as materializam, propõe uma metodologia de análise constituída por três níveis interdependentes: 1) Análise

⁶ Terminologia que adotamos em nosso trabalho.

das representações do agente-pessoa em relação às condições de produção do texto e ao arquitexto; 2) Análise da arquitetura interna dos textos; e 3) Análise das operações mentais e comportamentais envolvidas na produção. Apontemos os princípios norteadores de sua orientação metodológica.

4.1.3 Orientação Metodológica

Os procedimentos metodológicos circunscritos pelo ISD constituem-se como um direcionamento para análise de textos, e não, necessariamente, de gêneros (MACHADO, 2005, p. 252). Por isso, os níveis de investigação sugeridos são estabelecidos considerando dois princípios: os textos, do ponto de vista da ação, são unidades de produção de linguagem situadas, acabadas e autossuficientes (BRONCKART, 1999 [1997], p. 75); a organização e funcionamentos dos textos dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos, dentre os quais, podemos destacar as situações de comunicação, os modelos dos gêneros, os modelos dos tipos de discurso, as regras do sistema da língua, as decisões particulares do agente-produtor (BRONCKART, *op. cit.*, p. 75). A densidade e a diversidade de parâmetros são responsáveis pelo fato de cada texto particular ser dotado de características peculiares que o tornam um objeto sempre singular.

Com o intuito de perceber a singularidade de cada texto, o ISD defende que o procedimento científico de análise das ações de linguagem deve centrar-se, inicialmente, no estudo das condições sociossubjetivas de produção dos textos; posteriormente, considerando essas condições, no exame das características estruturais e funcionais internas dos textos (BRONCKART, *op. cit.*, p. 77) e do papel desempenhado pelas características próprias da língua na sua organização; e, finalmente, na investigação “da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 67).

Pautando-se nessas ponderações, o ISD preconiza uma metodologia de análise que envolve diferentes níveis de investigação, os quais foram reformulados e/ou ampliados ao longo do tempo. Em sua primeira versão, como afirma Machado (2005, p. 254), os níveis estabelecidos apresentam um paralelismo quase total com as operações envolvidas na produção de linguagem definidas e testadas por Dolz e Schneuwly (1998, p. 76-81), que comprovaram a viabilidade e a eficiência da proposta teórico-metodológica interacionista sociodiscursiva. Em sua segunda proposta, visam ao aprofundamento do estudo da dimensão semântica dos textos. E, em sua terceira orientação, tentam preencher as lacunas encontradas

nos modelos anteriores, integrando os aspectos mais significativos de cada sugestão. No quadro 02, extraído de Cristovão (2008) – no qual fizemos alguns ajustes e acréscimos com base nas obras mencionadas –, é possível visualizar a evolução das categorias de análise do ISD, bem como seus pormenores.

Quadro 02 – Evolução dos níveis de análise propostos pelo ISD

BRONCKART (1999 [1997])	BRONCKART e MACHADO (2004)	MACHADO e BRONCKART (2009)
Análise do contexto sociointeracional de produção • Levantamento das representações do produtor sobre: ➢ O contexto físico da ação (lugar de produção, momento de produção, agente produtor e agente leitor e/ou ouvinte); ➢ O contexto sociossubjetivo (lugar social do enunciador; lugar social do enunciatário e objetivo da produção); ➢ Outras representações da situação de comunicação e ao conteúdo temático. • Levantamento dos conhecimentos já construídos em relação ao gênero textual a ser elaborado.	Análise do contexto sociointeracional de produção • Levantamento das representações do produtor sobre: ➢ O contexto físico da ação (lugar de produção, momento de produção, agente produtor e agente leitor e/ou ouvinte); ➢ O contexto sociossubjetivo (lugar social do enunciador, lugar social do enunciatário e objetivo da produção); ➢ Outras representações da situação de comunicação e ao conteúdo temático. • Levantamento dos conhecimentos já construídos em relação ao gênero textual a ser elaborado.	Análise do contexto sociointeracional de produção • Identificação do contexto de produção a partir de cinco aspectos: ➢ Contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, circula e é utilizado; ➢ Suporte em que o texto é veiculado; ➢ Contexto linguageiro imediato (o(s) texto(s) que acompanha(m), em um mesmo suporte o texto a ser analisado); ➢ Intertexto (o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises); ➢ Situação de produção (as representações em relação a oito parâmetros: agente produtor, agente leitor e/ou ouvinte, lugar de produção, momento de produção, lugar social do enunciador, lugar social do enunciatário, instituição social e objetivo da produção)⁷.
Análise da infraestrutura textual • Identificação do plano geral do texto; • Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como: dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • Identificação dos tipos de sequência predominantes e de suas	Análise da infraestrutura textual • Identificação do plano geral do texto; • Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como: dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • Identificação dos tipos de sequência predominantes e de suas	Análise do nível organizacional • Identificação do plano geral do texto • Identificação dos tipos de sequência predominantes e de suas fases típicas por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e de sua função; - Identificação dos tipos de discurso predominantes e de suas articulações, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto e as

⁷ Nos três modelos, a indicação dos elementos a serem investigados na Análise do contexto sociointeracional de produção é acréscimo nosso.

Quadro 02 – Evolução dos níveis de análise propostos pelo ISD (continuação)

BRONCKART (1999 [1997])	BRONCKART e MACHADO (2004)	MACHADO e BRONCKART (2009)
fases típicas por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e de sua função.	fases típicas por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e de sua função.	relações de conjunção ou disjunção; • Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão (organizadores textuais propriamente ditos e organizadores argumentativos ⁸), coesão nominal e coesão verbal.
Análise dos mecanismos de textualização • Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal, tal como elencadas abaixo, por exemplo: ➢ Mecanismos de conexão: organizadores lógico-semânticos e organizadores temporais; ➢ Mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos); ➢ Mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal, por exemplo.	Análise das relações predicativas (diretas e indiretas) • Identificação da forma verbal (precedida ou não de um metaverbo (com valor modal, aspectual ou psicológico)); • Análise de textualização: identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal.	Análise do tipo enunciativo • Verificação das ocorrências de: ➢ Marcas de pessoa; ➢ Dêiticos de lugar e de espaço; ➢ Índices de inserção de vozes; ➢ Modalizadores do enunciado; ➢ Outras diferentes marcas de subjetividade (diferentes classes de palavras).
Análise dos mecanismos enunciativos • Verificação das ocorrências dos tipos de modalizações com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa: ➢ Modalização: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa; ➢ Responsabilidade enunciativa/ ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo.	Análise dos protagonistas e sua função sintático-semântica • Identificação de unidades que indicam os protagonistas e seus papéis sintático-semânticos (com base em Filmore (1975)); • Análise das modalizações e das vozes.	Análise do nível semântico • O cruzamento e a interpretação dos resultados de análise possibilitam a análise semântica cuja contribuição para o reconhecimento das atividades (eminentemente coletivas) e das ações (eminentemente individuais) se dá pela identificação: a) das figuras de ação construídas no texto e de sua relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção; b) da intencionalidade; c) da motivação; d) dos recursos mobilizados para agir; • Identificação dos tipos de agir.
	Análise semântica do agir • Interpretação do agir na dimensão coletiva e individual nos planos:	

⁸ Com base em Machado e Bronckart (2009), ajustamos a classificação dada aos operadores de conexão.

Quadro 02 – Evolução dos níveis de análise propostos pelo ISD (continuação)

BRONCKART (1999 [1997])	BRONCKART e MACHADO (2004)	MACHADO e BRONCKART (2009)
	➤ Motivacional com a identificação de determinantes externas de origem coletiva e motivos de origem individual; ➤ Da intencionalidade com a identificação de finalidade de origem coletiva e de intenções pessoais; ➤ Dos actantes com a designação de ator àquele com atribuições individuais identificáveis e a de agente àquele sem tais atribuições.	

O quadro 02 é autoexplicativo, porém convém registrarmos algumas constatações: 1) a Análise do contexto sociointeracional de produção é o primeiro nível de investigação nas três propostas; nas duas primeiras, as categorias que o compõem permanecem inalteradas, mas, na terceira, são ampliadas; 2) a Análise da infraestrutura textual é o segundo nível de observação nas duas primeiras versões – mas não na terceira; em ambas, focaliza três itens (o plano geral do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais); 3) a Análise do nível organizacional está presente apenas na terceira formulação como segunda camada de estudo; engloba os itens da Análise da infraestrutura enumerados nas propostas anteriores, mas com algumas alterações quanto à ordem (as sequências são listadas antes da identificação dos tipos de discurso), e os da Análise dos mecanismos de textualização, pertencentes ao primeiro esboço; 4) a Análise dos mecanismos de textualização é elencada apenas no delineamento de 1999 como terceiro nível de abordagem, contudo seus itens estão presentes nos demais, no de 2004, constituindo o nível Análise das relações predicativas (diretas e indiretas) e, no de 2009, complementando o nível Análise do nível organizacional; 5) a Análise das relações predicativas (diretas e indiretas) é estabelecida apenas no segundo modelo como terceiro nível de análise; contém resumidamente os elementos integrantes da Análise dos mecanismos de textualização e atribui especial atenção às formas verbais; 6) a Análise dos mecanismos enunciativos recebe essa nomenclatura apenas na primeira construção, na qual assume o lugar de quarto e último nível de averiguação; mas seus itens modalizações e vozes, acrescidos de outros, encontram-se, na segunda e na terceira, com outras intitulações, respectivamente, Análise dos protagonistas e de suas funções sintático-semânticas e Análise do nível enunciativo; 7) a Análise dos protagonistas e de suas funções sintático-semânticas é indicada somente no segundo desenho metodológico e ordenada como quarto nível a ser examinado; além dos itens mencionados no ponto 6, inclui as unidades que indicam os protagonistas e

seus papéis sintático-semânticos; 8) a Análise do nível enunciativo é sugerida apenas na última versão, posicionada como terceiro nível; resgata os itens descritos no ponto 6, com pequenas alterações quanto à ordem, e elenca outros (marcas de pessoa e classes de palavras demarcadoras de índices de subjetividade); 9) a Análise semântica do agir é desconsiderada na primeira versão, na segunda, apresenta-se como quinto nível de averiguação e, na terceira, com substanciais reelaborações, como quarto nível sob o nome de Avaliação do nível semântico; 10) a Análise do nível semântico figura na proposta metodológica de 2009 como quarto e último nível de estudo; sugere o cruzamento e a interpretação dos resultados referentes aos demais níveis com o intuito de possibilitar a análise não apenas semântica, mas também discursiva, que requer a identificação das figuras de ação, da intencionalidade, da motivação e dos recursos mobilizados para agir, bem como dos tipos de agir.

Percebemos, pois que a proposta metodológica do ISD é bastante ampla. Para melhor compreendê-la, passemos ao detalhamento dos níveis de análise expostos no terceiro modelo.

A) ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

O processo de produção de todo e qualquer texto implica uma situação de ação de linguagem. Em sentido amplo, essa expressão denomina as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que influenciam a produção textual (contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, circula e é utilizado; suporte em que o texto é veiculado; contexto linguageiro imediato – texto(s) que acompanha(m), em um mesmo suporte o texto a ser analisado; intertexto – texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises). Em sentido estrito, envolve dois níveis de análise que se entrecruzam e se complementam: a situação de ação de linguagem externa e a situação de ação de linguagem interna ou efetiva. A primeira refere-se às características dos mundos formais observadas e descritas sob a perspectiva de uma esfera social específica – sugerimos que seja designada situação de ação socializada ou compartilhada. A segunda relaciona-se às representações sobre esses mesmos mundos a partir da perspectiva de interiorização de um determinado agente (BRONCKART, 2006, p. 91-92).

É a situação de ação interiorizada que interfere mais significativamente no processo de produção de um texto empírico, pois requer do agente produtor um conjunto de decisões que serão orientadas por suas representações acerca dos mundos formais e estabelecidas conforme três grupos de parâmetros: 1) **Parâmetros do contexto físico da ação**: fundamentam-se no princípio de que todo texto é resultado de um comportamento verbal concreto desempenhado

por um agente situado em um tempo e em um espaço determinados; 2) **Parâmetros do contexto socio subjetivo**: subsidiam-se na constatação de que a produção de todo texto efetua-se no quadro das atividades de uma formação social que interfere no delineamento do mundo social (normas, valores, regras etc.) e do mundo subjetivo (imagem que o agente constrói de si ao agir) (BRONCKART, 1999 [1997], p. 93-94); 3) **Parâmetros Complementares**⁹: constituem-se de conhecimentos pessoais do agente-produtor relacionados ao conteúdo temático a ser tratado no texto e a outras representações referentes à situação, ao arquitexto de sua comunidade verbal e aos modelos de gêneros nele disponíveis.

O primeiro grupo comporta os parâmetros: a) **lugar de produção**: lugar físico em que o texto foi produzido; b) **momento de produção**: extensão do tempo no qual o texto foi produzido; c) **agente-produtor** (também denominado produtor, autor, emissor, locutor¹⁰): pessoa(s) ou máquina(s) que produz(em) fisicamente o texto; d) **agente-leitor** e/ou **agente-ouvinte**¹¹ (ambos chamados de receptor, coprodutor ou interlocutor, independente de a produção ser oral – essas duas últimas denominações, dependendo da situação, também se aplicam ao agente-leitor): pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto (BRONCKART, *op. cit.*, p. 93).

O segundo constitui-se dos parâmetros: a) **lugar social do enunciadador**: papel social desempenhado pelo produtor na interação em desenvolvimento, com base na formação social e/ou instituição em que se insere; b) **lugar social dos enunciatários**¹² (ou dos destinatários, como prefere Bronckart (1999 [1997])): papel desempenhado pelo agente-leitor/agente-ouvinte dentro do mesmo quadro de interação do produtor; c) **instituição social**: a entidade na qual o texto é produzido; d) **objetivos da interação**: o(s) efeito(s) que o enunciadador pretende produzir através do texto no enunciatário (BRONCKART, *op. cit.*, p. 94).

E, finalmente, o terceiro abarca os parâmetros: a) **conteúdo temático** ou **referente**: conjunto de informações explicitamente apresentadas nos texto por meio de unidades declarativas, as quais manifestam as representações construídas pelo agente produtor em função de sua experiência e de seu nível de desenvolvimento. Assim, as informações e/ou conhecimentos revelados na macroestrutura proposicional encontram-se, previamente, estocadas e armazenadas na memória antes do desencadear das ações da linguagem e estão

⁹ Na busca de um vocábulo que permitisse um paralelismo sintático-semântico entre o terceiro conjunto de parâmetros e os demais, optamos por empregar a denominação Parâmetros Complementares.

¹⁰ Acreditamos que emissor e locutor são termos que podem gerar inferências equivocadas em virtude do sentido que assumem em outras correntes teórico-metodológicas. Por isso, priorizamos a designação agente-produtor.

¹¹ Pelas razões expostas na nota acima, concebemos receptor e locutor palavras inadequadas para retratar as orientações teórico-metodológicas do ISD. Assim, adotamos as expressões agente-leitor e/ou agente-ouvinte.

¹² Considerando o sentido atribuído pelo ISD ao papel desempenhado pelo agente-leitor/agente-ouvinte dentro no quadro de interação com o produtor, propomos a adoção do vocábulo enunciatário em lugar de destinatário.

sempre em constante transformação (BRONCKART, *op. cit.*, p. 97-98); b) **gênero textual a ser produzido**: a partir do arquitexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele existente, o agente produtor escolhe o modelo que julga mais adequado à situação e adapta-o em função das especificidades da mesma ação; c) **outras representações relativas à situação e ao conteúdo temático** (BRONCKART, 2006, p. 146-147).

A análise do contexto sociointeracional pode ser representada pela figura 02, a seguir, que elaboramos a partir de Bronckart (2006) e Machado e Bronckart (2009, p. 46-47):

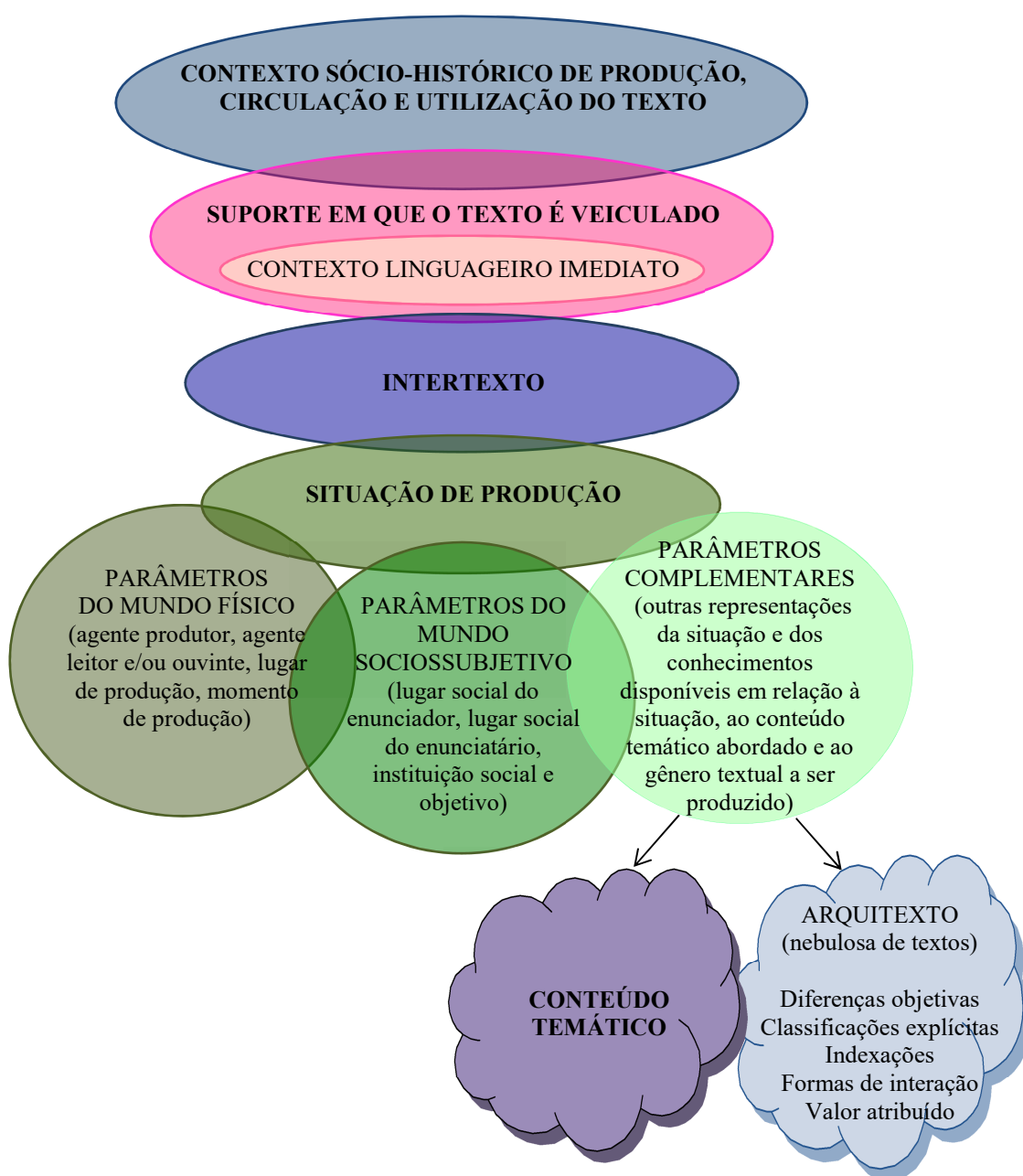


Figura 02 – Aspectos a serem considerados na análise do contexto de produção

Conforme Bronckart (1999 [1997], p. 100-101), o arquitexto¹³ diz respeito ao conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações que nos antecederam e utilizados pelas gerações contemporâneas, os quais, eventualmente, podem ser reorientados ou transformados pelas formações sociodiscursivas. Esses gêneros aparecem sob a forma de uma nebulosa, que comporta textos claramente definidos e rotulados pelas avaliações sociais, mas também textos com contornos vagos e critérios de classificação ainda instáveis e/ou divergentes. Essa nebulosa funciona como uma “espécie de reservatório de modelos textuais” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 100), acionado, durante as ações de linguagem, pelos agentes produtores com o intuito de escolher o mais ou menos pertinente à situação de comunicação em que está atuando.

O autor frisa que, embora o arquitexto forneça modelos textuais, o agente produtor escolhe um modelo textual, apoiando-se no conhecimento que tem dos gêneros e de suas condições de uso. Essa escolha reflete os valores atribuídos pelo agente aos contextos físico, social e subjetivo e os valores aplicados aos gêneros encontrados no intertexto. A existência de ímpares situações de linguagem faz com que os valores atribuídos pelo agente sejam constantemente novos. Essa mobilidade de valores permite que cada texto empírico produzido seja único, possua um estilo próprio ou individual, de modo que nunca será uma cópia integral ou uma reprodução exata do modelo emprestado do intertexto. Nessa perspectiva, a “apropriação de gêneros é [...] um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades de comunicação” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 102-103).

As escolhas realizadas pelos agentes revelam-se nas diferentes camadas do folhado textual, que é composto por “três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 119). Por isso, após compreendermos as condições de produção, devemos investigar os textos propriamente ditos, atentando, conforme a proposta de Machado e Bronckart (2009), para os níveis da análise textual/discursiva: o organizacional, o enunciativo e o semântico, como ilustra a figura a seguir:

¹³ O termo arquitexto é a designação usada em Bronckart (2006) em substituição ao vocábulo intertexto empregada em Bronckart (1999 [1997]).



Figura 03 – Níveis de análise propostos pelo ISD

B) ANÁLISE TEXTUAL/DISCURSIVA

➤ Análise do nível organizacional

No nível organizacional, as análises centram-se na identificação dos elementos constitutivos da infraestrutura textual. São eles: o plano geral do texto; a(s) sequência(s) predominante(s) e suas fases; os tipos discurso predominantes; os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), que auxiliam a construção das demais camadas. Graficamente, apoiando-nos em Machado e Bronckart (2009, p. 55-56), as categorias e subcategorias elencadas podem ser assim representadas:

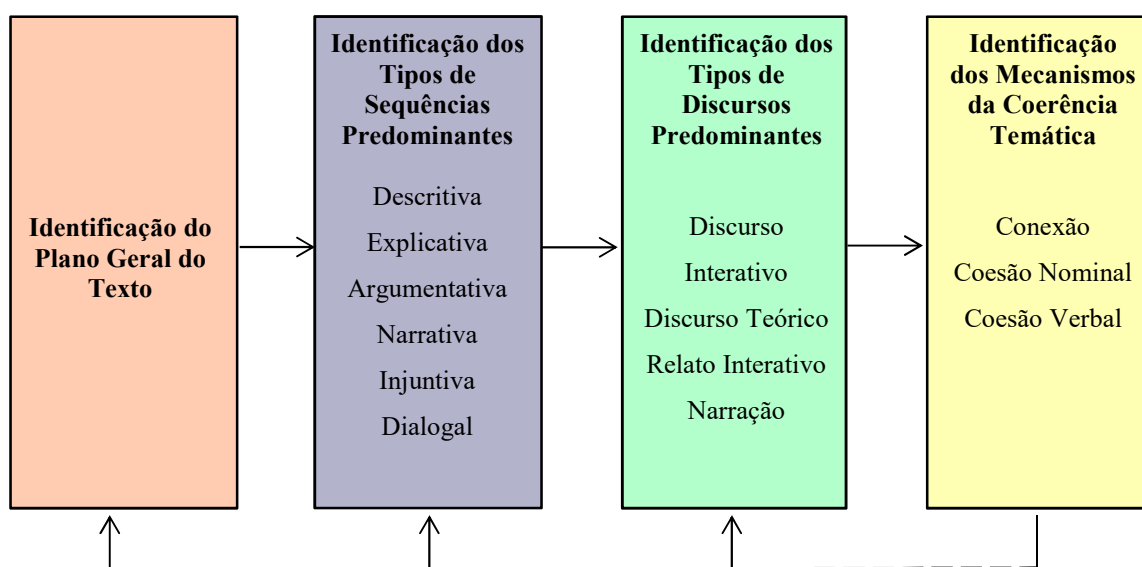


Figura 04 – Elementos para análise do nível organizacional

▪ Plano Geral do Texto

O plano geral de um texto refere-se à organização global do conteúdo temático. Por isso, podemos percebê-lo a partir da leitura do texto buscando identificar seus tópicos discursivos e apresentá-lo através de um resumo indicativo dos tópicos encontrados (BRONCKART, 1999 [1997], p. 120). Entretanto, existem textos cuja organização estrutural é constituída de divisões e/ou subdivisões (títulos, subtítulos; itens, subitens; seções, subseções). Nesses casos, o plano geral é mais complexo e, para descrevê-lo, o pesquisador precisa resgatar, gradativamente, as divisões e subdivisões do texto e resumir as informações centrais que constituem cada uma delas. É o caso, por exemplo, da monografia e da maioria dos gêneros acadêmico-científicos, que seguem uma organização estrutural composta por vinte e três elementos, considerando os obrigatórios (dez) e os opcionais (treze), os quais estão distribuídos em duas grandes partes: parte externa e parte interna, que se subdivide em elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais (ABNT, 2011). Cada um desses vinte e três elementos comporta uma série de itens, e alguns itens apresentam subitens.

Diante dessa complexidade, como em Leitão (2012 [2008], p. 61), defendemos que os gêneros acadêmico-científicos, dentre eles, o projeto de pesquisa e a monografia, organizam-se em torno de uma apresentação gráfica pré-estabelecida, que comporta os elementos constitutivos desses gêneros textuais. E que essa apresentação abarca uma superestrutura textual, um nível mais amplo e mais profundo que o plano geral, composto pelos itens e subitens que integram cada um dos elementos organizadores dos gêneros acadêmico-científicos. Segundo Bonini (2002), a superestrutura textual refere-se ao modo como os sujeitos organizam na memória o conhecimento sobre a identidade de textos. Essa organização pode corresponder, a princípio, tanto ao gênero quanto às sequências textuais ou às tipologias textuais tradicionais: descrição, narração e dissertação. No caso dos textos acadêmico-científicos, postulamos que correspondem aos modelos pré-estabelecidos para sua organização.

Depois da investigação da superestrutura e do plano geral do texto, dando continuidade ao estudo da organização linear do conteúdo temático, iniciamos o exame das sequências textuais e de suas fases.

▪ Tipos de Sequências Textuais

A noção de sequências textuais adotada pelo ISD apoia-se, com algumas reformulações, em Adam (1992), que as concebe, dentro de uma perspectiva modular de cunho cognitivista, como protótipos, isto é, como modelos abstratos de texto aos quais produtores e receptores recorrem para realizar uma ação de linguagem. Esses modelos são delineados pela natureza das macroproposições que os textos comportam e pelas formas de articulações dessas em uma estrutura autônoma (BRONCKART, 1999 [1997], p. 218). Desse modo, do ponto de vista estrutural, as sequências textuais constituem-se como unidades, relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições. Nessa perspectiva, no eixo do sucessivo, a organização do texto pode ser compreendida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, *op. cit.*, p. 218).

Destaca Bonini (2002, p 16) que o termo sequência textual

refere-se às formas textuais responsáveis pela organização da comunicação linguística, mas que só alcançam existência dentro dos diversos gêneros. São, portanto, mecanismos textuais que as tipologias textuais veem como os tipos narrativo, descritivo e dissertativo, mas que, no trabalho de Adam (1992), são em número de cinco: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo.

Para o ISD, as sequências textuais possuem funcionamento dialógico. Assim, sua organização apresenta diferentes fases e envolve dimensões semântico-pragmáticas, aspectos morfossintáticos e representações acerca dos efeitos de sentido pretendidos. Elas seriam seis: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva e estão esquematicamente apresentadas no quadro abaixo reproduzido com base em Machado (2005, p. 246).

Quadro 03 – Quadro-síntese das sequências textuais

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação

Quadro 03 – Quadro-síntese das sequências textuais (continuação)

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de; - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Após o exame das sequências textuais, para aprofundarmos o estudo da organização linear do conteúdo temático, passamos à análise dos tipos de discurso e de suas articulações.

▪ Tipos de Discurso

Os tipos de discurso são, segundo Machado (2005, p. 242-243), excertos de textos ou textos inteiros que apresentam características particulares concernentes a cinco níveis diferentes: 1) nível semântico-pragmático: no qual os tipos de discurso explicitam a forma de ligação (autonomia ou implicação) estabelecida entre os participantes da interação e o contexto físico de produção e a forma de apresentação (conjunção ou disjunção) dos conteúdos em relação ao tempo-espço da ação; 2) nível morfossintático: em que cada tipo de discurso expressa um conjunto de unidades linguísticas distintivas, que define o vínculo criado com o contexto de produção e a forma de apresentação dos conteúdos referentes ao tempo-espço de produção; 3) nível psicológico: no qual os tipos de discurso revelam o resultado de operações discursivas que marcam o elo instituído entre o mundo discursivo e o mundo da interação; 4) nível da planificação: em que delimitam as formas de organização dos conteúdos dos diferentes tipos de discurso; dentre as quais, podemos listar as sequências textuais, os *scripts* e as planificações; e 5) nível do texto: no qual apresentam as escolhas referentes aos segmentos que constituíram os textos, as quais podem ser as mais variadas possíveis (MACHADO, 2005, p. 243).

Para classificar e caracterizar os tipos de discurso, o ISD fundamenta-se nas reflexões

de Benveniste (1966) relativas à explicação do linguístico a partir da situação de enunciação (MACHADO, 2005, p. 242) e estabelece quatro tipos de discurso básicos: o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração. O **discurso interativo**, conforme Bronckart (1999 [1997], p. 257-264), é elaborado a partir de um expor dialogado e marcado pela presença de unidades linguísticas que remetem à própria interação verbal. Essas unidades evidenciam a presença dos participantes da interação e colocam os conteúdos verbalizados como simultâneos ao momento da produção. Desse modo, instituem uma relação de conjunção entre o mundo discursivo criado e mundo ordinário e uma relação de implicação entre os conteúdos enunciados e a situação de produção.

O **discurso teórico**, como o interativo, é construído através do expor, mas um expor não dialogado. Dentre seus traços característicos, está a ausência de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar de produção. Assim, a relação estabelecida entre os conteúdos enunciativos e a situação de produção é de autonomia. Entretanto, a relação temporal é de conjunção, pois os conteúdos enunciativos são colocados como existentes no momento da produção (BRONCKART, *op. cit.* 160-161).

O **discurso relato interativo**, ao contrário do teórico, é desenvolvido a partir de um narrar. Caracteriza-se por fazer referência aos participantes – especialmente ao enunciador –, ao tempo e ao lugar da interação e por situar o mundo discursivo criado em referência ao quadro geográfico e temporal do mundo ordinário. Estabelece, portanto, uma relação de implicação entre os participantes da interação e o contexto de produção e de disjunção entre os conteúdos e o tempo-espço da ação (BRONCKART, *op. cit.* 162-163).

O **discurso narração**, do mesmo modo que o discurso relato interativo, é formulado com base em um narrar. Esse narrar envolve personagens e acontecimentos e/ou ações que não estão implicados no processo de interação e, geralmente, não faz referência direta aos participantes da interação, tampouco ao tempo e ao lugar de produção. Assim, estabelece uma relação de autonomia entre os participantes da interação e o contexto físico da ação e expõe o conteúdo em uma relação de disjunção ao momento de produção (BRONCKART, *op. cit.*, 164).

A partir desses quatro tipos básicos, podem surgir outras formas de discurso. O discurso interativo e o relato interativo podem desdobrar-se em discurso interativo primário e relato interativo primário, quando se relacionam ao mundo material; e em discurso interativo secundário e relato interativo secundário, quando se relacionam ao mundo ficcional (BRONCKART, *op. cit.*, p. 189-194). Quando o discurso teórico apresenta segmentos que remetem a parâmetros da própria atividade expositiva, verifica-se um discurso interativo

monologado; e quando não existe uma delimitação clara entre discurso interativo e discurso teórico, constata-se a ocorrência do discurso interativo-teórico ou teórico-interativo (BRONCKART, 1999 [1997], p. 191-192). A narração pode sobrepor-se ou fundir-se ao discurso relato interativo (BRONCKART, *op. cit.*, p. 201-203), gerando o discurso relato interativo-narração ou o discurso narração-relato interativo.

A constituição dos tipos básicos de discursos propostos pelo ISD pode ser mais facilmente compreendida a partir do organograma a seguir, adaptado com base em Bronckart (1999 [1997], p. 257):

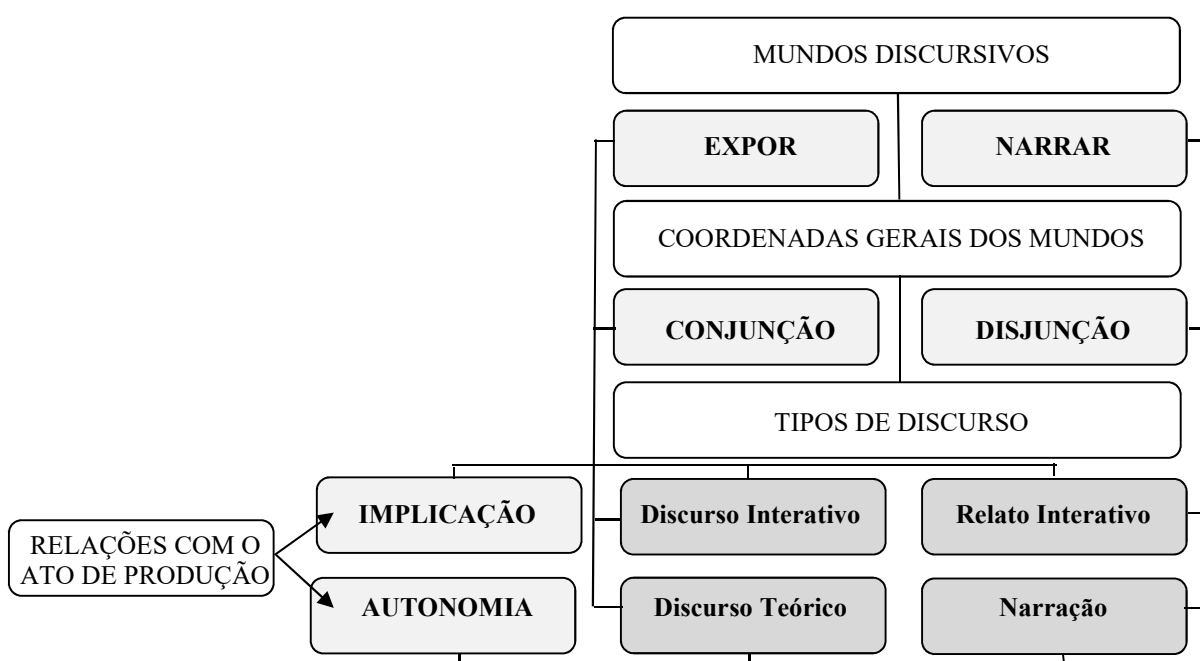


Figura 05 – Os mundos discursivos e seus arquétipos psicológicos

Depois do estudo dos tipos de discurso e de suas articulações, começamos a investigação da coerência temática.

▪ Coerência Temática

A quarta e última camada de análise do tipo organizacional, a da coerência temática, é composta pelos mecanismos de textualização. São eles: 1) Conexão; 2) Coesão Nominal; e 3) Coesão Verbal. Esses mecanismos são responsáveis pela coerência linear ou temática do texto. Como não nos aprofundaremos na análise dessa camada, destacaremos apenas seus principais traços caracterizadores.

o **Conexão:** Segundo Bronckart (1999 [1997], p. 264-265), os mecanismos de conexão são responsáveis pelas grandes articulações da progressão temática e pelo estabelecimento de relações entre diferentes níveis de organização textual. Podem demarcar mudanças entre os tipos de discurso, entre fases de sequências, ligações entre frases, assumindo várias funções (segmentação, balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação). Além dessas funções, há outras funções de caráter semântico-discursivo, que permitem distinguir os mecanismos de conexão em organizadores textuais propriamente ditos e organizadores textuais argumentativos (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 57-58).

o **Coesão Nominal:** Os mecanismos de coesão nominal são responsáveis pela explicitação das relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais ou entre os quais existe uma relação de correferenciação (BRONCKART, 1999 [1997], p. 268). Essas relações são estabelecidas por sintagmas nominais ou pronomes que se organizam em cadeias anafóricas. Cada uma dessas cadeias insere-se em uma estrutura oracional e assume, localmente, uma função sintática específica e, globalmente, a função de introdução ou de retomada. A função de introdução demarca a sinalização da inserção de uma nova unidade de significação “(ou unidade-fonte), que é a origem da cadeia anafórica”. E a função de retomada ocupa-se da reformulação dessa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto.

o **Coesão Verbal:** Como destaca Bronckart (*op. cit.*, p. 282-283), no estudo da coesão verbal, devemos considerar três categorias de investigação: 1) Os processos efetivamente verbalizados e suas diversas propriedades aspectuais, bem como sua propriedade de situar objetivamente as ações; 2) Os eixos de referência, tanto o global como os locais; e 3) A duração psicológica associada ao ato de produção. Essas diferentes categorias geram diferentes valores de aspectos e constroem diferentes efeitos de sentido.

Ainda segundo Bronckart (1999 [1997], p. 276-277), como mostramos em Leitão (2012 [2008], p. 69), os parâmetros de análise dos processos efetivamente verbalizados referem-se aos momentos verbais: momento de produção (mP), momento de processo (mV) e momento de referência (mR). Esses momentos podem coincidir ou apontar para tempos distintos, que seriam basicamente presente, passado e futuro. Assim, o momento de referência e o momento de processo podem ser colocados como concomitantes anteriores ou posteriores ao processo de produção.

Após a investigação do nível organizacional, devemos nos centrar na Análise do nível enunciativo, nível que investiga os mecanismos que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa (BRONCKART, 2006, p. 149).

➤ **Análise do nível enunciativo**

O nível enunciativo – que será nosso principal foco de análise – diz respeito à coerência pragmática e é estabelecido pelos mecanismos enunciativos, que explicitam “de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formulados a respeito de um ou de outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 1999 [1997], p. 264). Nesse prisma, a coerência pragmática evidencia o tipo de engajamento enunciativo assumido pelo agente produtor no texto, concebendo coerência interativa ao texto.

Conforme Bronckart (2006, p. 149), a coerência pragmática, o nível mais superficial da análise proposta pelo ISD, não se relaciona diretamente com a progressão temática. Por essa razão, os mecanismos enunciativos demonstram uma maior independência em relação aos elementos linguísticos que os precedem e aos que os seguem no eixo sintagmático, assumindo um estatuto de ordem, predominantemente, interativa. Esse estatuto interativo pode ser analisado a partir da identificação das marcas de pessoa, dos índices de inserção de vozes, dos modalizadores de enunciado, dentre outros elementos linguístico-discursivos demarcadores da subjetividade do enunciador.

De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 59), a investigação do valor das **marcas de pessoa**, ou seja, a identificação das formas de expressar a responsabilidade enunciativa em relação ao conteúdo (impessoal, primeira, segunda ou terceira pessoas do singular ou do plural) é de extrema utilidade, pois possibilita a verificação da “manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou o modo como o texto representa o enunciador no agir representado”.

A análise qualitativa dos índices de inserção de vozes, as quais podem ser compreendidas “como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (dito, visto, pensado) em um texto (BRONCKART, 1999 [1997], p. 326), permite verificar o grau de distanciamento ou de aproximação que o enunciador estabelece em relação a elas (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 60). As vozes enunciativas, expressas de forma direta e indireta, distribuem-se em três grupos: 1)

vozes dos personagens: procedem de seres humanos, ou de identidades humanizadas, que participam, na qualidade de agente, dos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático ou de um seguimento de texto; 2) **vozes sociais:** são provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais que são apresentados como instâncias externas de avaliação de algum aspecto do conteúdo temático, mas que não interferem como agentes no desenvolvimento temático de um segmento de texto; e 3) **vozes do autor:** provêm diretamente da pessoa que produz o texto e, como tal, interfere no processo de produção, comentando ou avaliando aspectos do que é enunciado (BRONCKART, 1999 [1997], p. 327).

O estudo dos modalizadores de enunciados permite averiguar os diversos comentários ou avaliações formulados pelas vozes enunciativas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático (BRONCKART, *op. cit.*, p. 330). Esses modalizadores organizam-se em quatro categorias: 1) **modalizações lógicas:** referem-se à avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, realizada a partir de critérios do mundo objetivo, exibindo esses elementos sob a perspectiva da condição de verdade, julgando-os, dentre outras inúmeras possibilidades, como fatos atestados, possíveis, necessários; 2) **modalizações deônticas:** são concernentes à avaliação de alguns elementos do conteúdo temático orientada por valores, opiniões e regras do mundo social e delineada pela exposição desses elementos como pertencentes ao domínio direto, ao campo da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso; 3) **modalizações apreciativas:** revelam as avaliações originadas no mundo subjetivo da voz que é a fonte do julgamento, retratando, portanto, alguns aspectos do conteúdo temático, através de julgamentos de valor, dentre outras possíveis avaliações, como sendo benéficos, maléficos, felizes, infelizes, estranhos; e 4) **modalizações pragmáticas:** elucidam a responsabilização de uma entidade do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição social etc.) em relação às ações em que é o agente e atribuem a esse agente possíveis intenções, razões e capacidades de ação (BRONCKART, *op. cit.*, p. 330-332). Ressalta o autor que, dependendo do gênero a que o texto produzido pertença, este pode apresentar diversas unidades de modalização, mas também raras ou nenhuma unidade de modalização (BRONCKART, 1999 [1997], p. 334).

Concluído o exame do nível enunciativo, adentramos na Análise do nível semântico, que contribui para o reconhecimento das representações atribuídas às atividades e às ações de linguagem.

➤ **Análise do nível semântico**

O nível semântico, que envolve o cruzamento dos resultados dos exames dos demais níveis, tem como foco de investigação o agir, ou seja, as intervenções humanas no mundo. Assim, conforme Bronckart e Machado (2004, p. 154-155) possibilita-nos a avaliação das atividades (interpretação do agir de caráter eminentemente coletivo), das ações (interpretação do agir eminentemente individuais) e dos tipos de agir (as diferentes formas de configurar, em textos diversos, os modos de um ou mais seres humanos intervir no mundo). Para interpretarmos o agir em suas dimensões coletiva e individual, precisamos considerar quatro planos: 1) o das **figuras de ação**: relaciona-se às configurações interpretativas do agir que são construídas, no texto, às configurações interpretativas do agir mediante a situação de interação discursiva em que o agente produtor está inserido e as condições sócio-históricas de produção; 2) o da **intencionalidade**: diz respeito à finalidade, de origem coletiva, e às intenções, de ordem pessoal, expressas no texto; 3) o da **motivação**: refere-se ao reconhecimento de determinantes externos, de origem coletiva, e motivos, de origem individual; e 4) o dos **recursos mobilizados** para agir: concerne aos diversos recursos mobilizados para agir no mundo, que podem dizer respeito aos instrumentos (ferramentas concretas ou modelos para agir) disponíveis no mundo social e/ou às capacidades (recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa) (BRONCKART e MACHADO, *op. cit.*, p. 155).

Com base no exposto ao longo do capítulo, constatamos que os pressupostos teórico-metodológicos propostos pelo ISD suscitam a importância da interação dialógica e das avaliações sociossubjetivas para o processo de desenvolvimento humano e – argumentamos – para o desenvolvimento da postura autoral e para o (re)construção do conhecimento científico, tópicos que abordaremos no próximo capítulo.

5 DIALOGISMO: PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DA AUTORIA E DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

“Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida”

(MIKHAIL BAKHTIN)

5.1 A ESSÊNCIA INTERATIVA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, tornamo-nos cômicos de que, através da língua/linguagem, interagimos e agimos na sociedade, de forma mais ou menos consciente e mais ou menos comprometida com o que enunciamos, a partir de nossas representações sociossubjetivas. Essa constatação encontra-se nos postulados de Bakhtin/Volochinov¹⁴ (2002 [1929]) e de Bakhtin (2002 [1934-1935], 2000/2003¹⁵ [1979], 1993/2010¹⁶ [1920-1924]) concernentes ao caráter interativo e dialógico da língua/linguagem e à natureza social e ideológica dos signos. Segundo os estudiosos,

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 113, grifos dos autores).

Além de comportar duas faces, toda palavra está carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 95), demarcado pelas forças sociais que intervêm durante a interação. Nesse prisma, o meio social mais amplo e a situação

¹⁴ Apesar das discussões relativas à autoria da obra citada, optamos por empregar a referência encontrada na edição consultada, pois acreditamos que o enunciado em questão dialoga, em diversos aspectos, com os demais textos de Bakhtin.

¹⁵ Em alguns momentos, usamos a edição de 2000, em outros, utilizamos a de 2003, pautando-nos em nossa avaliação sobre a clareza das traduções.

¹⁶ Pelas mesmas razões evidenciadas na nota de rodapé acima, ora nos reportamos à edição de 1993, ora à de 2010.

social mais imediata interferem na estrutura da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 113), por conseguinte, a concretização da palavra somente é possível com a inserção dessa palavra no contexto histórico de sua realização inicial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 103). Assim, em seu uso prático, a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico e vivencial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 96).

A partir das ponderações propostas, os autores asseveram que a unidade básica da língua/linguagem é a enunciação, concebida como produto da interação verbal estabelecida entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados e ideologicamente situados, mesmo que o interlocutor tangível seja substituído por um representante do grupo social ao qual o locutor pertence (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 112). A partir dessa concepção, deduzimos que a concretização da enunciação pressupõe a existência do diálogo entre um **eu** e um **outro** – ou **outros**. Como explica Bakhtin (2003 [1979], p. 275), o término do enunciado, que é uma unidade real e não convencional, é indicado com a transmissão da palavra ao outro, mesmo que a conclusão do discurso seja expressa por sinais silenciosos. Portanto, é a alternância dos sujeitos do discurso que delimita o enunciado como unidade de comunicação discursiva:

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática [monovocal]) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 275).

Inferimos, portanto, que o diálogo é imprescindível para concretização da enunciação. A indispensabilidade do diálogo é ratificada quando o autor assevera que “O princípio arquitetônico do mundo real é **a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro**” (BAKHTIN 2010 [1920], p. 142, grifos do autor em itálico, grifos nossos em negrito). Ao fazer referência ao termo “arquitetonicamente válida”, o autor declara que a contraposição entre um eu e um outro pode organizar-se não apenas sob a forma clássica do diálogo face a face, mas sob a de todo e qualquer tipo de diálogo estabelecido, explícita ou implicitamente, no processo de interação, inclusive sob a forma de monólogo.

Nessa ótica, a orientação dialógica é um fenômeno inerente a todo e qualquer discurso vivo. “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra

com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 88). Em face disso, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 272). Assim, todo enunciado ecoa e evoca outros enunciados. Por isso, “a **experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros**” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 294, grifos nossos), sobretudo com os que se aproximam pela temática, pela composição e pelo estilo, aspectos delimitados pela especificidade do gênero textual produzido (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 292).

Bakhtin/Volochinov (2002 [1929], p. 123) acrescentam que o discurso escrito integra uma discussão ideológica mais ampla, pois “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. Quando se trata de um livro, o discurso escrito é produzido para ser “**apreendido de maneira ativa, estudado a fundo, comentado e criticado**” [grifos nossos] – aspectos fundamentais na construção do conhecimento científico – no quadro das reações interiorizadas e “das reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal”. Além disso, o discurso escrito sob a forma de livro é elaborado em virtude de interposições precedentes “na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores”; é, portanto, resultado “da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária”.

Podemos, então, concluir que toda e qualquer prática de leitura e de produção de textos, orais ou escritos, verbais ou não verbais, é também dialógica e interativa, pois remete sempre a outros textos, a outros enunciados, a outros discursos. E também argumentar que, no caso dos textos científicos, a dialogicidade, além de ser um traço intrínseco de sua constituição, é uma condição para atribuição de sua cientificidade, pois propicia a constituição do respaldo teórico e/ou metodológico que orienta seu desenvolvimento. Logo, nos textos científicos, as marcas de dialogismo aparecem, explícita e obrigatoriamente, no item Fundamentação Teórica e, dependendo da área de conhecimento em que se inserem, dentre outros fatores, no item Metodologia. Nos demais itens, podem figurar tanto explícita como implicitamente, por meio de diferentes configurações linguístico-discursivas.

Bakhtin (2003 [1979], p. 279), ao comentar a complexidade de construção das obras especializadas do domínio discursivo científico e do artístico, salienta que as marcas de alternância dos sujeitos do discurso podem delinear a marca de individualidade do autor em relação ao estilo, ao tema e em todos os elementos das obras que subsidiaram seu trabalho:

Complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos [...] também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua *precisão externa*, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o *autor* da obra – aí revela a sua **individualidade** no estilo, na visão de mundo, **em todos os elementos** de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria os princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural, das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 279, grifos em itálico do autor, grifos em negrito nossos).

As expressões “*precisão externa*” e “individualidade” apontam-nos dois princípios obrigatórios no processo de construção dos gêneros textuais científicos e, conseqüentemente, no da monografia: a fidelidade aos enunciados alheios e a criatividade no processo de apreensão desses enunciados. São esses princípios que permitem ao pesquisador adquirir credibilidade no âmbito científico. A citação acima também esboça-nos um conceito de autor, que é concebido como o sujeito do discurso responsável pela elaboração da obra – conceito que discutiremos mais adiante.

Os elementos fidelidade e criatividade (individualidade) aparecem explicitamente quando o autor assinala que todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadoras [literárias]) estão repletos de palavras dos outros, as quais aparecem em graus variáveis de alteridade ou de assimilação, em graus variáveis de percepção e de relevância. E, sobretudo, quando caracteriza esse processo de percepção e assimilação das palavras de outrem “(e não das palavras da língua)” como um processo, mais ou menos, criador (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 294-295). Assim, quando apreendemos as palavras dos outros, essas carregam “consigo sua expressão, o seu tom valorativo que **assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos**” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 295, grifos nossos).

Essas ponderações evidenciam que, frente ao enunciado alheio, reagimos de diferentes maneiras, de forma, menos ou mais, ativa. Esses diferentes níveis de passividade/atividade dependem, dentre outros fatores, da compreensão responsiva que fazemos do discurso de outrem e de como o retomamos em nosso próprio discurso. Desse modo, a compreensão responsiva condiciona não apenas a apreensão apreciativa que fazemos do enunciado alheio, mas também as escolhas que realizamos para retomá-lo no momento da enunciação. As escolhas realizadas estão sempre sujeitas a aspectos de ordem contextual (sociais, ideológicos, históricos) e individual (emocionais, valorativos, expressivos), que “são estranhos à palavra e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto”

(BAKHTIN, 2003 [1979], p. 292). Assim, mesmo a opção pela entonação expressiva objetivo-neutra – característica muitas vezes imposta aos gêneros científicos – é estabelecida visando à compreensão responsiva do enunciatário e, ilusoriamente, ao apagamento da subjetividade do enunciador.

5.2 COMPREENSÃO RESPONSIVA: FATOR IMPULSIONADOR DA APREENSÃO APRECIATIVA E DA AUTORIA

Como destaca Bakhtin (2002 [1934-1935], p. 86), o enunciado vivo, que é sempre construído em um determinado momento histórico e em um contexto social específico e incessantemente tocado por milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica em volta de um dado objeto de enunciação, “não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social”. Por isso, em todo e qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana constituída de uma única palavra até as grandes e complexas obras científicas ou literárias, buscamos absorver, compreender, interpretar, sentir “a *intenção discursiva* de discurso [*sic*] ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado: seu volume [amplitude], suas fronteiras” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 281, grifos do autor). É a posição discursiva do enunciador que nos permite assumir um comportamento responsivo frente ao seu enunciado, ao de outros enunciadores nele reverberado e ao nosso próprio enunciado.

A respeito da compreensão responsiva, Bakhtin/Volochinov (2002 [1929], p. 98) sustentam que toda enunciação, inclusive “na forma mobilizada de escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”; conta, portanto, “com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Sob esse enfoque, toda anotação escrita, embora aparentemente monológica, “é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura [...] no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a orientação apreciativa é constitutiva da enunciação. Na realidade, como observam os estudiosos, “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 98, grifos dos autores), pois o valor apreciativo é responsável pela escolha e distribuição dos elementos da enunciação. Cada elemento modelador de uma enunciação “contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 134 - 135).

Aplicando esse pensamento ao campo da leitura e da produção de textos, concluímos que o ato de produzir e o de compreender enunciados não são passivos nem tampouco neutros – ou não deveriam ser –, impõem um processo de construção de sentidos, de significados. Além disso, como declara Bakhtin (2003 [1979], p. 271), a compreensão passiva não corresponde ao que se espera de um ouvinte/leitor, existe apenas no campo da abstração científica. Embora a compreensão ativamente responsiva possa “permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa, [...]: cedo ou tarde, o que foi ouvido [/lido] e **ativamente entendido** responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte [/leitor]” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 272, grifos e acréscimos nossos).

Podemos, portanto, argumentar que os níveis de entendimento em relação aos enunciados alheios interferem nos níveis de responsividade. Contudo, não são suficientes para estabelecer uma apreensão apreciativa. Para que ela se concretize, além de compreendermos os enunciados alheios, precisamos, principalmente, assumir um posicionamento analítico em relação aos enunciados compreendidos, o qual dependerá não apenas de nosso conhecimento sobre o conteúdo temático abordado e sobre a situação em que foram construídos, mas também de nosso conhecimento sobre o campo cultural em que estão inseridos, de nossas concepções, convicções e preconceitos, de nossas simpatias e antipatias (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 302).

A importância da apreciação para a enunciação e, também, para o pensamento é apresentada por Bakhtin (2009 [1920-1924], p. 87) ao ressaltar que

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não se estabelecesse um **vínculo essencial** entre o **conteúdo** e seu **tom emotivo-volitivo**, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa. Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo [ou negá-lo] de uma maneira emotivo-volitiva. O verdadeiro pensamento que age é **pensamento emotivo-volitivo**, é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos conteudísticos do pensamento [grifos e acréscimos nossos].

A compreensão e a apreciação efetuam-se no quadro do discurso interior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 147), cujas orientações e entoações são prolongadas, esclarecidas e reelaboradas na expressão exterior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 114), que é definida pelo contexto socioideológico em que se efetiva. A respeito desse tópico, os autores propõem que a enunciação, compreendida como “atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupta, não tem começo nem fim”, e, poética e

filosoficamente, assim se expressam: “a enunciação é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites o discurso interior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 125). Consequentemente, “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior”, em um movimento cíclico contínuo e ininterrupto, no qual “a atividade mental subjetiva se desenvolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato da decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 66).

Diante das ideias explicitadas, podemos assegurar que a apreensão apreciativa apoia-se nos elementos expressivos e impressivos constitutivos da enunciação, os quais, dependendo do grau de criatividade do enunciador, tornam-se também impressionáveis. Essa asserção pode ser comprovada a partir dos pensamentos de Bakhtin (2003 [1979]) acerca das características do enunciado que o distinguem da unidade da língua, tornando-o uma unidade da comunicação discursiva. São elas: a) a alternância dos sujeitos do discurso; b) a conclusibilidade específica do enunciado (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 279-280); c) “a relação do enunciado com o próprio falante [escritor] (o autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 289). Tal relação é revelada na composição e no estilo do enunciado, que são estabelecidos, dentre outras dimensões, pelo conteúdo e pelo sentido referentes ao objeto discursivo e pela expressividade do enunciador (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 289).

O autor define o elemento expressivo do enunciado como a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante [/escritor] com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 289, acréscimos nossos). Enfatiza ainda que o elemento expressivo existe em todos os campos da comunicação discursiva, assumindo diferentes significados e diferentes graus de força. E conclui que é impossível existir um enunciado completamente neutro – portanto, a neutralidade imposta como critério de cientificidade pelos compêndios de Metodologia Científica é ilusória. Assevera também que as escolhas dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado – e incluiríamos a seleção do objeto discursivo – são definidas pela relação subjetiva emotivo-valorativa do falante/escritor com seu objeto discursivo.

A referência ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo remete-nos aos elementos constitutivos dos gêneros textuais. Assim, podemos inferir que as decisões delineadoras do intuito discursivo, do querer-dizer do enunciador revelam-se, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, sobretudo, na escolha do gênero textual a

ser elaborado. Como vimos, no capítulo anterior, a seleção do gênero textual é determinada pela situação de produção, que, dentre outros aspectos, envolve a especificidade da esfera de comunicação verbal na qual o enunciado é construído, a temática a ser abordada e o conjunto de parceiros envolvidos na situação. Pautando-se nos pontos mencionados, o agente produtor, sem renunciar a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta e ajusta sua intenção discursiva ao gênero escolhido, que se compõe e se desenvolve na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282).

Como as situações interativas são diversas, os gêneros textuais também são diversos, mas dialogam em função do tema, da construção composicional e do estilo que os constituem. Assim, quando selecionamos uma determinada construção morfosintática, fazemos essa seleção não apenas em função do que queremos expressar, mas “em função do *todo* do enunciado completo” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 305, grifos do autor). O mesmo acontece em relação às escolhas lexicais, pois estão atreladas às do gênero textual a ser produzido. Quando optamos por determinadas palavras, durante o processo de elaboração de um enunciado, nos pautamos nas expressões típicas que elas adquirem nos gêneros textuais em que são empregadas. Por isso, como adverte Bakhtin (2003 [1979], p. 292-293), “nem de longe as tomamos [...] do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*”, mas de outros enunciados, principalmente, de enunciados congêneres, isto é, enunciados que se assemelham ao nosso pelo tema, composição e estilo, ou seja, pelo gênero a que pertencem [grifos do autor].

Os posicionamentos destacados levam-nos a quatro deduções: 1) a dialogicidade é uma característica intrínseca à enunciação; 2) as relações dialógicas revelam a subjetividade presente, em maior ou menor grau, em todo gênero textual; 3) o diálogo entre os enunciados pode ocorrer em relação a uma só palavra, a um enunciado inteiro, a um gênero textual, ao conteúdo temático e até mesmo ao próprio enunciado; 4) a reação-resposta, isto é, a atitude responsiva pode ser revelada de diferentes formas: transcrição, paráfrase, comentário, reelaboração, reacentuação.

Explica-nos Bakhtin (*op. cit.*, p. 294) que os significados lexicográficos “neutros” das palavras da língua permitem sua utilização comum e sua compreensão mútua por todos os usuários da língua. Todavia, na comunicação discursiva, o emprego das palavras é sempre de caráter individual-contextual. Em vista desse teor, para o falante/escritor, qualquer palavra existe sob três aspectos:

Como **palavra da língua** neutra que não pertence a ninguém; como **palavra alheia** dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como *a minha palavra*, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 294, grifos em itálico do autor, grifos em negrito nossos).

Além das formas propostas por Bakhtin (2003 [1979]), a partir dos dados analisados, acreditamos que existem outros dois modos de conceber a palavra: a palavra alheia/própria e a palavra própria/alheia. Conceituamos a **palavra alheia/própria** como a palavra concebida por outrem e adotada pelo enunciador como palavra “própria”, dentro dos princípios éticos de reconhecimento da autoria das palavras compartilhadas – fora desses princípios, essa prática constitui-se plágio. Quanto à **palavra própria/alheia**, acreditamos que pode expressar-se de três diferentes maneiras: a) como palavra concebida pelo autor, mas apresentada como sendo do conhecimento de outrem; b) como palavra concebida pelo autor em coautoria implícita com outrem – no caso da monografia, com o orientador; e c) como palavra concebida pelo autor em compartilhamento com seus enunciatários. Nesses dois últimos casos, poderíamos pensar na designação “palavra nossa”. Entretanto, não dizem respeito a processos de coautoria explícitos. Além disso, a categoria palavra “própria” já abarca a coautoria propriamente dita, pois o termo palavra “própria” pode se referir a um ou mais enunciadores.

Acreditamos que as diferentes formas de conceber a palavra são elementos fundamentais para analisarmos o processo de construção do conhecimento científico – que, defendemos, requer do pesquisador: domínio teórico-prático, compromisso ético e expressão estética própria, componentes que, postulamos, são constitutivos da postura autoral.

5.3 FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA

De acordo com Bakhtin (2003 [1979], p. 306), para realizarmos a análise estilística, além de considerarmos todos os aspectos do estilo (sistema da língua, objeto do discurso e a relação valorativa do enunciador com o objeto), precisamos considerar as tonalidades dialógicas dos enunciados, isto é, os ecos e ressonâncias que os enunciados analisados estabelecem com outros enunciados na cadeia da comunicação discursiva. Essas tonalidades podem expressar-se através de três formas básicas de conceber a palavra: 1) palavra neutra da língua; 2) palavra do outro; 3) minha palavra; e duas complementares: 4) palavra alheia/própria; e 5) palavra própria/alheia.

A “escolha” das configurações da palavra está, de certo modo, condicionada pelo gênero textual a ser produzido. No caso de nossa pesquisa, esse condicionamento é estabelecido pelos elementos composicionais da monografia, gênero textual marcado, em diversos momentos, pela presença da aparente neutralidade, gerada pela prescrição que norteia a elaboração dos gêneros textuais acadêmico-científicos.

5.3.1 Palavra Neutra: “o discurso de ninguém”

Argumenta Bakhtin (2003 [1979], p. 289-290) que as palavras e orações, como unidades da língua, não possuem autores, portanto, não pertencem a ninguém. Além disso, são desprovidas de expressividade, pois em si mesmas nada valorizam. Essas unidades só passam a possuir autores e a adquirir expressividade quando funcionam como enunciados plenos em uma situação interativa concreta. Entretanto, são os significados neutros das palavras e orações de uma língua que asseguram sua identidade e permitem aos seus usuários compreendê-la.

Bakhtin (*op. cit.*, p. 304) elucida que os estilos neutros ou objetivos são formados a partir de recursos lingüísticos selecionados em função da adequação ao objeto do discurso e da pressuposição do fundo aperceptível do enunciatário do discurso, mas esse fundo é considerado de maneira excessivamente generalizada e desprovida de expressividade. E menciona que esses estilos preveem uma espécie de identidade e unidade entre os pontos de vista do enunciador e do enunciatário, à custa da renúncia da expressividade. Sublinha ainda que as características dos estilos objetivo-neutros e das concepções que o embasam variam conforme as esferas de comunicação discursiva.

Em relação ao campo científico, particularmente, ao das ciências matemáticas e naturais, o autor comenta:

As coisas são um pouco diferentes para o pensamento científico [...] As ciências matemáticas e naturais não conhecem absolutamente a palavra como objeto de uma orientação [...] o **sujeito que fala e sua palavra**, obviamente, **não entram** [na composição da ciência]. Todo o aparato metodológico das ciências matemáticas e naturais se orienta para o domínio do *objeto reitificado* [sic], *mudo* que não se revela na palavra, e que *não comunica nada a respeito de si mesmo* (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 150, grifos em itálico do autor, grifos em negrito nossos).

Embora mais recorrentes nas ciências matemáticas e naturais, a forma palavra da língua ou palavra neutra é empregada nas demais ciências. Contudo, como frisa Bakhtin

(2003 [1979], p. 294), convém lembrarmos que, no processo de interação, a neutralidade é apenas aparente, pois a construção do enunciado sempre está sujeita a uma concepção de enunciatário, que implica uma posição valorativa. Assim, até mesmo os estilos neutros ou objetivos de exposição, que se centram no objeto com o intuito de apagar a evidenciação da expressão, são dotados de valoração (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 304).

Apesar de ser comum a utilização da palavra sob a forma de palavra da língua, de palavra não pertencente a ninguém, para Bakhtin (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 140), no discurso cotidiano – e acreditamos também no discurso científico – “pelo menos a metade de todas as palavras são de outrem” e são reconhecidas e transmitidas, “em todos os graus possíveis de exatidão e imparcialidade (mais exatamente, de parcialidade)”, como tais. Então, aprofundemos as reflexões sobre a palavra de outrem.

5.3.2 A Palavra de Outrem: o discurso citado

Com base no estudo de textos literários, Bakhtin/Volochinov (2002 [1929], p. 144) defendem que o discurso citado é concebido pelo enunciador como uma enunciação pertencente à outra pessoa, apesar de constituída por uma construção completa, originada e situada fora do contexto narrativo. E destacam que o discurso de outrem passa a compor o contexto que o abarca, a partir de sua existência autônoma, isto é, “conservando o seu conteúdo e ao mesmo tempo rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 144-145). Asseveram ainda que, sem essa conservação, o discurso alheio não poderia ser completamente apreendido.

Entretanto, para integrar em sua composição outra enunciação, o enunciador “**elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais**”, assimilando o discurso de outrem parcialmente ou associando-o a “sua própria unidade sintática, estilística, composicional” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 145, grifos nossos). Assim, “*o discurso no discurso, a enunciação na enunciação* [...] é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre um discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 144, grifos do autor realçados por nós). Nessa perspectiva, as formas usadas na citação do discurso “refletem tendências básicas e constantes da **recepção ativa** do discurso de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 146, grifos nossos).

Segundo Bakhtin/Volochinov (*op. cit.*, p. 148), a dupla pertença do discurso citado evidencia suas duas dimensões composicionais: a do discurso a transmitir e a do discurso que serve para transmiti-lo. E a articulação entre esses ângulos reflete a dinâmica da inter-relação

socioideológica dos indivíduos. Em vista desse funcionamento, os autores defendem que precisamos analisar a inter-relação entre as dimensões do discurso. Essas dimensões também são destacadas por Bakhtin (2003 [1979], p. 299) ao afirmar que o discurso do outro tem dupla expressão, a do enunciado acolhido e a do enunciado acolhedor. Segundo o autor, quando investigamos com mais profundidade qualquer enunciado em situações concretas de enunciação, descobrimos nele “toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 299).

Conforme Bakhtin (2000 [1979], p. 316), podemos demonstrar variadas atitudes responsivas frente aos enunciados de outrem e retomá-los de diferentes formas: incorporando-os diretamente no contexto do nosso próprio enunciado; recuperando apenas algumas de suas palavras ou orações como representantes de enunciados completos; reacentuando-os através da ironia, da indignação, da admiração etc.; parafraseando-os “depois de repensá-lo”; resgatando-os como pontos de vista conhecidos pertencentes a um parceiro discursivo; pressupondo-os, explícita ou implicitamente; ou refletindo-os unicamente na expressão de nosso próprio enunciado, através da seleção de recursos linguísticos e de entonações, determinados pelo enunciado do outro acerca do mesmo objeto do nosso discurso.

Acreditamos que essas diferentes formas de reportarmo-nos ao discurso de outrem também revelam graus variados de nossa atuação como agentes produtores no processo de criação, podendo ir de uma aparente passividade a uma elevada atividade, demarcando a nossa individualidade, bem como nossa responsabilidade enunciativo-discursiva. Para Bakhtin/Volochinov (2002 [1929], p. 150), duas orientações norteiam a inter-relação entre discurso citado e o discurso que o agrega. São elas: 1) o estilo linear; e 2) o estilo pictórico, ambas expressas através de diferentes facetas e tipos, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 04 – Orientações das inter-relações entre o discurso citado e o discurso que o transmite

ESTILO LINEAR
Dogmatismo autoritário Dogmatismo racionalista
ESTILO PICTÓRICO
Individualismo realista e crítico Individualismo relativista

O **estilo linear**, segundo os estudiosos, caracteriza-se pela apresentação de contornos exteriores nítidos de separação entre as palavras do outro e as palavras do autor. Tem o intuito de “proteger” o discurso citado das infiltrações das entonações do autor. Essa estratégia de proteção fortalece a individualidade do discurso citado e enfraquece a individualidade do

autor. Além disso, permite a apreensão apenas do conteúdo objetivo, e não das particularidades linguísticas. Por isso, é linguisticamente despersonalizado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 149-150). O **estilo pictórico** opõe-se ao estilo linear, pois tenta amenizar os contornos exteriores nítidos de separação entre as palavras do outro e as palavras do autor. Visa possibilitar ao autor infiltrar-se no discurso de outrem, através de réplicas e comentários, dando um caráter individualizado ao próprio discurso e demonstrando que apreendeu, além do sentido, “todas as peculiaridades linguísticas e sua realização verbal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 150).

O estilo linear subdivide-se em: a) dogmatismo autoritário e b) dogmatismo racionalista. O **dogmatismo autoritário** consiste na retomada do discurso de outrem por meio do estilo linear, impessoal e monumental, concebendo-o como uma tomada de posição inalisável. “Quanto mais dogmática for a palavra, menos apreensão apreciativa admitirá [...] e mais impessoais serão as formas de transmissão” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 149). Do ponto de vista formal, esse estilo é construído a partir de citações diretas e/ou indiretas sem a presença, anterior ou posterior, de comentários do enunciador referentes ao conteúdo ou à expressão do discurso citado. O **dogmatismo racionalista**, assim como o autoritário, é constituído pelo estilo linear, impessoal e monumental, ainda mais contundente. Contudo, ao contrário do primeiro, permite a avaliação do conteúdo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 150). Esse posicionamento avaliativo pode construir-se a partir do discurso direto ou do discurso indireto.

O estilo pictórico desmembra-se em: a) individualismo realista e crítico e b) individualismo relativista. O **individualismo realista-crítico** é formado a partir do estilo pictórico e delineado pela tentativa do autor de apagar as fronteiras do discurso do outro e de “colori-lo” com as próprias entonações e avaliações, demarcando a “apreensão positiva e intuitiva de todos os matizes linguísticos individuais do pensamento, das opiniões, dos sentimentos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 150-151). E o **individualismo relativista**, também constituído por meio do estilo pictórico, é assinalado pelo fortalecimento e pelo ativismo do discurso do outro, com a finalidade de dissolver o discurso que o transmite. Nessa tendência, o discurso do autor, assim como o de outrem, é marcado pela individualidade e pelo colorido e destituído de valor ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 150-151).

Esses estilos e variações são traçados a partir dos três esquemas sintáticos de transmissão do discurso de outrem, que também “exprimem uma tendência à apreensão ativa do discurso de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 158). São eles: 1) o discurso

direto; 2) o discurso indireto; e 3) o discurso indireto livre. Cada estilo dá uma orientação particular, específica à enunciação e recria a sua maneira o discurso de outrem. Pautando-se nessa orientação particular, os autores propõem algumas subdivisões, tanto para o discurso direto como para o indireto. Para uma melhor visualização, no quadro a seguir, esquematizamos as subdivisões apontadas pelos autores e os acréscimos que fizemos – destacados com sublinhados:

Quadro 05 – Subdivisões dos esquemas básicos de transmissão do discurso de outrem

DISCURSO DIRETO
Discurso direto monumental
<u>Discurso direto comentado</u>
Discurso direto preparado
<u>Discurso direto preparado e comentado</u>
Discurso direto esvaziado
Discurso direto antecipado e disseminado
Discurso direto retórico
Discurso direto substituído
DISCURSO INDIRETO
Discurso indireto analisador de conteúdo
Discurso indireto analisador da expressão
Discurso indireto impressionista
DISCURSO INDIRETO LIVRE

Para o **discurso direto**, os autores sugerem seis categorias: 1) Discurso direto monumental; 2) Discurso direto preparado; 3) Discurso direto esvaziado; 4) Discurso direto antecipado e disseminado; 5) Discurso direto retórico; e 6) Discurso direto substituído. Entretanto, em virtude do fato de termos nos deparado com casos nos quais os comentários concernentes às citações diretas aparecem depois dessas, bem como com casos nos quais as citações diretas são preparadas, apresentadas e depois comentadas, sugerimos o acréscimo de mais duas categorias dessa modalidade de discurso: o Discurso direto comentado e o Discurso direto preparado e comentado.

O discurso direto monumental caracteriza-se pela percepção da “enunciação de outrem como um todo compacto, inalisável, imutável e impenetrável” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 158) e pela reprodução literal dessa enunciação. O discurso direto seguido de comentário, assim como o discurso monumental, percebe a enunciação de outrem como um todo compacto e inquestionável, porém analisável em relação ao conteúdo e/ou à expressão. Assim, os comentários do enunciador podem possuir teor analítico e/ou avaliativo.

O discurso direto preparado consiste na emersão do discurso direto de dentro do indireto. Nesse caso, o discurso indireto funciona como um contexto que, marcado pelas entonações do autor, antecipa os temas básicos do discurso direto que será retomado, atribuindo-lhe destaque. Entretanto, o fundo perceptível evidencia-se como pertencente metade ao autor do contexto e metade ao autor do discurso citado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 166). O discurso direto antecedido e seguido de comentário (ou discurso direto preparado e comentado) compõe-se da união entre o discurso direto preparado e o discurso direto comentado.

O discurso direto esvaziado, como a própria denominação sugere, é marcado pela diminuição do peso semântico das palavras citadas e pelo reforço da sua significação caracterizadora, da sua tonalidade e/ou do seu valor típico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 166). Esse reforço, estabelecido pelo contexto criado pelo autor, torna o discurso citado praticamente desnecessário (CASTRO, 2009, p. 128).

O discurso direto antecipado e disseminado também é antecedido por um fundo perceptível que, impregnado pelas tonalidades do discurso citado, prepara o seu acolhimento, antecipando não apenas seus temas, mas seus valores. Desse modo, o contexto criado, embora conserve as entonações próprias do autor, assemelha-se tão profundamente ao discurso citado que poderia figurar entre aspas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 167).

O discurso direto retórico situa-se na fronteira do contexto criado pelo autor e do discurso citado. Consiste na apresentação de uma pergunta ou exclamação pertencente ao autor do contexto e, ao mesmo tempo, ao autor do discurso citado dirigida a si mesmo, com o intuito de persuadir o leitor. Todavia, a atitude ativa do autor predomina (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 170-171).

E, finalmente, o discurso direto substituído é assinalado pela tomada de palavra do autor do contexto em nome do autor do discurso citado. Nesse caso, o primeiro apresenta-se como completamente solidário às apreciações e entonações do segundo. Por isso, constrói um paralelismo que une o contexto e o discurso citado em um só enunciado, que pertence, simultaneamente, ao autor do contexto e ao autor do discurso citado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 171-172).

No que concerne ao **discurso indireto**, esse “ouve de forma diferente o discurso de outrem [...] integra e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado”. Por isso, sua alma é a análise. Essa característica analítica concretiza-se, simultaneamente, no ato de transposição do discurso acolhido, constituindo-se como inseparável desse (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 159) e dando origem a três

variantes: 1) Discurso indireto analisador de conteúdo; 2) Discurso indireto analisador da expressão; e 3) Discurso indireto impressionista.

O discurso indireto analisador de conteúdo compõe-se a partir da apreensão da enunciação de outrem apenas no plano temático, supervalorizando a significação temática e apagando a individualidade do enunciador (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 167). Trata-se do estilo linear dogmático racional em sua versão indireta. Esse estilo evidencia-se pelo fato de o discurso analisador do conteúdo preservar, em termos semânticos, a autonomia da enunciação, estabelecendo um distanciamento nítido e estrito entre o contexto dessa enunciação e o discurso citado e possibilitando ao autor do primeiro réplicas e comentários. Essa variante encontra-se predominantemente nos contextos em que o autor precisa expor as opiniões de outros autores sobre um determinado assunto. É o que acontece, por exemplo, no domínio discursivo científico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 161).

O discurso indireto analisador da expressão revela-se através da integração, na construção indireta, das palavras e maneiras de dizer de outrem, explicitando a percepção do enunciador em relação às especificidades, à subjetividade e ao caráter típico das palavras citadas. Na maioria das vezes, o discurso citado é colocado entre aspas. Entretanto, não se trata da passagem do discurso indireto ao direto sem modificações, pois, no caso do discurso indireto analisador da expressão, embora as palavras citadas ganhem destaque, acomodam-se às matizes da entonação do autor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 162-163).

E o discurso indireto impressionista, por sua vez, seria uma mistura do discurso indireto analisador do conteúdo e do discurso analisador da expressão. Essa variante é utilizada, essencialmente, para apresentar o discurso interior de outrem, seus pensamentos e sentimentos. Nesse tipo de discurso indireto, a entonação do autor “flutua livre e facilmente sobre sua estrutura fluída” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, *op. cit.*, p. 164-165).

Quanto ao **discurso indireto livre**, compõe-se da convergência do discurso direto e do indireto. Segundo Bakhtin/Volochinov (*op. cit.*, p. 170), esse tipo de discurso constitui “o caso mais importante e sintaticamente mais bem fixado de convergência interferente de dois discursos com diversa orientação do ponto de vista da entonação”. Assim, muitas vezes o limite entre o discurso direto e o indireto não pode ser facilmente percebido. Para identificar a palavra citada, é preciso detectar a orientação apreciativa presente no discurso citado, a qual “interrompe” a orientação apreciativa do autor da enunciação que acolhe esse discurso¹⁷.

¹⁷ Para uma análise mais aprofundada do discurso indireto livre, bem como de outras formas menos perceptíveis de imbricamento entre o discurso citado e o discurso que o resgata, muito comum nos textos publicitários e literários, sugerimos o estudo acerca da heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ), embora não o resgatemos em virtude de nossos objetivos de pesquisa e, sobretudo, de nosso objeto de estudo.

Um aspecto importante a ser analisado em relação à transmissão do discurso de outrem é a carga semântica assumida pelos verbos de citação no contexto linguístico-discursivo em que se encontram, visto que podem revelar um menor ou maior grau avaliativo do enunciador em relação ao que é enunciado. Existem diferentes enfoques teórico-metodológicos que investigam os aspectos semântico-pragmáticos do verbo, por exemplo, Thomas e Hawes (1994), que estudaram as funções dos verbos em citações de artigos científicos de Medicina.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 104-107), os pesquisadores mencionados agrupam os verbos utilizados na retomada de pesquisas prévias em três categorias: 1) verbos de pesquisa ou de atividade experimental: denominados pelas autoras verbos referentes a processos investigativos – talvez, em virtude da restrição do termo experimental, tendo em vista os diversos procedimentos de pesquisa existentes –, subdividem-se em verbos de procedimento e verbos de resultados (que abarcam os verbos de objetividade e os verbos de efeito); 2) verbos textuais ou de atividade discursiva: nomeados pelas estudiosas verbos concernentes a processos verbais, por sempre envolverem expressões relativas a ações verbais: desmembram-se em verbos de qualificação, verbos de incerteza (que reúnem os verbos pré-investigativos e pós-investigativos), verbos de certeza (que incluem os verbos de argumento e os verbos de informação); e 3) verbos mentais ou de atividade cognitiva: designados pelas teóricas verbos relativos a processos cognitivos.

Frente aos apontamentos elencados, como acentua Bakhtin (2002 [1934-1935], p. 141), “por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado”. Quando essas transformações alcançam um grau máximo, distinguindo a palavra de outrem da palavra que o transmite, temos a construção da palavra própria. Assim, passemos a caracterização dessa forma de conceber a palavra.

5.3.3 Palavra “própria”: o discurso autoral

Para Bakhtin (2002 [1934-1935], p. 147-148) “Uma palavra, **uma voz que é nossa**, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro” [grifos nossos] – quanto maior for o índice de liberdade, maior será o nível de autoria. E essa libertação se expressa na demarcação do posicionamento avaliativo do enunciador como ser individual (de alguém dotado de autoridade) em relação à palavra de outrem (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 294). Essa posição

revela-se no plano da construção de sentidos, e não apenas no plano da expressividade. Assim, para que uma palavra seja realmente própria, não basta simplesmente ser apresentada como propriedade do agente produtor que as enuncia, é necessário produzir novas nuances semânticas.

O autor esclarece que o enunciador e sua palavra cumprem diferentes papéis dependendo do campo de comunicação discursiva em que se encontram. E exemplifica algumas dessas funções: nas ciências matemáticas e naturais, o enunciador e sua palavra não aparecem explicitamente no processo de construção do conhecimento científico; nas ciências humanas, têm a função de reestabelecer, transmitir e interpretar as palavras de outrem; nas disciplinas filológicas, são adotados como objeto do conhecimento, por determinarem todas as formas de transmissão e representação das palavras de outrem; na esfera jurídica, acusa ou defende o sujeito falante, referindo-se às suas palavras, reconstituindo-as, interpretando-as, polemizando com elas; no âmbito publicitário, criticam, polemizam, acusam, ridicularizam um ponto de vista, um enunciado, um artigo etc. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 150-152).

Acreditamos que as diferentes formas de conceber a palavra e de expor nossas reações-respostas, em especial a palavra “própria”, carregam a semente do desenvolvimento da postura autoral.

5.4 AUTOR: DE REVELADOR DA PALAVRA DIVINA A INSTAURADOR DE DISCURSIVIDADE

O conceito de autor, assim como muitos outros, varia de acordo com o contexto espaço-temporal. Contudo, um fato é inegável, a noção de autor propiciou a “individualização” das ideias em todas as áreas do conhecimento (FOUCAULT, 2002 [1969a], p. 33). Com base em Chartier (1998a [1993] e 1998b [1997]), mais precisamente em suas constatações sobre o processo de produção e reprodução dos textos ao longo do tempo, e em Foucault (2002 [1969a]), podemos definir oito concepções básicas de autor. São elas: 1) revelador da palavra divina; 2) perpetuador da tradição; 3) criador do texto; 4) criador e publicador do texto; 5) autor passível de punição; 6) autor profissional; 7) orientador de discursividade; 8) instaurador de discursividade.

Segundo Chartier (1998b [1997], p. 31), da Idade Média à Idade Moderna, isto é, início do século XV, o gesto criador expressava-se sob duas formas: a da inspiração divina e a da antiguidade do texto. No primeiro caso, o escritor era o escriba de uma palavra transcendental, cuja fonte era Deus, e não a subjetividade de quem escrevia. No segundo, o

escritor era o desenvolvedor, comentador, glosador de textos (CHARTIER, 1998b [1997], p. 31) e seu principal objetivo era tentar “esclarecer” os sentidos dos escritos, cuja validação era atribuída por sua “antiguidade, verdadeira ou suposta” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 33), e não pela essência das ideias perpetuadas.

A terceira concepção, a de criador do texto, institui os primeiros traços da função autor. Segundo Chartier (1998a [1993], p. 55), esse esboço surge em meados do século XIV, graças a Petrarca. Este, indignado com o fato de as reproduções errôneas dos copistas profissionais impedirem-no de “reconhecer os textos que ele mesmo compôs”, propõe a escritura autógrafa. Como a denominação sugere, a reprodução do texto passa a ser realizada pelo próprio autor, e não mais por um escriba. Essa nova fórmula, além de assegurar ao autor “o firme [...] domínio sobre a produção e a transmissão de seu texto”, elimina a causa do problema, a “radical divisão do trabalho entre autor e copista” (CHARTIER, 1998a [1993], p. 55).

Chartier (*op. cit.*, p. 56) acrescenta que, desde os últimos séculos dos textos copiados à mão, “se instaura uma forte relação entre o autor e o livro como objeto”. Essa relação manifesta-se na prática, insistente e persistente, da compilação de obras misturadas com o intuito de evidenciar que “a singularidade do autor é mais importante que a da obra”. Conforme o autor, no século XIV, surge também “a mais espetacular” marca de “atribuição do texto a um indivíduo particular, designado como seu autor”: “a representação física do autor, em seu livro” (CHARTIER, *op. cit.*, p. 53), a qual é realizada através do retrato do autor em sua atividade de escrita. Essa representação aparece não apenas em manuscritos do século XIV, mas também nos do século XV e em impressos do século XVI – e ainda atualmente, no século XXI (a diferença é que o autor, geralmente, não aparece executando a atividade de escrita, mas dentro de um ambiente de estudo). Essa prática revela “a escrita como uma invenção individual, uma criação original” (CHARTIER, *op. cit.*, p. 53).

Nos últimos séculos da Idade Média, surge a distinção entre as atividades escritor e autor, que dá origem a quarta concepção de autor, a de criador e publicador do texto. A primeira, escritor, passa a designar, em inglês, o *writer*, “aquele que escreve alguma coisa”; e, em francês antigo, o *écrivain*, “aquele que escreve um texto que permanece manuscrito, sem circulação”. A segunda, autor, passa a denominar, em inglês, o *author*, “aquele cuja identidade dá autoridade ao texto”; e, em francês antigo, o *auteur*, aquele que escreve e publica obras impressas (CHARTIER, 1998b [1997], p. 32). Esses significados evidenciam-nos o acréscimo de dois aspectos na conceituação do termo autor, a atribuição de autoridade

às suas palavras e a necessidade de circulação de suas obras – aspectos ainda vigentes hodiernamente.

No início da era moderna, o termo ganha uma quinta nuance, a de autor passível de punição, pois “antes de ser detentor de sua obra, o autor encontrava-se exposto ao perigo” de ser censurado, perseguido e condenado caso seu texto fosse considerado transgressor aos olhos da ortodoxia política e religiosa (CHARTIER, *op. cit.*, p. 32). Foucault (2002 [1969a], p. 47) chamou essa realidade de “apropriação penal”. Segundo o autor, “na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores”, “os textos, os livros, **os discursos começaram efetivamente a ter autores** (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes)” [grifos nossos].

Instaura-se, assim, a função autor, propriamente dita, considerada por Foucault (2002 [1969a], p. 46) como uma “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. De acordo com o filósofo, a função autor possui várias propriedades, dentre as quais, quatro são consideradas as mais visíveis e as mais importantes – e remetem-nos aos princípios da enunciação e do dialogismo. Os traços caracterizadores da função autor são, assim, sintetizados:

a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma **série de operações específicas e complexas**; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a **vários ‘eus’** em, simultâneo, a **várias posições-sujeito** que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (FOUCAULT, 2002 [1969], p. 56, grifos nossos).

No século XVII, a partir da possibilidade de o autor tornar-se pensionista, aparecem práticas que dariam origem, no século XVIII, ao autor profissional, o sexto tipo destacado. O autor vivencia uma situação paradoxal, teme ser punido pela transgressão política e/ou religiosa de seus textos, mas, ao mesmo tempo, espera ter seus méritos recompensados por uma pensão (CHARTIER, 1998b [1997], p. 38). De acordo com Chartier (*op. cit.*, p. 39), dependendo das condições socioeconômicas, existem duas possibilidades de proventos para os escritores do século XVII. Os que pertencem à aristocracia ou à burguesa e dispõem de patrimônio financeiro podem ser contemplados com benefícios, cargos ou postos. Os que não pertencem a esses grupos e não possuem patrimônio financeiro “são obrigados a entrarem nas relações de patrocínio”. Para isso, “recebem uma remuneração não imediata de seu trabalho

como escritor sob a forma de pensão, de recompensa ou de emprego” (CHARTIER, 1998b [1997], p. 39).

No século XVIII, o autor, finalmente, conquista o direito de exercer domínio de propriedade sobre suas obras, bem como o de receber uma remuneração pelos frutos de seu trabalho, expressão de seu gênio. Mesmo cedendo os manuscritos de suas obras aos editores, o autor não perde o direito de propriedade. Na realidade, como destaca Chartier (*op. cit.*, p. 64), são os editores que moldam a figura do autor proprietário, “pois se o autor se torna proprietário, o editor também se torna, uma vez que o manuscrito lhe fora cedido”. O autor frisa ainda que “é este o caminho tortuoso que leva à invenção do direito autoral”.

Foucault (2002 [1969a], p. 49) atenta para o fato de, nos séculos XVII e XVIII, aparecer um movimento de oposição quanto à explicitação da autoria da obra. No campo literário, essa elucidação se reafirma como algo imprescindível. Entretanto, no campo científico, os discursos científicos são recebidos por si mesmos, “no anonimato de uma verdade estabelecida ou constantemente demonstrável”; o que lhes concebe garantias não é a referência a quem os produziu, mas o fato de pertencerem a um conjunto sistemático. Assim, a função autor é apagada, e o nome dos pesquisadores fica restrito a batizar teoremas, proposições, efeitos notáveis, corpos, conjuntos de elementos, síndromes patológicas (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 49). Contudo, em biologia e em medicina, a indicação do autor e da data do trabalho estabelece um indício de ‘fiabilidade’ em relação às técnicas e aos objetos de experimentação utilizados em um determinado contexto espaço-temporal (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 50).

O autor também tece considerações sobre a “posição ‘transdiscursiva’” assumida por alguns autores. Essa expressão é utilizada por Foucault (*op. cit.*, p. 57) para designar o fato de, na ordem do discurso, o autor poder ser criador de algo mais amplo do que um livro: de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina que vão subsidiar as criações de outros autores e de outros livros – conceito que coloca em relevância o caráter dialógico do ato criador. Reconhece que a posição transdiscursiva trata-se de um fenômeno antigo e constante, porém marcado por dois modos de constituição, embora limítrofes, distintos: o “fundador de cientificidade” e o “instaurador de discursividade” – Em virtude da similaridade semântica existente entre os termos “fundador” e “instaurador”, bem como da especificidade do termo “cientificidade”, optamos por chamar o primeiro modo “orientador de discursividade”, embora cientes da impossibilidade da precisão dessa expressão.

O que diferencia esses modos de constituição é a natureza do conjunto de transformações provocadas pelas ideias do autor. Se forem transformações homogêneas,

temos a função autor orientador de discursividade; se heterogêneas, a função autor instaurador de discursividade (FOUCAULT, 2002 [1969a], p. 62). No caso dos autores e/ou obras orientadores de discursividade, temos a possibilidade de dois fenômenos discursivos, a redescoberta e reatualização. No dos instauradores de discursividade, apenas uma possibilidade, a de retorno às origens (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 63).

Para Foucault (*op. cit.*, p. 63), as ‘redescobertas’ constituem-se “efeitos de analogia ou de isomorfismo que, a partir das formas atuais de saber”, desenvolvem e aprofundam uma ideia que se encontrava apenas esquematizada ou redescobrem uma ideia que desapareceu. As ‘reatualizações’ são concebidas como “reinserções de um discurso num domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é para ele novo” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 64). E o ‘retorno’, por sua vez, é conceituado como um movimento, de especificidade própria, caracterizador das instaurações de discursividade. Argumenta o autor que, para existir retorno, é preciso, inicialmente, acontecer um esquecimento essencial e constitutivo. Esse acontecimento precisa ser investido em operações precisas, que possam ser situadas, analisadas e reduzidas pelo próprio retorno ao ato instaurador. Considerando essa exigência, conclui que o retorno “é um trabalho efetivo e necessário de transformação da própria discursividade” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 66).

Fundamentando-nos nessas diferenciações, podemos conceituar o autor orientador de discursividade, o sétimo tipo, como aquele que retoma um enunciado e reafirma-o, reinterpreta-o e/ou completa-o, dentro **ou** fora do domínio discursivo de sua origem. E o autor instaurador de discursividade, oitavo tipo, singularidade de alguns autores do século XIX que produziram não apenas a possibilidade, mas a regra de formação de outros textos (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 58), como aquele que retoma um enunciado com o intuito de questioná-lo e modificá-lo, dentro e fora do domínio discursivo de sua origem.

Frente às ações desempenhadas pelo autor, constatamos que essa função, uma das inúmeras funções sociais que podem ser exercidas pelo sujeito, é complexa. Essa complexidade revela-se, conforme Foucault (*op. cit.*, p. 67), quando buscamos compreendê-la em nível de um conjunto de produções portadoras de assinaturas definidas e, sobretudo, quando tentamos analisá-las em conjuntos mais abrangentes, como conjunto de obras ou disciplinas inteiras. Por isso, o estudioso convida-nos a investigar “os discursos não somente pelo seu valor expressivo ou pelas suas transformações formais, mas nas modalidades de sua existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação”, de articulação dentro das relações sociais. Esses aspectos evidenciam-se mais diretamente “no

jogo da função autor e nas suas modificações”, função que é, “sem dúvida, apenas uma das especificações possíveis da função sujeito” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 68).

Assim como Foucault, Bakhtin (2009 [1920-1924], 2003 [1979]) aborda a questão da autoria a partir de dois ângulos interligados, o autor-pessoa e o autor-criador, e ressalta o caráter dialógico do ato criador.

5.5 AUTOR-CRIADOR: REVELADOR DO AUTOR-PESSOA

Para conceituar o termo “autor”, Bakhtin (2003 [1979], p. 3) recorre ao princípio da responsividade e argumenta que, na ciência e na arte, assim como acontece na vida, nós respondemos axiologicamente a cada um dos atos verbais e/ou não verbais daqueles que nos rodeiam. Nessa perspectiva, uma obra, independentemente de sua natureza, é também uma resposta e, como toda resposta, possui um caráter de princípio, isto é, só adquire delineamento a partir da nossa relação com as coisas, com o mundo e, principalmente, com o outro. Esse processo de demarcação da obra aponta para o fato de toda relação de princípio ser produtiva e criadora. Assim, toda obra possui também um caráter criador, produtivo e de princípio (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 4).

De acordo com Bakhtin (*op. cit.*, p. 5), o autor vivencia o trabalho de criação a partir de um processo psicológico interno, contudo não enxerga sua criação nesse processo de vivenciamento, mas no produto que está sendo criado. Por isso, o pesquisador concebe o autor como uma energia ativa e formadora evidenciada no fruto de sua criação:

o autor não é o agente da vivência espiritual, e sua reação não é um sentimento passivo nem uma percepção passiva; **ele é a única energia ativa e formadora, dada** não na consciência psicologicamente agregativa, **mas em um produto cultural de significação estável**, e sua reação ativa é dada na estrutura – que ela mesma condiciona (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 6, grifos nossos).

Fundamentando-se nessa conceituação, o filósofo distingue duas instâncias autorais, embora interdependentes, não coincidentes: 1) o autor-pessoa (aquele que escreve); e 2) o autor-criador (aquele construído na obra). O autor-pessoa, autor primário, é concebido como um “elemento do acontecimento ético e social da vida”, e o autor-criador, autor secundário, como “elemento da obra” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 9). Apesar de possuírem essências diferentes, o autor-criador permite-nos compreender o autor-pessoa (BAKHTIN, *op. cit.*, p.

6). Este, por sua vez, dependendo da situação enunciativa, pode expressar-se em diferentes facetas do autor-criador (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 389-390).

Considerando a maleabilidade expressiva da função autor-criador, Bakhtin (*op. cit.*, p. 173) afirma que “o homem é o centro organizador do conteúdo-forma [...] *é um dado homem* em sua presença axiológica no mundo” [grifos do autor]. Essa asserção coloca em relevo a função social assumida pelo autor-pessoa na situação concreta de enunciação, bem como suas representações socio subjetivas expressas através do autor-criador. Nessa ótica, “o autor visa ao conteúdo [...] enforma-o e o conclui usando para isso um determinado material [...] subordinando esse material ao seu desígnio artístico, isto é, à tarefa de concluir uma dada tensão ético-cognitiva” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 177). Todas essas ações são realizadas vislumbrando o plano valorativo e os momentos básicos da arquitetônica do mundo real do ato-ação realizado, o eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro:

Todos os valores da vida e da cultura reais se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a esses momentos centrais: eu, o outro, e eu para o outro (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 114-115).

Examinando o caráter valorativo subjacente ao processo de criação, o autor-criador é concebido como uma posição axiológica, ao mesmo tempo, refratada e refratante, responsável pela construção do todo da obra. É refratada porque depende das avaliações valorativas do autor-pessoa e, portanto, da dinâmica de múltiplas inter-relações. É refratante porque os eventos da vida são recortados e reorganizados esteticamente a partir da posição axiológica assumida pelo autor-criador (FARACO, 2007, p. 39). Além do posicionamento valorativo, o ato de criação, exige do autor-pessoa a responsabilidade em relação ao objeto, ao sentido e à própria unicidade.

A responsabilidade da criação desenvolve-se a partir de três ações que se interpenetram: 1) pensar teoricamente; 2) contemplar esteticamente; e 3) agir eticamente (BAKHTIN, 1993 [1920], p. 45) – ações que devem ser aplicadas principalmente no campo científico. Pensar teoricamente significa transformar os pensamentos, momentos dos conteúdos-sentidos abstratamente, em juízos universalmente válidos pertencentes a unidades teóricas de domínios teóricos apropriados (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 21). Contemplar esteticamente consiste em modelar o objeto de criação “como uma individualidade unitária, íntegra e qualitativamente original” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 32). Essa modelação envolve dois

momentos, a visualização do objeto individual de criação de dentro de sua própria essência e a sua objetivação, isto é, seu acabamento estético. Agir eticamente implica participar de forma responsável e ativa do processo de criação, pois a unicidade ou a singularidade não pode ser pensada, precisa ser experimentada ou vivida de forma participativa através do ato realmente executado (BAKHTIN, 1993 [1920], p. 30).

Ainda segundo Bakhtin (*op. cit.*, p. 46), o ato realmente executado, sob o aspecto de seu próprio desempenho, não apenas conhece e possui o ser único da vida, mas, em sua integridade, orienta-se dentro desse ser. Nessa perspectiva, a responsabilidade do ato realmente desempenhado consiste em considerar todos os momentos de sua realização: sua validade teórica, sua factibilidade histórica e seu tom emocional-volitivo. Esses se constituem como momentos de uma só decisão e devem ser “tomados em toda sua plenitude e em toda a sua verdade”. Por isso, o autor-criador é aquele que sabe participar ativamente da vida prática, social, política, moral, religiosa, entre outras, mas também fora dela, no produto de sua criação (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 176) – afirmação com a qual concordamos plenamente.

A partir dos pressupostos teóricos discutidos ao longo deste capítulo, formulamos nosso conceito de autor e de autoria.

5.6 NOSSO CONCEITO DE AUTORIA E DE AUTOR

Assim como Foucault (2002 [1969a]) e Bakhtin (1993 [1920] e 2003 [1979]), concebemos o autor como uma função social cujo desenvolvimento é condicionado pela situação enunciativa e a autoria como um processo, mais ou menos, criador de apropriação apreciativa das palavras de outrem. Dependendo da esfera discursiva e da especificidade da criação, o autor pode receber denominações mais pontuais, tais como: cientista, crítico, publicitário, romancista, poeta, pintor, escultor, arquiteto, entre inúmeras outras.

No campo científico, acreditamos que a autoria depende de três fatores: 1) do conhecimento teórico e prático do pesquisador acerca do tema abordado; 2) da responsabilidade ética em relação às fontes teóricas e/ou metodológicas consultadas, aos dados coletados e, no caso das pesquisas com seres vivos, aos participantes da pesquisa; e 3) da expressividade estética, que depende do domínio das capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas).

Examinando as formas de conceber a palavra, advogamos ainda que existem diferentes níveis de autoria, os quais podem ser organizados ao longo de um contínuo. Os mais visíveis seriam: 1) o transcritor: aquele que transcreve as palavras alheias e não tece nenhum

comentário acerca delas, apenas indica sua autoria; 2) o parafraseador da forma (ou parafraseador estrutural): aquele que apresenta os discursos citados mantendo a maioria de suas palavras que os compõem e alterando, na maioria dos casos, apenas a ordem de disposição; 3) o parafraseador do conteúdo (ou parafraseador semântico): aquele que recupera as palavras de outrem, preservando o conteúdo nelas expresso, a partir das próprias palavras; 4) o parafraseador do conteúdo e da expressão (ou parafraseador semântico/expressivo), aquele que resgata as palavras alheias a partir de comentários sobre seu conteúdo e sua expressão elaborados com as próprias palavras; 5) o analisador-avaliador: aquele que apresenta os discursos citados e os analisa e/ou os avalia, destacando informações, estabelecendo comparações com outras citações, expressando posicionamentos valorativos acerca das palavras recuperadas etc.; 6) o reentonador: aquele que atribui sua expressividade às palavras de outrem, dando-lhes novos matizes expressivos e/ou semânticos; 7) o orientador de discursividade: aquele que retoma as palavras de outrem para reafirmá-las, reinterpretá-las e/ou completá-las, permitindo sua perpetuação dentro ou fora do domínio discursivo de sua origem; 8) o instaurador de discursividade: aquele que retoma a palavra de outrem com o intuito de questioná-la e modifica-la, gerando profundas mudanças de posicionamento dentro e fora do domínio discursivo de sua origem. Esquemáticamente, podemos apresentar esses níveis através da seguinte figura:

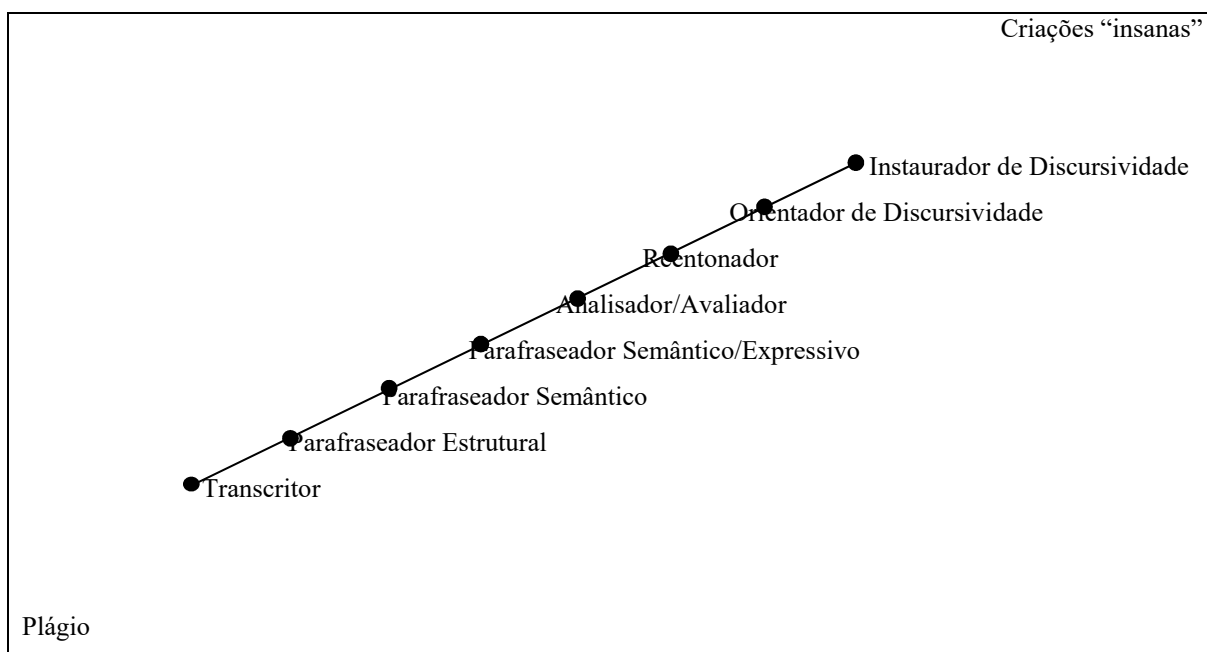


Figura 06 – Níveis de Autoria

Como demonstra a figura 06, fora do contínuo dos diferentes níveis de autoria, que estabelecem os limites entre as palavras próprias e alheias, teríamos, de um lado, o plágio, que consiste em uma apropriação indevida das palavras de outrem, em todas as suas formas integral, parcial, conceitual ou mosaica (SILVA, 2008), passível de punição legal; e de outro, as criações “insanas”, que extrapolam a razão, tornando-se indecifráveis.

Presumimos que as formas de conceber as palavras, além de indicarem diferentes níveis de autoria, apontam um menor ou maior grau de construção de conhecimento científico. Passemos, então, à investigação da palavra neutra, da palavra de outrem e da palavra “própria” nas monografias constitutivas de nosso *corpus*.

6 AUTORIA: INDÍCIO DO DOMÍNIO TEÓRICO-PRÁTICO, DO COMPROMISSO ÉTICO E DA EXPRESSÃO ESTÉTICA DO AUTOR

“No mundo interconectado em que a ampla maioria dos seres humanos vive atualmente, não basta enunciar o que cada indivíduo ou grupo precisa para viver em seu próprio meio. [...] não é possível que partes do mundo prosperem enquanto outras permanecem desesperadamente pobres e profundamente frustradas. [...] Mas além, o mundo futuro, com seus onipotentes mecanismos de busca, robôs e outros dispositivos computacionais, exigirá capacidades que até agora não passaram de opção. Para responder a esse novo mundo em seus próprios termos, precisamos agora começar a desenvolver essas capacidades [de **disciplina**, de **síntese**, de **criação**, de **respeito pelos outros** e **ética**]” [grifos nosso].

(HOWARD GARDNER)

6.1 BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Nossa investigação trata-se de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo. Os dados foram coletados, no período de agosto a dezembro de 2010, em uma faculdade particular localizada em Paulo Afonso, cidade situada no Nordeste do Estado da Bahia, a 460 km de sua capital, Salvador. O município faz fronteira com os estados de Pernambuco, Alagoas e Sergipe e, portanto, ocupa uma posição geográfica privilegiada. E sua população, aproximadamente, 100 mil habitantes, é favorecida por essa e por outras duas instituições extremamente importantes para o desenvolvimento do município, o complexo de Usinas Hidroelétricas da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) e a Universidade Estadual da Bahia.

O estabelecimento de Ensino Superior onde realizamos nossa pesquisa foi credenciado pelo Ministério da Educação em janeiro de 2002. Atualmente, na modalidade presencial, oferece seis cursos: Bacharelado em Administração com habilitação em Marketing, Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês, Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Direito, curso implantado no semestre 2007.2, Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Enfermagem, cursos iniciados no semestre 2011.1. Antes da autorização desses dois últimos cursos, a instituição oferecia Bacharelado em Turismo.

Considerando a quantidade de cursos que oferece e a que pretende oferecer e também a estrutura física que possui, tanto a em funcionamento como a em construção, podemos classificá-la como uma instituição de pequeno porte em processo de expansão.

Para caracterizarmos o contexto de produção, resgatamos dados de nossa pesquisa de mestrado, mais especificamente os concernentes a um pré-teste (Vide Apêndice A), que continha perguntas fechadas e abertas que visavam à identificação de informações, dentre outros aspectos, relativas à faixa etária, à formação escolar e à atuação profissional dos colaboradores, bem como referentes à opção pelo curso, às práticas de leitura e de escrita, às concepções de pesquisa e ao uso da internet como fonte de pesquisa. E recorremos ao Regimento da Faculdade (Anexo A, p. 261)¹⁸, aos resultados do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁹ de 2008 (Anexos H, p. 315, e I, p. 323), à Grades Curriculares do Curso de Letras – GCCL²⁰ (Anexo B, p. 282), aos Planos de curso das disciplinas Metodologia do Trabalho Científico – PCMTC (Anexo D, p. 284), Oficina de Redação – PCOR (Anexo E, p. 288) e Trabalho Monográfico – PCTM (Anexo F, p. 290) e ao Manual de orientação e normalização de trabalhos científicos – MONTC²¹ (Anexo G, p. 292). Tínhamos o intuito de analisarmos também o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, mas, embora a faculdade tenha se comprometido a disponibilizá-lo, respondendo à solicitação informal que fizemos via *e-mail*, não tivemos acesso ao referido documento, apesar de nossa insistência.

Na pesquisa de mestrado, investigamos a primeira etapa do processo de construção do conhecimento, a materialização do planejamento da pesquisa, ou seja, o projeto de pesquisa. Agora, na pesquisa de doutorado, decidimos investigar a terceira etapa desse processo, o registro da pesquisa, que, no caso da instituição onde tivemos acesso aos dados, acontece, obrigatoriamente, através da elaboração do gênero textual monografia. Nosso foco é a análise das marcas de apreensão do discurso de outrem com intuito de aprofundarmos as discussões em torno do processo de desenvolvimento da postura autoral e de sua relação com o processo de construção do conhecimento científico.

¹⁸ Seguindo o princípio ético de proteção da identidade dos colaboradores de nossa pesquisa, anexamos o Regimento da Faculdade sem os elementos caracterizadores da instituição.

¹⁹ Recuperamos dados do questionário do ENADE 2008, porque algumas questões estão, direta ou indiretamente, relacionadas a questões referentes ao desenvolvimento de atividades científicas. Além disso, alguns dos colaboradores participaram desse exame.

²⁰ Para facilitar a retomada dos documentos consultados, utilizaremos as letras iniciais das palavras compõem sua designação.

²¹ Assim como o regimento, o Manual de orientação e normalização de trabalhos científicos contém foi anexado sem as informações que permitem a identificação da instituição.

Em virtude da amplitude dos dados que, a princípio, poderiam compor nosso *corpus* de estudo – todas as monografias produzidas desde 2005 (ano de conclusão dos primeiros formandos) no Curso de Licenciatura em Letras da instituição particular, no qual atuávamos como professora e pesquisadora –, tornou-se necessário estabelecermos alguns critérios para delimitá-lo. Então, elegemos os trabalhos monográficos produzidos com base nos Projetos de Pesquisa elaborados, no período 2007.1, na disciplina Oficina de Redação, a partir de nossa pesquisa de mestrado. Essa delimitação gerou um *corpus* de trinta e oito (38) monografias, um número ainda muito elevado. Diante desse fato, estabelecemos um segundo critério, analisar as monografias elaboradas por colaboradores que exerciam a profissão professor(a), pois supúnhamos que teríamos uma melhor visualização da relação existente entre a construção do conhecimento e sua aplicabilidade na prática docente. Esse critério possibilitou o afunilamento do *corpus* para doze (12) monografias. Com o intuito de submetermos às monografias a serem analisadas a programas detectadores de plágio, mais precisamente o Farejador de Plágio e o *Doc X Web*, definimos um terceiro critério, investigar as monografias disponíveis não apenas em sua forma impressa, mas também em PDF. Esse terceiro critério gerou um *corpus* de oito (08) monografias. Um número significativo, a nosso ver, para um trabalho exploratório. Entretanto, ao nos depararmos com a singularidade de uma monografia elaborada em 2007.2 – cuja produção do projeto de pesquisa foi acompanhada por nós em 2006.2 e cuja autoria também era de uma concluinte que já atuava como professora –, decidimos incluí-la em nossos dados.

Diante do exposto, nosso *corpus* compõe-se de nove (09) monografias, duas (02) constituem-se como pesquisa-ação, a de Abigail²² (M1 – Contos de Fada: um recurso motivador para sala de aula (Anexo J, p. 325)) e a de Mateus (M8 – Contos Populares: o resgate através da leitura (Anexo Q, p. 481); uma (01) trata-se de pesquisa de campo, a de Safira (M7 – Projetos Escolares: fonte de pesquisa e motivação na prática da leitura no ensino fundamental da Escola [...] ²³(Anexo P, p. 454); três (03) de pesquisa bibliográfica, a de Joana (M4 – A teoria das inteligências múltiplas e o ensino-aprendizagem de língua inglesa: o audiolingualismo como método colaborativo (Anexo M, p. 393), a de Sara (M5 – Música: o gênero em questão no desenvolvimento da leitura e da interpretação (Anexo N, p. 410) e a de Rebeca (M6 – A literatura infanto-juvenil com o apoio de imagens como estímulo da leitura e

²² Por questões éticas, no intuito de resguardarmos a identidade dos professores concluintes, substituímos seus nomes por codinomes inspirados em nomes bíblicos.

²³ Também por questões éticas, omitimos o nome da instituição na qual a professora concluinte realizou sua pesquisa. Utilizaremos esse procedimento sempre que surgirem nomes próprios que façam referência, direta ou indireta, aos colaboradores.

escrita para alunos com necessidades especiais auditivas (Anexo O, p. 425)); e três (03) de pesquisa bibliográfica em literatura, a de Maria (M2 – A denúncia social atrás das cortinas lúdicas de Hoje é dia de Maria (Anexo K, p. 349), a de Hermes (M3 – Mimese e sociedade nos versos de Manuel Bandeira (Anexo L, p. 373) e a de Dalila (M9 – A condição feminina na obra Senhora de José de Alencar (Anexo R, p. 523). Tivemos acesso às monografias por meio de sua xerocópia e/ou de seu download – com a devida autorização da instituição e dos concluintes.

6.2 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS MONOGRAFIAS

A) O espaço reservado ao conhecimento científico

Como determinam os documentos oficiais discutidos no primeiro capítulo, o incentivo ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, o estímulo à pesquisa e a promoção da divulgação e do compartilhamento de conhecimentos científicos são enunciados no regimento da instituição. Essas ações aparecem nos objetivos previstos:

- I. estimular a criação cultural e o **desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**;
- III. incentivar o **trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a **divulgação de conhecimentos** culturais, **científicos** e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população visando à **difusão das conquistas** e benefícios da criação cultural e **da pesquisa científica** e tecnológica geradas na instituição (REGIMENTO, 2003, p. 4-5).

Os objetivos acima são muito semelhantes aos apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.393/96), demonstrando que, pelo menos teoricamente, a instituição tem a preocupação de cumprir o que as leis determinam. Essa intenção também aparece quando o regimento estabelece as competências do Conselho Superior da faculdade: “IV. estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (REGIMENTO, 2003, p. 7). Entretanto, de 2004 a 2008, período em que lecionamos na faculdade, nunca tivemos conhecimento da existência de projetos de pesquisa de caráter institucional de nenhuma natureza (pesquisa, monitoria ou extensão).

A inexistência de projetos institucionais é evidenciada nos resultados do Questionário Socioeconômico do ENADE de 2008 (Conferir Anexos H, p. 315, e I, p. 323), particularmente, nos referentes à Questão 30, relativa ao envolvimento ou não dos concluintes em algum projeto de pesquisa (iniciação científica), visto que **54,8%** declararam que “**Não**, porque não me interessei/interessei ou **não tive oportunidade**” [grifos nossos], 38,1% informaram que “Sim, desenvolvo/desenvolvi pesquisa(s) supervisionada(s) por professores”, 2,4% sinalizaram que “Sim, desenvolvo/desenvolvi pesquisa(s) independente(s)”, 2,4% pontuaram que “Sim, participo/participei de projetos de professores” e 2,4% sublinharam que “Sim, participo/participei de projetos de estudantes de pós-graduação”.

Contudo, contraditoriamente, no mesmo questionário, quando indagados acerca da contribuição dos programas de “iniciação científica” (Questão 89), **35,7%** dos alunos asseveraram que **não participaram desse tipo de programa** [grifos nossos] – percentual que difere do anterior –, 26,2% avaliam que a contribuição foi “ampla”, 23,8% que foi “parcial”, 7,1% que foi “restrita”, 4,8% que foi “nenhuma” e 2,4% se abstiveram. Esses julgamentos (ampla, parcial, restrita e nenhuma), que subtendem a participação dos alunos nesses programas, se somados, geram um de 61,9% – índice que reforça a contradição entre as respostas observadas.

Essa incongruência amplia-se quando analisamos os resultados referentes à indagação sobre o curso oferecer ou não, “além das atividades teóricas e práticas”, programas de iniciação científica (Questão 86), pois 52,4% dos formandos assinalaram que “Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular”, 4,8% que “Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação”, 9,5% que “Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular”, e apenas **9,5%** disseram que a instituição **não oferece** e **23,8%** responderam que **não sabiam informar**.

As incoerências que verificamos a partir da confrontação dos dados relativos às questões acima denunciam o pouco contato dos formandos com atividades de pesquisa e sugere-nos que a maioria parece confundir as atividades complementares, a exemplo da participação como ouvintes em eventos científicos, e/ou as pesquisas para elaboração da monografia com as incumbências dos programas de iniciação científica. Entretanto, apesar da discrepância, os números apontados reforçam a insatisfação dos alunos em relação a sua formação científica.

Voltando ao regimento da faculdade, no plano teórico, o cuidado com o desenvolvimento científico dos licenciandos também aparece no capítulo II, destinado

exclusivamente à pesquisa. Conforme o documento, as atividades de pesquisa deverão ser regulamentadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) e dirigidas pelos professores designados pelos coordenadores de curso. Estes deverão ainda gerenciar os projetos de pesquisa. No referido capítulo, encontramos:

Art. 25. A Faculdade **desenvolve, incentiva e apoia a pesquisa, diretamente ou por meio da concessão de auxílio** para a execução de projetos científicos, bolsas especiais, formação de pessoal pós-graduado, promoção de congressos e seminários, intercâmbio com outras instituições, divulgação dos resultados das pesquisas realizadas e outros meios ao seu alcance (REGIMENTO, 2003, p. 14, grifos nossos).

Entretanto, no questionário do ENADE 2008, quando indagados sobre o apoio da instituição em relação a sua participação em eventos de caráter científico (congressos, encontros, seminários etc.) (Questão 95), 57,1%, a grande maioria, afirmaram que “Sim, mas apenas com dispensa de presença às aulas para os que participam”, 21,4% dos formandos mencionaram que “Sim, sem restrições, com recurso financeiro e dispensa de presença às aulas para os que participam”, 7,1% apontaram que “Sim, com dispensa de presença às aulas para os que participam, mas com recurso financeiro somente para os que apresentam trabalho” e 7,1% “Sim, mas apenas quando a participação se dá por iniciativa da própria IES”. Frente esses números, podemos afirmar que o apoio que a instituição oferece é, predominantemente, a dispensa das aulas. Além disso, desconhecemos o apoio financeiro oferecido pela faculdade a seus discentes. Contudo, precisamos reconhecer a concretização de vários eventos de caráter científico, não apenas promovidos, mas financiados pela instituição, contemplando seus diferentes cursos, e também o apoio financeiro dado aos docentes, por meio do custeio parcial ou integral de passagens de ônibus, para se dirigirem aos cursos de pós-graduação geralmente realizados fora do estado da Bahia.

Os graduandos da instituição também demonstram certa insatisfação no que tange às fontes de pesquisa disponibilizadas pela faculdade. Quanto à atualização do acervo geral da biblioteca “em face das necessidades curriculares do curso” (Questão 54), 52,4% julgaram-no “medianamente atualizado”, 23,8%, “pouco atualizado” e apenas 23,8% consideraram-no “atualizado”. Quanto à atualização do “acervo de periódicos científicos/acadêmicos disponíveis na biblioteca” (Questão 56), os percentuais averiguados indicam um índice de contentamento, relativamente, maior, visto que 45,2% dos concluintes avaliam-no como “medianamente atualizado”, 38,1% como “atualizado”, e apenas 4,8% como “desatualizado”; 2,4% declaram não existir acervo de periódicos e 9,5% reconhecem não saber responder. Na

realidade, em 2010, quando estivemos pela última vez na instituição, percebemos que o acervo geral da biblioteca, considerando o tamanho da instituição e a quantidade de alunos, encontrava-se, moderadamente, diversificado quanto às obras disponíveis, mas insuficiente quanto ao número de exemplares e que o acervo de periódico apresentava-se muito limitado quanto à variedade de revistas e muito desatualizado quanto à data de publicação.

No regimento da instituição, também localizamos a remissão ao componente científico nos critérios estabelecidos para a seleção de professores que constituirão seu quadro de funcionários: “além da idoneidade moral do candidato, são considerados seus títulos acadêmicos, **científicos**, didáticos e profissionais, relacionados com a disciplina a ser por ele lecionada” (REGIMENTO, 2003, p. 27). No que concerne à demonstração ou não do professor acerca do domínio atualizado da disciplina (Questão 85), que, acreditamos, está relacionado a seus conhecimentos científicos, de acordo com os dados do questionário do ENAD 2008, 52,4% dos estudantes, a maioria, consideraram que “sim, todos” demonstram domínio; 42,4% julgaram que “sim, a maior parte deles”; 4,8% presumiram que “sim, mas menos da metade deles”; e 0,0%, nenhum concluinte, escolheu a alternativa “não, nenhum deles” nem “sim, mas apenas metade deles”. Esses dados insinuam uma significativa qualificação do corpo docente da faculdade pesquisada.

Em relação ao trabalho de conclusão de curso, o regimento, em seu artigo 65, prevê: “O trabalho de graduação, **sob a forma de monografia** ou projeto experimental, pode ser exigido, quando constar do currículo pleno do curso” (REGIMENTO, 2003, p. 26, grifos nossos). Infelizmente, não temos como avaliar as impressões dos alunos em relação à monografia, pois os trabalhos de conclusão de curso não fizeram parte dos temas tratados pelo questionário do ENADE 2008. Além disso, não tivemos oportunidade de aplicar um pós-teste com nossos colaboradores, visto que, na época da coleta de dados, pertenciam à categoria de alunos egressos. Mas podemos apontar a percepção dos concluintes quanto à contribuição do conjunto de disciplinas para “utilização de procedimentos de metodologia científica e de conhecimentos tecnológicos para a prática da profissão” (Questão 106): “Contribui/contribuiu amplamente” (40,5%), “Contribui/contribuiu parcialmente” (42,9%), “Contribui/contribuiu muito pouco” (9,5%), “Não considero que desenvolva tais capacidades” (7,1%); bem como para a “assimilação crítica de novos conceitos científicos e de novas tecnologias” (Questão 108): “Contribui/contribuiu amplamente” (33,3%), “Contribui/contribuiu parcialmente” (42,9%), “Contribui/contribuiu muito pouco” (19,0%), “Não contribui/não contribuiu de forma alguma” (2,4%), “Não considero que desenvolva tais competências” (2,4%) – como

constataremos mais adiante, a ausência de criticidade revela-se na elaboração das monografias analisadas.

Considerando os critérios acima, os números que caracterizam a não contribuição e a contribuição insatisfatória, incluindo a avaliação “parcialmente”, do conjunto de disciplinas para a preparação científico-tecnológica e para a assimilação crítica dos futuros profissionais de Letras, se somados, significam, respectivamente, 59,5% e 66,7%, índices alarmantes, que, infelizmente, segundo relatório do ENADE 2008, não se restringem à faculdade pesquisada, mas à maioria das universidades de nosso país. Na realidade, os índices averiguados na instituição estão abaixo da média nacional, indicando que, em algumas instituições, esse problema é ainda mais preocupante.

Novamente, embora de forma mais discreta, os resultados detectados reforçam a insatisfação dos alunos em relação ao contato com atividades de pesquisa científica. A queda no índice de insatisfação, provavelmente, é decorrente do fato de essas atividades, no questionário, aparecerem atreladas à prática docente, aspecto amplamente trabalhado pela instituição, tanto do ponto de vista teórico como do prático, desde o primeiro período do curso. Esse descontentamento, de certo modo é justificado, dentre outros pontos, pela carência de disciplinas voltadas para o labor científico, cujo desenvolvimento fica restrito, quase sempre, às disciplinas responsáveis pela orientação da elaboração do projeto de pesquisa e da monografia. Por isso, defendamos que **a formação científica dos professores em formação é tarefa de todos os professores formadores**, independente de sua área de atuação.

B) A preparação para a elaboração da monografia

Na grade curricular da instituição, até 2004.1, existiam apenas duas disciplinas diretamente relacionadas à pesquisa e aos textos acadêmico-científicos, Metodologia do Trabalho Científico, oferecida, em caráter obrigatório, no primeiro período, e Trabalho Monográfico, ofertada, também em caráter obrigatório, no oitavo e último período.

Entretanto, a partir de 2004.2²⁴, incluímos, nesse elenco, a disciplina Oficina de Redação, oferecida, em caráter “opcional”, no sexto período do Curso²⁵.

O número reduzido de disciplinas e o grande lapso de tempo na oferta dessas revelam-nos a falta de uma preparação sistemática e aprofundada para a elaboração não apenas da monografia, mas dos demais trabalhos de conclusão de curso (artigo científico, relato de experiência) e, portanto, para a produção do conhecimento científico. Mas, infelizmente, é um fato que faz parte da realidade da maioria dos Cursos de Licenciatura, bem como dos de Bacharelado, pois alunos de diversas áreas do conhecimento, inclusive os que têm um maior número de disciplinas voltadas para a faina científica, apresentam dificuldades teórico-metodológicas na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos, que, necessariamente, envolvem a consecução da pesquisa científica e, defendemos, estão inter-relacionadas às representações acerca do processo de construção do conhecimento.

Em 2005.1, nossos colaboradores cursaram a disciplina Metodologia do Trabalho Científico, cuja ementa propunha a “Análise das inter-relações entre os tipos de conhecimento na estruturação da ciência. Trabalhos científicos: tipos, características, composição estrutural e apresentação gráfica. Citações bibliográficas. Referências bibliográficas”. O objetivo geral da disciplina era “Proporcionar ao estudante a sua **iniciação nas exigências do fazer científico**, atuando, também, como suporte metodológico auxiliar às demais disciplinas do curso, assim como **apresentar os passos iniciais para a pesquisa científica**” [grifos nossos] (PCMTC – Conferir Anexo D, p. 284), centrando-se nos seguintes objetivos específicos: apresentação das “diferentes formas de conhecer, em específico o **conhecimento científico**”; exposição da “metodologia de elaboração de Seminários acadêmicos, através dos **métodos de leitura e escrita** na perspectiva dinâmica e crítica”; estudo das “**técnicas de elaboração** de trabalhos científicos: resumos, fichamentos, resenhas, ensaios, artigos”; explicação dos “pressupostos para construção do trabalho científico, **demonstrando** os passos iniciais da pesquisa, com a **montagem de um anteprojeto** e formas de coleta e análise de dados”; e na

²⁴ Em 2004.2, quando passamos a compor o corpo docente da instituição, consternadas com a preparação precária para elaboração do Trabalho Monográfico, decidimos utilizar a disciplina Oficina de Redação, oferecida, em caráter opcional, no sexto período do Curso, para tentar amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Para isso, fundamentadas em nossa experiência acadêmica e profissional com as disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos I, II e III e Redação Científica em uma instituição federal do Estado da Paraíba, direcionamos o objetivo geral da disciplina para a apreensão de gêneros acadêmico-científicos, particularmente, o projeto de pesquisa.

²⁵ Em virtude da percepção da importância dos trabalhos desenvolvidos na disciplina Oficina de Redação e dos resultados positivos por eles oferecidos, em 2006.2, a Grade Curricular do Curso de Letras (Anexo C) foi modificada e a disciplina, Trabalho Monográfico foi subdividida em I e II, uma oferecida no sétimo e outra no oitavo período, e as demais foram mantidas.

explicação de “noções iniciais de construção de relatórios de pesquisa e da **monografia de final de curso**” [grifos nossos] (PCMTC – Conferir Anexo D, p. 284).

Com base nos trechos acima transcritos, depreendemos que os objetivos da disciplina Metodologia do Trabalho Científica são bem abrangentes, contemplam não só a caracterização, mas a produção do conhecimento científico a partir da elaboração de diferentes gêneros textuais, tanto orais como escritos, da esfera acadêmico-científica, dentre os quais, são elencados o anteprojeto de pesquisa e a monografia. Entretanto, a abordagem proposta para alcançá-los é, a nosso ver, muito reducionista e mecanicista, pois sugere uma concepção de ciência pautada no paradigma da simplicidade e uma compreensão de que, para fazer ciência e, sobretudo, para produzir textos desse universo discursivo, é preciso simplesmente dominar técnicas, crença que, como demonstraremos, interfere negativamente na elaboração da monografia.

Em 2007.1²⁶, nossos colaboradores cursaram a disciplina Oficina de Redação, que estava sob nossa responsabilidade. Assim, a direcionamos para a apreensão do gênero Projeto de Pesquisa, “visando ao desenvolvimento de uma postura de professor-pesquisador e à elaboração de uma monografia ao término do Curso”, mas respeitando a ementa da disciplina: o estudo da “organização estrutural dos vários tipos de composição e a linguagem em seus diferentes registros, possibilitando a produção oral e escrita, **com ênfase na criatividade** [grifos nossos]” (PCOR – Conferir Anexo E, p. 287). Para alcançarmos nosso objetivo geral, traçamos nossos objetivos específicos apoiando-nos em uma concepção interacionista do processo ensino-aprendizagem e em uma perspectiva processual de produção de textos. Alguns das metas propostas foram: “Refletir sobre a importância da pesquisa para a formação e atuação do professor e, conseqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem”; “Analisar aspectos macro e microestruturais de gêneros discursivos de circulação no âmbito acadêmico: fichamentos, resumos e projeto de pesquisa”; “Reconhecer a produção de texto como um processo que envolve várias etapas, dando destaque à reescrita”; “Vivenciar a produção textual de fichamentos, resumos e projeto de pesquisa numa perspectiva processual”; “Elaborar diferentes instrumentos de pesquisa”; e “Revisar aspectos gramaticais a partir da análise e da reescrita de textos produzidos em sala de aula” (PCOR – Conferir Anexo E, p. 288).

²⁶ No semestre 2006.2, antes da elaboração do projeto na disciplina Oficina de Redação, a professora da disciplina Língua Portuguesa V solicitou aos nossos colaboradores, como atividade final de avaliação, um Pré-Projeto.

Com o projeto de pesquisa finalizado na disciplina Oficina de Redação, no semestre 2008.1, os professores concluintes cursaram a disciplina Trabalho Monográfico, cuja ementa propunha: “Elaboração e apresentação de uma monografia que caracterize o aprofundamento do conhecimento na área escolhida” (PCTM – Conferir Anexo F, p. 290) e cuja organização constituía-se de três etapas: aulas teóricas com o professor da disciplina, encontros semanais com os(as) orientadores(as) e defesa da monografia. Desse modo, durante o mês de fevereiro de 2008, nossos colaboradores receberam orientações sobre as regras de composição de monografias de graduação definidas pelo Manual de Orientação e Normalização de Trabalhos Científicos da instituição, bem com sobre “as técnicas de apresentação da monografia” e sobre o “funcionamento das bancas de avaliação” (PCTM – Conferir Anexo F, p. 290). As instruções, que tiveram duração de, aproximadamente, dez horas-aula, centravam-se na exposição-dialogada a partir de apontamentos apresentados através de *data show*. Após esse período, no final de fevereiro de 2008, os licenciandos foram encaminhados para seus respectivos orientadores e, quando necessário, procuravam o professor da disciplina para o esclarecimento de dúvidas sobre aspectos técnicos ou sobre conteúdo da monografia (PCTM – Conferir Anexo F, p. 290).

Os encontros entre concluintes e orientadores eram realizados semanalmente na “Sala de Orientação”, um ambiente localizado na biblioteca da instituição, no qual existia acesso a computadores. Cada encontro, teoricamente, tinha a duração de trinta minutos, mas, na prática, geralmente, extrapolava esse tempo e envolvia a leitura dos textos dos alunos fora desse horário – tanto a duração quanto a periodicidade dos encontros eram determinadas pela instituição para controlar os gastos com o pagamento dos professores. A contabilização e a comprovação desses encontros eram documentadas através do registro das atividades realizadas em uma espécie de “Diário de Orientação”, confirmado pela assinatura dos orientandos e orientadores. Durante o início de março e o final de junho de 2008, aconteceram, aproximadamente, 16 reuniões entre cada orientando(a) e orientador(a), excetuando-se os direcionamentos por *e-mail*. Todas as orientações presenciais e a distância e todas as produções escritas construídas pelos colaboradores, dentro e fora de seu ambiente domiciliar, o principal **lugar de produção**, constituem-se como **momentos de produção**, os quais foram marcados pela vivência de sentimentos diversos gerados pelos desafios e progressos do processo de produção de um trabalho de conclusão de curso.

C) Nossos colaboradores: sucinta caracterização

Foram nove (09) os agentes-produtores selecionados, oito mulheres (08) e um (01) homem. São eles²⁷: Abigail (M1²⁸), Maria (M2), Hermes (M3), Joana (M4), Sara (M5), Rebeca (M6), Safira (M7), Mateus (M8) e Dalila (M9). Com base nos resultados resgatados de questionários aplicados em 2007.1, durante nossa pesquisa de Mestrado, podemos traçar os seguintes perfis dos professores concluintes selecionados:

❖ **Abigail (PCLL 01)** é uma mulher na faixa etária de 26 a 30 anos. Possui formação técnico-profissionalizante em Magistério e exerce a profissão de professora há cinco anos. Sua opção pelo Curso Licenciatura em Letras justifica-se por “*Fazer parte*” de sua “*vida profissional*”. Declara que gosta de ler, porque “*faz bem e é necessário*” e que escrever é a coisa de que mais gosta, pois se sente “*bem quando*” escreve. Em sua concepção, pesquisa “*é a fonte de informações para iniciar um trabalho*”;

❖ **Maria (PCLL 02)** é uma mulher na faixa etária de 21 a 25 anos. É solteira e não tem filhos²⁹;

❖ **Hermes (PCLL 03)** também pode ser descrita como uma mulher na faixa etária de 21 a 25 anos. Atua como professora há dois anos. Afirma que gosta do curso, mas não apresenta justificativas. Acredita que escrever bem é “*escrever de forma coerente e objetiva*”. Durante o processo de produção de textos, sente dificuldades em relação à “*pontuação e organização das ideias*” e atribui essas dificuldades à pressa. E conceitua pesquisa como a busca de “*um novo conceito sobre um tema abordado*”³⁰;

❖ **Joana (PCLL 04)** é uma mulher também na faixa etária de 21 a 25 anos. Exerce a profissão de professora há sete anos, mas não tem formação técnico-profissionalizante.

²⁷ Como já ressaltamos, por questões éticas, optamos por utilizar nomes fictícios para identificar nossos colaboradores. E decidimos adotar essa mesma postura em relação a seus professores e/ou orientadores. Nos dois casos, os codinomes foram escolhidos com base em nomes bíblicos a partir de características pessoais que julgamos marcantes em cada um dos envolvidos, direta ou indiretamente, nesta pesquisa.

²⁸ Em alguns momentos, os colaboradores serão retomados pelas letras PCLL (Professor Concluinte de Licenciatura em Letras) e por um algarismo arábico de 01 a 09 e suas monografias, pela letra M, seguida do algarismo arábico de 1 a 9 atribuído de acordo com a identificação do(a) autor(a).

²⁹ Infelizmente, não podemos destacar outras informações sobre Maria (M2), pois os questionários aplicados com sua turma em 2006.2 foram extraviados quando nos mudamos de Sergipe para Paraíba.

³⁰ Como a aluna não respondeu ao pré-teste, consideramos o questionário aplicado ao final da disciplina Oficina de Redação.

Escolheu o Curso Licenciatura em Letras porque gosta e “já” trabalha com “*língua inglesa*”. Gosta de ler e de escrever. Concebe o ato de ler “*prazeroso*” e o do escrever “*uma continuação da leitura*”, pois “*escrevendo, exercitamos aquilo que aprendemos*”. Entretanto, confessa ter pouco tempo para a leitura. E interpreta pesquisar como a busca “*de esclarecimentos e fundamentos teóricos como base para desenvolver um determinado tema*”;

❖ **Sara (PCLL 05)** é uma mulher na faixa etária de 31 a 35 anos. Desempenha a profissão de professora há dez anos e tem formação técnico-profissionalizante em Magistério. Escolheu o curso por pertencer a sua área e argumenta que, através do curso, tem “*uma leitura diferente das coisas, enfim, do mundo*”. Gosta de ler porque necessita “*da leitura no curso e na própria vida*”. Entretanto, não gosta de escrever porque lhe “*causa boqueio devido às cobranças principalmente feitas nas redações*”. Em sua visão, pesquisa é uma atividade “*em que a pessoa faz uso de vários instrumentos, obtendo um conteúdo relacionado a determinado assunto*”;

❖ **Rebeca (PCLL 06)** como a maioria das professoras concluintes pesquisadas, é uma mulher na faixa etária de 21 a 25 anos. Dedicase à profissão há oito anos, mas não possui formação técnico-profissionalizante na área. Optou pelo curso por gostar de literatura e pretender especializar-se “*nessa área, apesar de gostar muito de Português*”. Enuncia que gosta do curso, pois lhe possibilita “*formas de conhecimento; experiência na sala de aula e [...] ajuda na [...] realização como [...] uma boa profissional*”. Contudo, acha que o curso “*deveria ser mais rico na área de Literatura e de Inglês*”. Afirma que ama ler e que lê tudo que acha em sua frente. Defende que “*não há nada mais prazeroso do que ler*”, porém confessa ter dificuldade “*de interpretar alguns conteúdos*”. E conceitua pesquisa como “*um ato de busca de novos conhecimentos*”;

❖ **Safira (PCLL 07)** também pode ser descrita como uma mulher na faixa etária de 21 a 25 anos. Possui formação técnico-profissionalizante em Magistério e cumpre o exercício da docência há três anos. Atua também como técnica em enfermagem. A escolha pelo curso deve-se ao fato de ela já estar “*trabalhando na área*”, mas, “*na realidade*”, pretende “*ser uma grande [...] enfermeira*”. Como os demais colegas, gosta de ler, mas acha “*um pouco cansativo*”. Ressalta ainda que “*o curso cobra muito. Então,*” lê na “*medida do possível*”. Entretanto, ama escrever e acha que “*poderia ser uma boa redatora, isso se [...] gostasse de ler mais*”. E afirma que pesquisa “*é sempre busca de algo novo*”;

❖ **Mateus (PCLL 08)** é um homem na faixa etária de 21 a 25 anos. Concluiu o curso técnico-profissionalizante do Magistério e dedica-se à profissão professor há cinco anos. Assevera que gosta do curso porque esse lhe proporciona *“uma manutenção”* de sua escrita *“como também a solução, gradativamente, do problema de interpretação de textos e exposição oral”*. Frisa que gosta de ler e defende que *“Ler, como várias outras atividades, é um exercício, um exercício que faz bem à saúde mental”* e que *“O ato de ler possibilita a aquisição de conhecimentos, de habilidades e, de fato, nos dá certa independência”*. Também revela gostar de escrever, porque acredita que, na escrita, é refletida toda a sua aprendizagem e que, com a contribuição de suas leituras, saberá se está progredindo. E entende pesquisa como a *“busca por informações em diferentes fontes, tendo como objetivo a aquisição de conhecimento”*;

❖ **Dalila (PCLL 09)** é uma mulher também na faixa etária de 21 a 25 anos. Assegura que aprendeu a gostar do curso no seu decorrer, pois *“no início não gostava”*, porque *“sentia muita dificuldades nas linguagens oral e escrita”*. Também foi *“através do curso”*, que começou *“a gostar de ler, principalmente romance brasileiro”*. Proclama que gosta de escrever, pois em sua profissão *“ou em qualquer outra a escrita se tornou bastante importante”*. E concebe a pesquisa como *“a busca de informações para um determinado trabalho”*³¹.

Os agentes leitores/ouvintes e coprodutores foram sete: Tito, Efraim, Caio, Ananias, Davi, Hélcias e Susana. Esses podem ser caracterizados, com base nos dados de seus currículos disponíveis na Plataforma Lattes e conversas informais, da seguinte maneira:

❖ **Tito (PTM³²)**, o professor da disciplina Trabalho Monográfico, teoricamente, o receptor de todos os trabalhos monográficos, é um homem na faixa etária de 35 a 40 anos. É graduado em Licenciatura Plena em Geografia, especialista, mestre e doutor em Geografia. Exerce a profissão de professor há quatorze anos e ministra a disciplina Metodologia Científica há oito anos;

³¹ Como Hermes, Dalila não respondeu ao pré-teste. Por isso, utilizamos os dados do questionário aplicado ao final da disciplina Oficina de Redação.

³² Identificamos o professor da disciplina Trabalhos Monográfico pelas letras PTM e os professores orientadores pelas letras PO, seguido de algarismos arábicos de 01 a 06.

❖ **Efraim (PO 01)**, o orientador de Abigail (PCLL 01), Hermes (PCLL 03) e Dalila (PCLL 09), é um homem na faixa etária de 35 a 40 anos. Possui graduação em Licenciatura em Letras, Habilitação Vernáculo, especialização em Literatura Brasileira e mestrado em Letras, na área de Literatura Brasileira. Na época da orientação, fazia doutorando em Letras, na área de Literatura Africana. Atua como professor há seis anos, ministrando Língua Latina, Língua Portuguesa, Teoria e Crítica Literária;

❖ **Caio (PO 02)**, orientador de Joana (PCLL 04) e Sara (PCLL 05), é um homem na faixa etária de 30 a 35 anos. É graduado em Letras, Habilitação Português/Inglês, e especialista em três áreas: Língua Inglesa, Literatura Inglesa e Norte-Americana e Literatura Brasileira. Exerce a profissão de professor há cinco anos, atuando na área de Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte-Americana;

❖ **Ananias (PO 03)**, orientador de Safira (PCLL 07), é um homem na faixa etária de 45 a 50 anos. É graduado em Licenciatura em Letras, especialista em Língua Portuguesa e Literatura, mestre em Ciências da Educação. Dedicar-se à profissão professor há 27 anos e possui experiência no ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado;

❖ **Davi (PO 04)**, o orientador de Mateus (PCLL 08), é um homem na faixa etária de 35 a 40 anos. Possui graduação em Licenciatura em Letras, Habilitação Português/Inglês, especialização em Língua Portuguesa e mestrado em Letras. Há 12 anos, leciona em diferentes áreas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Linguística e Leitura e Produção de Textos;

❖ **Hélcias (PO 05)**, orientadora de Maria (PCLL 02), é uma mulher na faixa etária de 35 a 40 anos. Concluiu duas graduações, Comunicação Social e Letras, uma especialização em Língua Portuguesa, com ênfase na análise literária, e mestrado em Literatura. Trabalha como professora há cinco anos, ministrando disciplinas na área de Literatura Brasileira e Afro-Brasileira;

❖ **Susana (PO 06)**, orientadora de Rebeca (PCLL 06), é uma mulher na faixa etária de 35 a 40 anos. Formou-se em Pedagogia, Habilitação Supervisão e Administração Escolar, cursou especialização em Administração Escolar e Planejamento Educacional e mestrado em Educação. Desempenha a função de professora há seis anos.

No que concerne ao mundo social, podemos dizer que os agentes produtores/enunciadores assumiram o **lugar social** de alunos da disciplina Trabalho Monográfico e, principalmente, de possíveis concluintes do Curso de Licenciatura em Letras. O senhor Tito, o agente responsável pelo acompanhamento das orientações e registro das notas, assumiu o lugar social de professor da disciplina Trabalho Monográfico. Os demais agentes, durante o decorrer da disciplina, proporcionaram a realização de diferentes ações de linguagem a partir de várias atividades de produção e reescrita das partes componentes da monografia, constituindo-se como professores orientadores.

Cada ação de linguagem tinha para os alunos um **objetivo** diferente, com base nas solicitações de cada orientador(a). Mas podemos supor que se centraram, basicamente, nos passos convencionais do processo de elaboração de uma monografia: retomada do Projeto de Pesquisa; elaboração do plano geral da monografia; leitura e fichamento de textos sobre o tema pesquisado; coleta de dados; elaboração e reescrita dos capítulos; elaboração e reescrita das considerações finais, da introdução e do resumo; revisão geral da monografia; preparação para defesa; elaboração e entrega da versão final.

D) A concepção de monografia adotada pela faculdade

O Manual de Orientação e Normalização de Trabalhos Científicos da instituição (MONTC), da mesma forma que a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), não conceitua o gênero textual monografia, apenas esclarece que “pretende responder a necessidade de se padronizar, nos seus aspectos gráficos e materiais, o trabalho monográfico em nível de graduação” (MONTC, 2008, p. 3). E justifica essa padronização com base na observação da “diversidade de procedimentos e abordagens dos cursos oferecidos por esta faculdade”, a qual assinala a necessidade de recorrer “a um sistemático trabalho de atualização e interpretação das normas atuais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)” (MONTC, *op. cit.*, p. 3). A falta de conceituação em relação à monografia parece desconsiderar as especificidades dos diversos gêneros acadêmico-científicos, não apenas as referentes a sua organização estrutural, mas também as relativas as suas finalidades. Além disso, as particularidades das diferentes áreas de conhecimento são, supostamente, interpretadas como um problema, e não como uma riqueza de possibilidades, por isso, precisam ser podadas.

Feitas essas ressalvas, o documento estabelece qual deve ser a apresentação gráfica dos trabalhos acadêmicos, dividindo as partes que o constituem em três grupos: partes pré-

textuais, partes textuais e partes pós-textuais. Logo após, enumera, explica e exemplifica os elementos que compõem cada uma dessas partes. Em seguida, apresenta as orientações para a elaboração das referências bibliográficas. Depois, delinea as formas de apresentação dos documentos científicos. E, finalmente, conclui suas recomendações tecendo considerações sobre as citações e apresentando alguns exemplos.

De acordo com o documento, as citações servem para elaborar a “fundamentação teórica de um trabalho”. Por isso, são concebidas como opiniões extraídas de outra fonte e colocadas “em nossa obra para esclarecer, ilustrar ou sustentar o assunto apresentado dando maior credibilidade ao trabalho que estamos elaborando” (MONTTC, *op. cit.*, p. 38). As principais formas de citação, segundo o documento, são a citação direta e citação indireta. A citação direta é definida como a “transcrição de um determinado trecho de uma obra com as mesmas palavras e regras gramaticais do original” (MONTTC, *op. cit.*, p. 38) e a citação indireta, “também conhecida por paráfrase” como a transcrição “de um trecho de uma obra com nossas próprias palavras, ou seja, altera-se [*sic*] as palavras, mas conserva-se [*sic*] as ideias” (MONTTC, 2008, p. 42).

Diante dessa breve descrição, constatamos que as representações do MONTTC (*op. cit.*) e, portanto, da instituição acerca do labor científico e da construção de textos acadêmico-científicos pautam-se no modelo da racionalidade prática comentado no capítulo I. Seguindo essa orientação, a faculdade estimula os formandos a assumirem, no processo de produção textual e de construção do conhecimento científico, uma postura predominantemente instrumental, caracterizada pela simples reprodução de teorias que deem credibilidade à pesquisa, subsidiando-se na aplicação das normas e técnicas determinadas em seu manual – postura que, como examinaremos, pode ser acolhida ou combatida pelo(a) orientando(a) e/ou pelo orientador(a).

Feita a análise do contexto de produção, passemos à análise textual/discursiva da monografia, atentando para marcas de apreensão do discurso de outrem nos diferentes níveis de análise (o organizacional, o enunciativo e o semântico) propostos pelo LSD e para as representações esboçadas pelos professores concluintes, a partir dessas marcas, em relação à construção do conhecimento científico, como também para os indícios de autoria delineados por esses colaboradores.

6.3 CONTEMPLAÇÃO DAS MONOGRAFIAS: UM PASSEIO PELA ANÁLISE TEXTUAL/DISCURSIVA

No que concerne à quantidade de laudas geralmente estabelecidas para a elaboração das monografias de conclusão de curso de graduação, no mínimo, quarenta (40) e, no máximo, sessenta (60) laudas, considerando apenas os elementos textuais, detectamos os seguintes percentuais: 11,11% (uma monografia, a de Joana – M4) contém entre vinte e uma a vinte e cinco laudas; 22,22% (duas monografias, a de Abigail – M1 e a de Sara – M5), entre vinte e seis a trinta; 22,22% (duas monografias, a de Maria – M2 e a de Elly – M3), entre trinta e uma a trinta e cinco; 22,22%, (duas monografias, a de Safira – M7 e a de Dalila – M9) entre trinta e seis a quarenta; 11,11% (uma monografia, a de Rebeca – M6), de quarenta e uma a quarenta e cinco; e 11,11% (uma monografia, a de Mateus – M8) de cinquenta e seis a sessenta laudas.

Embora tenhamos consciência de que quantidade não implica qualidade, os dados acima, que podem ser mais facilmente visualizados no gráfico a seguir, revelam a grande dificuldade dos concluintes de cumprirem ou de ultrapassarem a quantidade mínima de páginas exigidas, apesar de esta, em alguns casos, ser equivalente à de um capítulo de livro ou à de um artigo de divulgação científica.

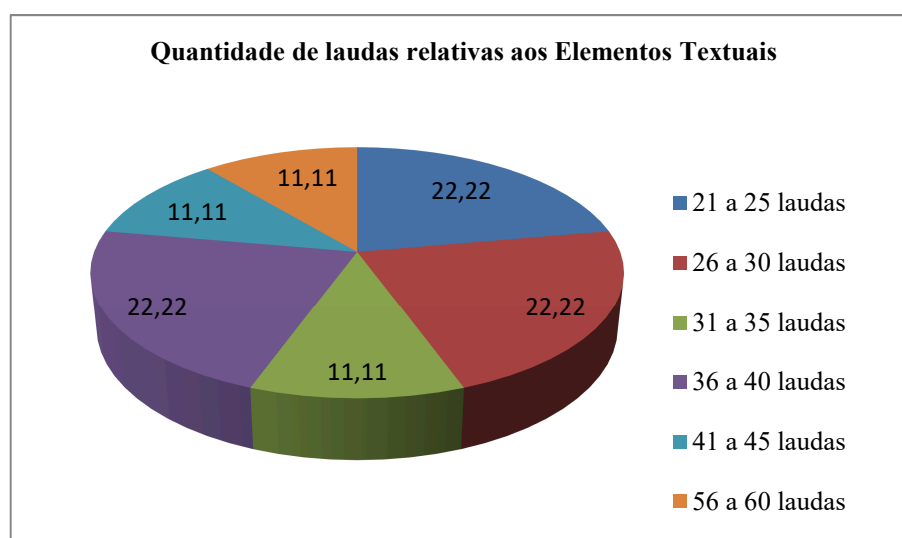


Gráfico 01 – Quantidade de laudas relativas aos elementos textuais

Em relação à superestrutura textual, demarcada pelos inúmeros elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que devem compor o gênero textual monografia e pelas informações que cada um desses elementos deve conter, constatamos que os professores concluintes

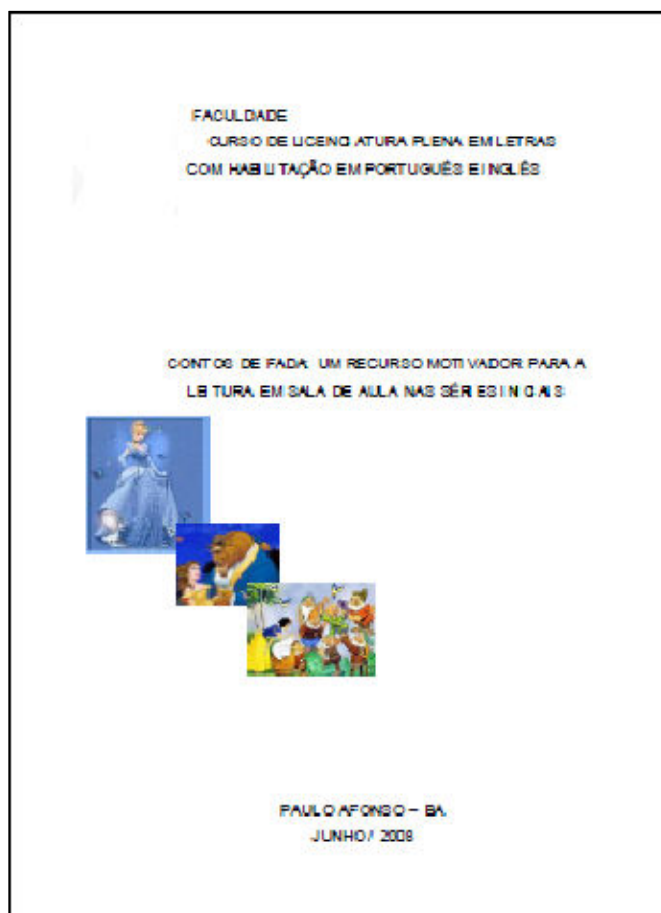
analisados cumprem praticamente todas as exigências solicitadas no Manual de Orientação e Normalização da faculdade. Desse modo, demonstram o desejo de fazerem jus ao atributo de intelectual dado, conforme o referido documento, aos autores de textos científicos.

Atentando para as escolhas e para os acréscimos realizados por cada um dos colaboradores, verificamos que, mesmo frente à exigência de informações bem precisas, a subjetividade dos colaboradores revela-se. E, como comprovam os dados, a subjetividade não aparece apenas na escolha do tema e do aparato teórico-metodológico adotado, mas também na organização da estrutura composicional, em todos os níveis propostos: apresentação gráfica, superestrutura e, especialmente, no plano geral da monografia, revelando, embora de forma bastante sutil, as singularidades dos textos produzidos pelos agentes produtores a partir da vivência de diferentes práticas de leitura e de escrita.

Os **elementos pré-textuais** Capa, Folha de Rosto e Folha de Aprovação exigem uma série de informações comuns a vários gêneros acadêmico-científicos. Algumas dessas informações, além de se repetirem, aparecem inalteradas, tanto em relação aos vocábulos empregados quanto à ordem em que são utilizadas. São elas: o nome da instituição, o curso, a habilitação e o local de entrega da monografia. Sabemos que o teor e a disposição de tais informações, embora não exista nenhuma referência explícita, pautam-se nas prescrições da ABNT e do MONTC da instituição pesquisada. Apesar dessas prescrições, percebemos indícios de autoria nesses elementos.

Os primeiros traços encontram-se nas capas artísticas, que entrelaçam o conhecimento científico e o conhecimento artístico. Das nove monografias analisadas, três, o que corresponde a 33,33%, apresentam capa artística, M1, M2 e M9. Todas abordam temas relacionados à literatura. Abigail (M1) e Dalila (M9), as duas orientandas de Efraim (PO 01), apenas acrescentam imagens como plano de fundo para as informações solicitadas. A capa da monografia de Abigail (M1)³³ traz imagens de três contos de fada, Cinderela, A bela e a fera e Branca de Neve e os sete anões, os quais ilustram o tema abordado:

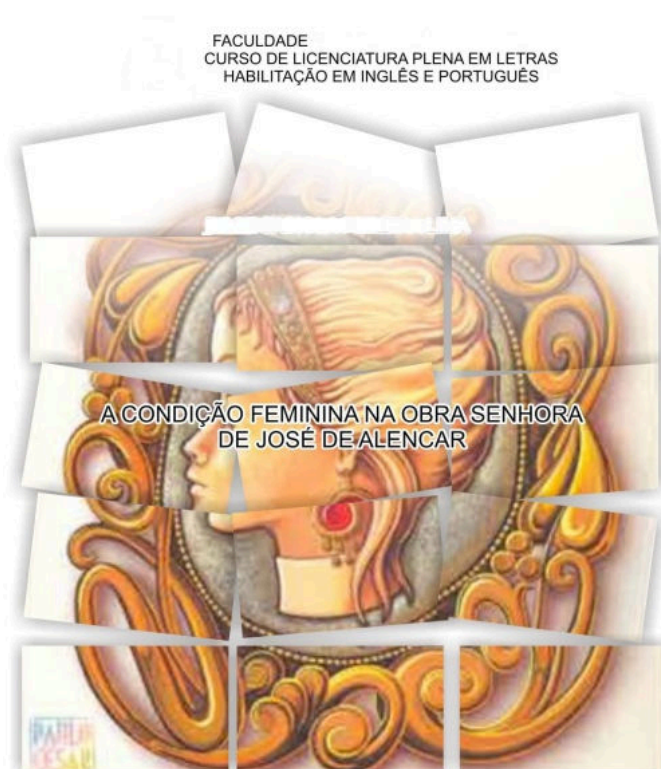
³³ Para proteger a imagem dos colaboradores, apagamos as informações relativas à instituição e aos autores das monografias.



Exemplo 01: Capa – Abigail (M1)

Considerando os inúmeros contos de fada existentes, podemos dizer que a seleção feita por PCLL 01, exemplo 01, revela marcas de sua subjetividade. O mesmo acontece em relação à escolha das imagens e à predileção da disposição dessas na Capa. A organização utilizada origina uma espécie de gradação, sugerindo-nos a formação de uma escada, em que cada conto seria um degrau. Essa forma de distribuição suscita-nos algumas possíveis finalidades: indicar a ordem em que os contos foram trabalhados em sala de aula ou destacar a preferência dos leitores ou da professora concluinte em relação aos contos apresentados, mas não temos como confirmar ou refutar nenhuma delas.

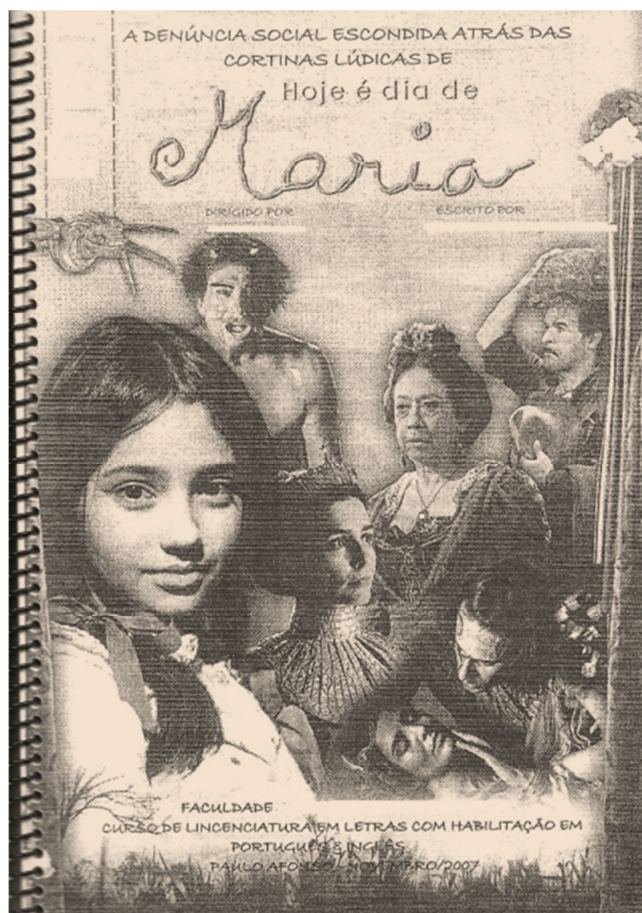
A capa da monografia de Dalila (M9) apresenta a imagem de uma mulher sob a forma de um quebra-cabeça. A opção por essa composição dialoga com o tema abordado na monografia, A condição feminina na obra *Senhora* de José de Alencar, e revela o conteúdo da análise, a subjugação feminina no século XIX, simbolizada pelas peças do quebra-cabeça em desordem, e sua superação pela personagem principal da obra, Aurélia, representada pela organização dessas peças dando origem ao surgimento da imagem de uma mulher.



Exemplo 02: Capa – Dalila (M9)

A capa da monografia de Maria (M2) foge ao padrão estabelecido para o elemento Capa de Trabalho Acadêmico. Inspira-se na Capa do DVD da minissérie *Hoje é dia de Maria*, resgatando elementos pertencentes ao domínio discursivo cinematográfico, inclusive marcas linguístico-discursivas, e empregando-os na Capa de sua monografia. Para isso, a professora concluinte, em um processo visivelmente dialógico, utiliza-se de diferentes estratégias. A primeira é a recuperação da imagem e da distribuição gráfica das informações contidas na Capa do DVD e a eliminação do nome Roteiros da 1ª e 2ª Jornadas, que aparece no canto direito da imagem. A segunda é o acréscimo da expressão “*A denúncia social escondida atrás das cortinas lúdicas de*” ao título da obra, “*Hoje é Dia de Maria*”, para apresentar o título de sua monografia. A terceira é a substituição do termo “da obra de” por “*dirigido por*” e a do nome do inspirador da obra pelo nome de sua orientadora, bem como a manutenção da expressão “*escrita por*” e a substituição dos nomes dos autores da obra por seu nome. A quarta e última estratégia é mudança do nome da Editora do DVD pelo nome da instituição, nome do curso, habilitação, local e data. Além de evidenciar marcas explícitas de

dialogicidade, o comportamento enunciativo de Maria (M2) expressa seu envolvimento com a obra lida, assistida e, inúmeras vezes, comentada em sala de aula com bastante entusiasmo e encantamento. Contemplemos:



Exemplo 03: Capa – Maria (M2)

Outras singularidades no processo de escrita foram localizadas no elemento pré-textual Folha de Rosto. A primeira diz respeito ao que denominamos “Caracterização do Trabalho”, item constitutivo do plano geral desse elemento pré-textual. Esse item possui uma intenção comunicativa delimitada: situar o agente-leitor acerca de aspectos contextuais do texto: natureza do trabalho, objetivo, nome da instituição, área de concentração e orientador. Essas informações, embora prescritas pela ABNT e pelo MONTC da instituição, não aparecem na mesma ordem nas folhas de rosto analisadas.

Além de mudanças na ordem, verificamos tênues diferenças quanto à escolha lexical para definição da natureza do trabalho, Abigail (M1) e Safira (M7) optam pelo termo “*Monografia*” e Mateus (M8), pelo termo “Trabalho Monográfico”. As escolhas lexicais em relação à explicitação do objetivo do trabalho também são diferentes, Safira (M7) prefere a

expressão “requisito para conclusão do Curso” e Abigail (M1) e Mateus (M8), “*requisito para avaliação conclusiva do Curso*”, reforçando o caráter avaliativo desse instrumento. Essas diferenças de ordenação das informações e opções lexicais reforçam a presença da subjetividade na construção do conhecimento científico. Comprovemos:

Monografia apresentada como **requisito para conclusão** do Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Inglês, da Faculdade [...] – [...] (sigla da instituição) Orientador [...]

Exemplo 04: Contextualização do Trabalho (Folha de Rosto) – Abigail (M1)

Monografia apresentada à Faculdade [...] Como **requisito para avaliação conclusiva** do curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Inglês. Sob a orientação do Prof. [...]

Exemplo 05: Contextualização do Trabalho (Folha de Rosto) – Safira (M7)

Trabalho monográfico apresentado como **requisito para avaliação** conclusiva do curso de Licenciatura Plena em Letras da Faculdade [...] – [...] (sigla da instituição).

Exemplo 06: Contextualização do Trabalho (Folha de Rosto) – Mateus (M8)

Também constatamos inovações na Folha de Aprovação de Maria (M2), Joana (M4), Safira (M7) e Mateus (M8), todas caracterizadas pelo acréscimo de dados da capa (brasão, nome e sigla da instituição, curso e habilitação), gerando um efeito visual harmonioso. Ilustremos:



FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS

CONTOS POPULARES:
RESGATE ATRAVÉS DA ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), apresentado como requisito para avaliação e conclusão do curso de Licenciatura plena em Letras, sob a orientação do professor Ms.

BANCA EXAMINADORA

Orientador _____

Membro convidado 1 _____

Membro convidado 2 _____

PAULO AFONSO – BA
JULHO /200

Exemplo 07: Folha de Aprovação – Mateus (M8)

No elemento pré-textual Agradecimentos, outras particularidades foram averiguadas. Estão presentes, especificamente, no último parágrafo dos agradecimentos elaborados por Mateus (M8). Esse colaborador, no intuito de retribuir a ajuda recebida durante a sua caminhada estudantil e profissional, assume a responsabilidade de “*contribuir para a transformação da sociedade, fazendo com que esta seja mais justa*”, sinalizando a expressão máxima de sua responsabilidade enunciativa como professor e pesquisador. O conteúdo do compromisso assumido remete-nos ao modelo crítico-reflexivo de formação, e de atuação profissional:

Espero, agora, como professor, **contribuir para a transformação da sociedade, fazendo com que esta seja mais justa**. Dessa forma, minha carreira estudantil e profissional será marcada por um trabalho de todos por um e um por todos, ou seja, **muitas pessoas ajudaram-me nesta caminhada e, agora, espero, retribuir para com outros indivíduos ajudando em sua formação enquanto cidadão**.

Exemplo 08: Agradecimentos – Mateus (M8)

Outro dado que consideramos atípico em relação à monografia, encontra-se no elemento pré-textual Resumo, mais precisamente nos resumos elaborados por Abigail (M1) e por Dalila (M9), orientandas de Efraim (PO 01). Nos dois casos, esse elemento é precedido pela referência bibliográfica da monografia, que comporta o nome da autora, o título do trabalho, a natureza do trabalho, a cidade, a sigla do estado e o ano de elaboração. Esse fato, provavelmente, é um reflexo dos resumos de textos diversos cobrados no âmbito acadêmico-científico, que são expostos separados de seus textos fontes e, portanto, seguem critérios de exibição diferentes. Além disso, revela a necessidade de nós, professores formadores, não apenas alertarmos nossos alunos sobre a existência de diversos resumos, que variam de acordo com a função social que cumprem, mas, principalmente, de possibilitarmos-lhes a vivência de diferentes situações de produção do gênero textual resumo.

Podemos adicionar outros acréscimos aos dados não previstos na superestrutura da monografia definida pela instituição, mas inseridos pelos colaboradores na elaboração dos elementos pré-textuais, gerando modificações em seu plano geral. Essas alterações e as anteriormente comentadas podem ser mais facilmente observadas no Quadro 06, ao final deste capítulo, no qual as apresentamos de modo sintetizado e sistematizado.

Quanto aos **elementos textuais**, Introdução, Desenvolvimento (Fundamentação Teórica e Análise de Dados) e Conclusão, consideramos como uma característica particular os três parágrafos finais da Introdução da monografia de Safira (M7), pois, além de aparecerem depois da síntese dos capítulos, o teor de seu conteúdo, embora centrado na educação, não tem uma relação direta com assunto abordado, Projetos Escolares. A finalidade deles parece ser expressar o comprometimento da colaboradora e de seus colegas de profissão, particularmente os de sua cidade, com a educação:

A educação no Brasil está caminhando a passos lentos, a de se concordar que ela está melhor do que há dez anos atrás, mas **está longe da perfeição. A educação em alagoas [sic] é reflexo da educação do Brasil**. O que vem se observando ao decorrer das décadas [sic] é **a mudança do perfil do professor no Brasil**.

Hoje educadores mais humanistas e progressistas acreditam que a educação pode sim melhorar.

Em especial **o nosso Município**, com toda dificuldade que há na educação, **está fazendo a sua parte**, apesar de encontrar **em sua profissão [sic]** tantos obstáculos e desafios.

Exemplo 09: Introdução – Safira (M7)

Como podemos observar no excerto acima, inicialmente, PCLL 07 avalia, negativamente, a educação brasileira e, como reflexo dessa, a educação de seu estado, “*Alagoas*”. Em seguida, ressalta que o perfil dos professores está mudando e que “*Hoje educadores mais humanistas e progressistas acreditam que a educação pode sim melhorar*” – o emprego do advérbio “*sim*” reforça a possibilidade de mudança na educação do Brasil. E, finalmente, enquadra os professores de seu município, inclusive ela, no grupo dos professores que, apesar de encontrarem “*tantos obstáculos e desafios*”, estão “*fazendo sua parte*” para melhorar a educação do município e do país, podendo, portanto, serem considerados humanistas e progressistas. A sua inclusão é estabelecida pelo termo “*nosso Município*”, que é utilizado de forma metonímica para fazer referência aos professores, os quais aparecem de forma indireta com base na inferência que fazemos a partir da expressão “*em sua profissão*”:

As Considerações Finais de Safira (M7) também contém algumas especificidades. A primeira é a apresentação de um subtítulo “*Aprendendo através da pesquisa*”. A segunda é a utilização de uma pequena crônica, trazendo para as considerações finais o discurso narração, um tipo de discurso pouco comum nesse elemento textual. A crônica é apresentada sob a forma de uma epígrafe, mas utilizada como uma introdução do tópico discursivo em questão, com o objetivo de iniciar a discussão do tema, caracterizando-se, assim, como uma parte integrante do texto, e não complementar. A terceira é explicitação de vários comentários sobre pontos diversos: a relação entre o engano do personagem e o das pessoas que não pesquisam; a necessidade de os professores acreditarem nos alunos; e a força transformadora da pesquisa – aspecto com o qual concordamos plenamente e que defendemos em nosso trabalho –, que é comprovada no próprio trabalho monográfico realizado:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendendo através da Pesquisa

Uma vez, no Município de Piranhas, um vaqueiro vinha tangendo o gado por cima de um lajedo coberto de macambira. Uma rês desviou-se das demais e ele para trazê-la de volta, pulou com o cavalo uma touceira de macambira e sentiu uma picada violenta na perna. Quanto olhou para trás, para ver o que era, viu uma cobra cascavel chocalhando no lugar que ele pulou com o cavalo. [...] Estava morrendo, mas foi de susto e de engano. Ninguém antes teve a curiosidade de pesquisar e observar o que era mesmo que tinha na perna. Era um espinho de macambira. (AUTOR DESCONHECIDO, 2008).

A vida das pessoas está cheia de situações como a dessa história real. As pessoas enganam-se como facilidade por não pesquisar direito, por não examinar certos detalhes, por ficar só na primeira informação ou versão dos fatos. Conformam-se com as aparências, com o que o povo diz. [...].

Às [*sic*] vezes, acontece, com algumas pessoas e comunidades, o que aconteceu com o vaqueiro. Pensam que não há mais jeito, que estão mordidas pela pobreza, pela falta de terra, pela falta de chuva, pela falta de renda, pela falta de dinheiro, pela falta de projetos do governo. [...]

Então, essa mensagem é uma reflexão que todos nos educadores devemos ter, nunca devemos desacreditar na capacidade do nosso aluno, devemos sempre buscar os melhores caminhos fazendo com que eles acreditem que são capazes de transformar o mundo, mais uma vez a pesquisa fica muito implícita no trabalho monográfico, mostrando que é através das pesquisas que o professor mediador faz inúmeras mudanças na vida de um aluno [...].

Exemplo 10: Considerações Finais – Safira (M7)

No que concerne aos **elementos pós-textuais**, como supúnhamos, não observamos nenhuma ocorrência inovadora, apenas a presença ou não de determinados elementos, justificada pela natureza da pesquisa realizada. A síntese da superestrutura textual definida pela instituição para os elementos textuais e pós-textuais e dos planos gerais elaborados pelos nossos colaboradores encontram-se nos Quadros 07 e 08, ao final deste capítulo.

Feitas essas sucintas considerações sobre o nível organizacional, passemos à análise do nível enunciativo, mais especificamente das marcas de apreensão do discurso de outrem.

6.3.1 Formas de conceber a palavra

A “escolha” das formas de conceber a palavras está, de certo modo, condicionada pelo gênero textual a ser produzido. Nos dados de nossa pesquisa, esse condicionamento é estabelecido pelos elementos composicionais da monografia, gênero textual marcado, em diversos momentos, pela presença da aparente neutralidade, que é gerada pelas prescrições que norteiam a elaboração dos gêneros textuais acadêmico-científicos.

Nos elementos pré-textuais, averiguamos o predomínio do emprego da palavra neutra, porém a palavra de outrem e a palavra própria também se fazem presentes. A primeira, como prevíamos, aparece em todas as epígrafes, mas também nos resumos de Maria (M2) e de Dalila (M9) e nos sumários de Abigail (M1), Maria (M2) e Safira (M7). A segunda, também como esperávamos, é utilizada em todas as dedicatórias e agradecimentos e ainda nos resumos de Joana (M4), Rebeca (M6), Safira (M7) e Mateus (M8). A supremacia da palavra neutra também é percebida nos elementos pós-textuais, nos quais notamos apenas uma ocorrência da palavra de outrem nos anexos de Mateus (M8), em virtude da natureza da pesquisa realizada, uma pesquisa-ação cujos dados centram-se na análise de textos de alunos.

Em todos os elementos textuais, detectamos uma mescla de formas de conceber a palavra. Na fundamentação teórica, em que prevalece o modo palavra de outrem, e na análise dos dados, essa mistura é mais comum. Na introdução, a combinação entre as diferentes maneiras de conceber a palavra envolve, sobretudo, a palavra neutra, que é aplicada em todas as monografias, e ainda a palavra própria, que é usada por Maria (M2), Hermes (M3), Joana (M4), Sara (M5), Rebeca (M6), Safira (M7) e Dalila (M9), e a palavra de outrem, colocada por Maria (M2). E, nas Considerações Finais, deparamo-nos com configurações nos formatos palavra de outrem, nas monografias de Maria (M2), Hermes (M3), Joana (M4), Rebeca (M6) e Safira (M7), e palavra própria, nas monografias de Maria (M2), Sara (M5), Safira (M7) e Dalila (M9), apesar da saliência da construção palavra neutra. Abordemos mais detalhadamente essas formas de conceber a palavra.

Com a finalidade de apresentarmos uma melhor sistematização e visualização dos resultados relativos ao emprego das diferentes formas de conceber a palavra pelos professores concluintes, elaboramos os Quadros 09, 10 e 11, que se encontram no final do capítulo. Discutamos mais detalhadamente as configurações do efeito palavra neutra.

A) Palavra neutra: o discurso de ninguém

Nos elementos pré-textuais Capa, Folha de Rosto e Folha de Aprovação, que exigem uma série de informações comuns a vários gêneros acadêmico-científicos, como presumíamos, predomina o estilo neutro, demarcado pelo emprego de palavras que, aparentemente, não pertencem a ninguém, são propriedades da língua. Nesses elementos, algumas informações se repetem: o nome da instituição, o curso, a habilitação e o local de entrega da monografia. Outras, porém, sofrem variações de uma monografia para outra: o título, o nome do autor, a caracterização do trabalho, o nome do orientador, o nome dos integrantes da banca.

Acreditamos que, no caso dos dados analisados, os títulos, por não fazerem parte de um discurso orientador ou instaurador de discursividade, poderiam ser caracterizados como palavras neutras da língua, caso não existisse a indicação do nome do autor. Essa possibilidade deve-se ao fato de a função autor não ser marcada pela utilização de recursos linguísticos, mas depreendida da relação entre o nome do agente produtor e o produto de sua produção, a monografia, ao contrário do que acontece com as funções orientador e membro da comissão examinadora, que são linguisticamente delimitadas. Entretanto, considerando que, nessa relação implícita, existe a possibilidade de identificação do autor, constatamos a

presença da forma palavra própria. Contudo, as palavras que compõem as monografias não pertencem apenas ao autor, mas também ao orientador, que participa, direta ou indiretamente, do processo de criação, mas não figura explicitamente como coautor da monografia. Discernimos um exemplo explícito dessa participação na monografia de Rebeca (M6), mais precisamente em um trecho de um diálogo entre a concluinte e sua orientadora, Susana (PO 06), que a colaboradora, provavelmente, esqueceu-se de excluir na revisão da monografia. Vejamos:

(Esta frase está incompleta no início [*sic*] melhore um pouco o que você quer dizer...)
NÃO ENTENDI O QUE REALMENTE VC QUER QUE EU MUDE. POR FAVOR, EXPLIQUE MELHOR.

Exemplo 11: Fundamentação Teórica – Rebeca (M6)

Detectamos outro exemplo da participação explícita do orientador, no caso em análise, de Caio (PO 02), no processo de construção na monografia de Joana (M4), mais precisamente no item Agradecimentos:

[...] ao orientador [...] que dedicou seu precioso tempo a **ler os originais e sugerir modificações que ajudaram o embasamento do tema.** A este último desejo registrar os meus sinceros agradecimentos.

Exemplo 12: Agradecimentos – Joana (M4)

Assim, as palavras constitutivas não apenas dos títulos, mas das monografias como um todo, podem também ser concebidas, no plano enunciativo, como palavras próprias/alheias. Essa integração palavras do autor/palavras do orientador também é evidenciada por Mateus, que traz o nome de seu orientador não apenas na Folha de Rosto e na Folha de Aprovação, mas também na Capa.

O item Caracterização do Trabalho, pertencente à Folha de Rosto, apesar de poder ser influenciado pela subjetividade do autor, é apresentado sob a forma palavra da língua, pois não apresenta nenhuma marca linguística que possa direcioná-la, explicitamente, para um agente produtor específico. Com relação à Folha de Aprovação, detectamos duas ocorrências estabelecidas em virtude do “modelo” seguido. Na primeira, pautada no modelo indicado pelo MONTC da instituição, esse elemento está desprovido da identificação e da assinatura dos membros da banca. Desse modo, embora esses agentes contribuam, direta ou indiretamente,

para o processo de avaliação e de revisão da versão final da monografia, não figuram como participantes desse processo. Por isso, temos a palavra neutra. Na segunda, elaborada com base no modelo do Parecer da Comissão Examinadora adotado pela instituição, esse elemento não apenas identifica os membros da banca, mas também comporta suas assinaturas, atribuindo-lhes, diretamente, o lugar de produtores do parecer de aprovação da monografia e, indiretamente, coprodutores da versão final da monografia. Assim, temos a palavra alheia, que valida o trabalho realizado pelo concluinte, e a palavra alheia/própria, que contribui para o processo de revisão e/ou reescrita da monografia. Em ambos os casos, o orientador figura, implicitamente, como coprodutor das palavras dos professores concluintes e, quando acata as sugestões dos membros da comissão examinadora, como corroborador dessas palavras.

Nas monografias investigadas, a presença da palavra neutra também é uma constante nas Listas de Ilustrações, de Abreviaturas e Siglas e de Símbolos. Essa neutralidade é ampliada quando o autor se utiliza de termos genéricos para denominar essas informações. É o que acontece com a Lista de Figuras de Abigail (M1), na qual o vocábulo “figura” aparece seguido de números, sem a especificação dos elementos que contempla:

LISTA DE FIGURAS	
Figura 01	30
Figura 02	30
Figura 03	31
Figura 04	31
Figura 05	32

Exemplo 13: Lista de Figuras – Abigail (M1)

No Sumário, as palavras utilizadas na denominação dos elementos Introdução, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos, embora nos remetam ao domínio discursivo acadêmico-científico, aparecem como unidades da língua que não pertencem a ninguém. Independentemente do tema discutido, as três primeiras são encontradas não apenas em todas as monografias estudadas, mas na maioria dos gêneros acadêmico-científicos. O tema abordado, por sua vez, norteia a indicação dos capítulos teóricos, bem como dos analíticos. Os títulos atribuídos aos capítulos figuram no Sumário e encaixam-se no mesmo grupo das informações anteriores, isto é, no das palavras neutras. Além disso, quando são intitulados Fundamentação Teórica e Análise de Dados, têm a inexpressividade amplificada.

Nos dados analisados, não encontramos nenhuma monografia cujos capítulos teóricos fossem designados pelo título genérico Fundamentação Teórica. Contudo, mesmo fugindo a

essa denominação generalizadora, nas designações dos capítulos e subcapítulos teóricos, não detectamos o agente produtor que os enuncia. Esse fato é comprovado na monografia de Joana (M4), que realiza uma pesquisa de cunho apenas bibliográfico:

1 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	10
1.1 A TEORIA.....	12
1.2 AS INTELIGÊNCIAS.....	12
2 AS INTELIGÊNCIAS E O APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA.....	17
2.1 OS HEMISFÉRIOS CEREBRAIS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRAS.....	18
3 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	21
3.1 DESENVOLVENDO AS INTELIGÊNCIAS EM SALA DE AULA.....	22
3.2 AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS E AS POTENCIALIDADES DE CADA INTELIGÊNCIA.....	23
4 O MÉTODO AUDIOLINGUAL E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA.....	27

Exemplo 14: Sumário – Joana (M4)

No exemplo acima, além de não detectarmos o enunciador, observamos a repetição de algumas palavras que colocam em evidência o tema da monografia, mas que são empregadas, aparentemente, com neutralidade. Essa inexpressividade é intensificada pelo fato de a significação dos títulos e subtítulos ser deduzida da relação imediata com os demais títulos e subtítulos presentes no Sumário, e não da relação com o conteúdo temático abordado nos capítulos e subcapítulos propriamente ditos. Contudo, convém observarmos que a referência à Teoria das Inteligências Múltiplas, por remetermo-nos, indiretamente, a seu autor, Howard Gardner, demarca, implicitamente, a presença da palavra de outrem.

As referências, implícitas ou explícitas, aos autores que subsidiaram a elaboração do trabalho podem aparecer tanto nos títulos dos capítulos teóricos como nos dos analíticos. Em nossos dados, detectamos apenas menções implícitas, as quais apareceram nos capítulos teóricos. Um segundo exemplo da presença indireta da palavra de outrem se encontra na monografia de Safira (M7):

2. A LEITURA LITERÁRIA EM SÉRIES INICIAIS E A PROPOSTA DOS PCN....	17
2.1 A importância das leituras nos textos literários	17
2.2 A prática da leitura literária e os PCN	23

Exemplo 15: Sumário – Safira (M7)

Em “*A leitura literária em séries iniciais e a proposta dos PCN*” e “*A prática de leitura dos textos literários e os PCN*”, respectivamente, o título do segundo capítulo e o do seu segundo subcapítulo, detectamos a referência à fonte teórica que subsidiou a elaboração desses tópicos, os “os PCN”. No primeiro caso, essa indicação é precedida pela expressão “e a proposta dos” e, no segundo, pela conjunção aditiva “e”, que nos levam a duas inferências: “*A prática de leitura dos textos literários nas séries iniciais*” será analisada sob a ótica de diferentes autores, e o posicionamentos desses autores comparados com o da “*proposta dos PCN*”; “*A prática de leitura dos textos literários nas séries iniciais*” será discutida à luz de um único referencial teórico “os PCN”. A confirmação de uma e/ou outra inferência só é possível com a leitura do capítulo. Através dessa leitura, constatamos que as duas hipóteses se confirmam, a primeira em relação ao capítulo todo, visto que, no primeiro subcapítulo, Safira (M7) discute a leitura do texto literário fundamentando-se em diferentes autores e, no segundo subcapítulo, compara os pressupostos apresentados no subcapítulo anterior com os dos PCN. Desse modo, confirma também a segunda inferência.

Além da alusão a outrem – aprofundaremos as reflexões sobre a palavra de outrem no próximo tópico –, podemos encontrar títulos e subtítulos delineados pelo estilo pessoal de seus autores. Detectamos um exemplo dessa ocorrência no Sumário de Maria (M2), cuja monografia se centra na análise da obra Hoje é dia de Maria e une teoria e análise em todos os capítulos. Esses são impregnados do tom poético, que permeia não apenas o Sumário, mas a monografia em toda sua inteireza. Apesar de esse tom não nos permitir detectar o responsável pelas palavras enunciadas, que reverberam não somente a voz da professora concluinte, mas também a de outros enunciadores, demarca a presença de sua subjetividade, de sua expressividade, de sua postura autoral, que gera uma espécie de “*encantamento*” em seus enunciatários:

1 O ENCANTAMENTO DO TEXTO LITERÁRIO.....	10
1.1 Nos Trilhos da História.....	10
1.2 Pintura é Poesia Muda e Poesia Pintura que Fala.....	13
1.3 A Beleza dos Signos.....	17
2 A LUZ DO MARAVILHOSO.....	20
2.1 O Néctar dos Deuses.....	20

2.2 O Reflexo das Escrituras Sagradas.....	23
2.3 A Magia Lendária.....	27
2.4 Era uma Vez.....	29
3 A SECA COMO INSTRUMENTO DE PODER.....	36
3.1 Representações do Real.....	36

Exemplo 16: Sumário – Maria (M2)

Na elaboração dos títulos e subtítulos teóricos e/ou analíticos, verificamos também que o agente produtor pode empregar palavras com teor qualificativo e, desse modo, demarcar os valores atribuídos ao tema abordado. Nesses casos, teríamos, implicitamente, o modo palavra própria. É o que acontece com o primeiro subtítulo, “*A importância das leituras nos [sic] textos literários*”, do segundo capítulo da monografia de Abigail. No trecho em análise, a importância da leitura de textos literários é colocada como uma ideia reconhecida não apenas pela colaboradora, mas também por outros agentes produtores, assim, poderíamos afirmar que existe a palavra própria/alheia.

Com relação à designação dos capítulos e subcapítulos exclusivamente de análise, reconhecemos a utilização da expressão generalizadora e neutralizadora Análise de Dados em duas monografias, na de Safira (M3) e na de Mateus (M8), que subdivide o capítulo em seis subcapítulos intitulados com denominações praticamente idênticas. Constatemos:

4. ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1 ANÁLISE DO CONTO 1	52
4.2 ANÁLISE DO CONTO 2	54
4.3 ANÁLISE DO CONTO 3	55
4.4 ANÁLISE DO CONTO 4	58
4.5 ANÁLISE DO CONTO 5	59
4.6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	60

Exemplo 17: Sumário – Mateus (M8)

Os cinco primeiros subtítulos são diferenciados apenas pela indicação numérica dos “contos” analisados e o último pela especificação do instrumento utilizado, “questionários”. Desse modo, as unidades linguísticas selecionadas pelo concluinte, tanto no título como nos subtítulos, não revelam, nem explícita nem implicitamente, seu posicionamento em relação aos dados investigados e/ou ao tema abordado. São, portanto, colocadas como completas e neutras.

Abigail (M1), Sara (M5) e Dalila (M9), que também separam os capítulos teóricos dos analíticos, ao contrário de Safira (M3) e de Mateus (M8), utilizam títulos menos genéricos

para denominar os capítulos de análises. São eles, respectivamente: “*Espaço pedagógico para abordagem da pesquisa de campo*”; “*A música e os temas transversais*”; e “*O contexto da figura feminina ‘Senhora’*”. Entretanto, essas denominações também se apresentam sob a forma palavras neutras e, portanto, são, aparentemente, destituídas de juízo de valor.

No que concerne ao Resumo, também pertencente ao grupo dos elementos pré-textuais, constatamos a primazia de unidades linguísticas delineadoras de impessoalidade e, portanto, indicadoras da falsa neutralidade apregoada pelos seguidores mais ortodoxos da Metodologia Científica. O caráter impessoal, geralmente, é construído através da indeterminação do sujeito, que pode ser realizada de três formas: 1) pela justaposição do pronome *se* cumprindo a função de índice de indeterminação do sujeito ao verbo na terceira pessoa do singular; 2) pela utilização do verbo na terceira pessoa do plural ou do singular – caso mais raro – sem a explicitação do sujeito; e 3) pelo emprego da forma infinitiva de um verbo sem fazer referência a pessoas determinadas. Entretanto, a impessoalidade também pode ser demarcada por outras formas linguístico-discursivas. Dentre elas: 4) a utilização de verbos impessoais; 5) o emprego de substantivos (ou orações) denominadores de seres inanimados, com ou sem determinantes, os quais, seguidos de verbos na terceira pessoa, geralmente, ocupam a função sintática de sujeito, a função semântica de agente e, portanto, o papel de protagonistas das ações; e 6) a utilização de orações na voz passiva sem a indicação do agente da passiva, que, na voz ativa, seria o sujeito da oração.

Em nenhum dos Resumos estudados, localizamos a segunda e a terceira formas de demarcar a impessoalidade, respectivamente, o emprego do verbo na terceira pessoa do plural ou do singular sem presença explícita do sujeito e a recorrência a uma forma infinitiva do verbo destituída de referência a pessoas determinadas. Porém, evidenciamos que as marcas linguístico-discursivas mais recorrentes enquadram-se na quinta estratégia, a de personificação de seres inanimados ocupando o lugar de protagonistas – papel que, na maioria dos casos, não apenas poderia, mas deveria ser assumido pelo agente produtor. Esse modo de construção foi utilizado por todos os concluintes cujos Resumos foram analisados como comprovam os excertos a seguir: “***Este trabalho*** será de grande relevância e serve de inspiração, como fonte de pesquisa, para os educadores da Língua Portuguesa e para o uso especial da Literatura Infantil” (Abigail – M1); “***O presente trabalho*** tem por objetivo expor a denúncia social embutida na obra em análise, a qual conforme o tema [...] prenuncia, esconde-se na ilusória ingenuidade da produção que se desenvolve em meio a um jogo lúdico” (Maria – M2); “***Este trabalho*** tem como objetivo mostrar que [...] é possível escolher métodos e técnicas ou abordagens que proporcionem o aprendizado eficaz de línguas

estrangeiras” (Joana – M4); “**Este trabalho** monográfico tem como principal objetivo estudar a importância e compreender o poder que a literatura infanto-juvenil” (Rebeca – M6); “**Este trabalho** irá abordar a prática pedagógica buscando melhorar o hábito da leitura dos alunos através dos projetos escolares no ensino fundamental” (Safira – M7); “**A proposta desenvolvida neste trabalho monográfico** buscou atender a necessidade de três vertentes: a cultural, a educacional e a social” (Mateus – M8); “**O presente trabalho** mostrará uma análise do aspecto social, focalizando a condição feminina na obra *Senhora de José de Alencar*” (Dalila – M9).

Nos exemplos destacados, além de constataremos a frequência do caráter impessoal, imposto pela perspectiva científica positivista, deparamo-nos com a opção reiterada pelo vocábulo *trabalho*, que aparece acompanhado dos determinantes “*Este*”, em quatro dos sete eventos, e “*O presente*”, em duas das sete circunstâncias, e que ressalta a tonalidade neutra. Até mesmo a construção singular destacada na sexta ocorrência, na qual a palavra *trabalho* aparece qualificada pelo adjetivo “*monográfico*” e precedida da expressão “*A proposta desenvolvida neste trabalho*”, temos a presença da palavra neutra, aquela que não pertence a ninguém, apenas à língua. Outro dado constante nos trechos destacados é o emprego de modalizações pragmáticas para indicação dos objetivos almejados, as quais, contraditoriamente, implicam a existência de agentes dotados de intenções e/ou capacidades de ação.

De acordo com nossa busca, a segunda estratégia mais utilizada foi o emprego do pronome *se* junto a um verbo na terceira pessoa do singular: “*Para realização deste estudo, utilizou-se material bibliográfico*” (Joana – M4); “*Dessa forma, através da escrita dos contos populares, teve-se como meta resgatar alguns destes e, simultaneamente, oportunizar o aluno ao conhecimento [sic] de mais um gênero, o conto*” (Mateus – M8); “*Verificou-se com a análise que, na obra *Senhora*, a sociedade da época discrimina as mulheres de acordo com a sua classe social*” (Dalila – M9). A construção da voz passiva com a omissão do agente da passiva ocupa a posição de terceira estratégia mais empregada: “*A pesquisa foi feita na [...], com os alunos das 3ª e 4ª séries*” (Abigail – M1); “*Um desses métodos é o audiolingual, que pode ser utilizado também em conjunto com outros métodos*” (Joana – M4). E a utilização de verbos impessoais, a quarta e última posição: “*A educação no Brasil está caminhando a passos lentos, a [sic] de se concordar que ela está melhor do que há dez anos, mas está longe da perfeição*” (Safira – M7); “*Há uma transformação no modo de pensar da mulher do século XIX*” (Dalila – M9).

O exame dos resumos na íntegra leva-nos a concluir que a palavra neutra delineada

pelas diferentes marcas de impessoalidade predomina em todos os exemplares investigados, porém não apaga o posicionamento enunciativo subjacente, em menor ou maior grau de intensidade, em todas as monografias analisadas. Além disso, a palavra configurada como pertencente à língua aparece, geralmente, acompanhada das outras formas de conceber as palavras, demonstrando o desejo de alguns concluintes de fugirem das amarras das prescrições metodológicas acadêmico-científicas e de assumirem a palavra como própria. Mateus (M8), por exemplo, revela esse desejo ao fazer uso do vocábulo *inquietações* em “*Essas inquietações implicaram o surgimento de um trabalho monográfico apresentado em quatro capítulos*”, pois o substantivo destacado trata-se de um substantivo abstrato, classe gramatical conceituada como um “ser” de existência dependente. Assim, as *inquietações* só são possíveis, porque o pesquisador propicia-lhes a existência. Desse modo, de forma implícita, temos a presença da palavra própria – que também aparece explicitamente como abordaremos posteriormente. Essa mesma estratégia linguístico-discursiva é empregada por Rebeca (M6) em: “*A iniciativa de realizar este trabalho veio da necessidade de aumentar o interesse dos alunos surdos pelo processo da leitura e da escrita*”. A professora concluinte, assim como o colega, faz uso de um substantivo abstrato, *iniciativa*, que implica a ação de iniciar algo, no caso em análise, a realização da pesquisa. Essa ação exige, conseqüentemente, um agente que a execute, a própria pesquisadora, demarcando a presença implícita da palavra própria, que é reforçada pela apresentação da justificativa para realização do trabalho, *a necessidade de aumentar o interesse dos alunos surdos pelo processo da leitura e da escrita*.

Todas as formas linguístico-discursivas empregadas, no elemento Resumo, para criar a impessoalidade e a aparente neutralidade são encontradas também nos componentes: Introdução, Fundamentação Teórica, Análise de Dados e Considerações finais. Entretanto, acreditamos ser desnecessário, além de cansativo para o leitor, apresentarmos outros exemplos. Contudo, convém tecermos breves comentários sobre as duas estratégias não encontradas no item estudado, mas localizadas nos elementos textuais: o emprego do verbo na terceira pessoa do plural ou do singular com a impossibilidade de reconhecimento do sujeito; e a utilização da forma infinitiva de um verbo destituída de referência a pessoas determinadas.

Apesar de a presença do verbo conjugado na terceira pessoa do singular e, principalmente, do plural ser uma constante, o sujeito, quando não explicitado na frase, pode ser facilmente depreendido pelo contexto. Talvez, por isso, detectamos apenas um único exemplo da utilização do verbo na terceira pessoa realmente destituída de sujeito e delineadora de impessoalidade.

Para a mente, ainda não **inventaram** melhor exercício do que ler atentamente e refletir sobre o texto.

Exemplo 18: Fundamentação Teórica – Safira (M7)

Quanto ao emprego da forma infinitiva de um verbo sem referência a pessoas determinadas, em oito das nove monografias analisadas, exceto na de Dalila (M9), assinalamos pelo menos uma ocorrência. Essa utilização, nos trechos examinados, embora destituída de sujeitos explícitos, quase sempre, produz modalizações pragmáticas, as quais, geralmente, aparecem acompanhadas de outras modalizações, especialmente de modalizações lógicas, numa espécie de imbricamento que parece unir os fatos apontados como necessários e as ações implicitamente realizadas pelos agentes produtores na condição de pesquisadores: “[...] *vale **ressaltar** que para **fazer** a criança entrar para o mundo da leitura, é preciso **apresentar-lhe** primeiramente histórias que despertem sua atenção e sua curiosidade*” (Abigail – M1); “*Para **estabelecer** a associação Maria x Jesus, foram ponderados diversas analogias [...]*” (Maria – M2); “*Então, é necessário **compreender** que o movimento modernista iniciou na história da literatura, através de grandes autores e colaboradores*” (Hermes – M3); “*[...] é importante **deixar** bem claro que a intenção dessa pesquisa não é **enaltecer** o audiolingualismo criticando os outros métodos, pois assim como os outros existentes, o método audiolingual possui suas falhas*” (Joana – M4); “*É preciso **escolher** a música certa e o objetivo principal a ser alcançado*” (Sara – M5); “*É preciso **mudar** este pensamento de que eles são incapazes de escrever e ler [...]*” (Rebeca – M6); “*Pois é fundamental **compreender** que na formação de cada cidadão a leitura é de máxima importância, representando um papel essencial*” (Safira – M7); “*Percebe-se, então, que para **resgatar e valorizar** essa cultura, algo precisa **ser** feito.*” (Mateus – M8).

Nos excertos destacados, percebemos que as modalizações lógicas são marcadas pela presença do verbo *ser*, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (“*é*”), seguida de uma palavra qualificadora (“*preciso*”, “*necessário*”, “*importante*”, “*fundamental*”); e as modalizações pragmáticas, pelos verbos no infinitivo que indicam, implicitamente, as ações realizadas pelos agentes produtores, as quais também devem ser executadas pelos enunciatários que pretendam trabalhar com o mesmo objeto de pesquisa.

Em virtude da amplitude do *corpus* e, sobretudo, da complexidade dos dados, visto que os limites entre formas de conceber as palavras, muitas vezes, são tênues, não é possível fazer um levantamento aprofundado das ocorrências da palavra neutra em todos os elementos textuais da monografia. Contudo, podemos comentá-las em termos de sua predominância.

Com relação ao elemento textual Introdução, podemos fazer as seguintes afirmações: 1) A palavra neutra é empregada por todos os professores concluintes; 2) Considerando o aspecto puramente linguístico, Abigail (M1), Hermes (M3) e Mateus (M8) utilizam “exclusivamente” a palavra neutra; 3) Rebeca (M6) e Safira (M7) aplicam, predominantemente, a palavra neutra, mas também fazem uso da palavra própria; 4) Maria (M2) e a Dalila (M9) também utilizam, majoritariamente, a palavra neutra, mas empregam ainda a palavra de outrem e a palavra própria; 5) Joana (M4) e Sara (M5), ao contrário dos colegas, optam pela utilização da palavra própria. Essas escolhas não representam, necessariamente, um maior ou menor nível autoria, apenas a adoção ou não da responsabilidade enunciativa pelo que está sendo pronunciado.

Apreciando a questão da expressividade, adentrando-nos no campo semântico-pragmático, constatamos que, apesar de optarem por um estilo puro ou predominantemente, neutro, as Introduções de Abigail (M1), Maria (M2), Hermes (M3), Safira (M7), Mateus (M8) e Dalila (M9) estão impregnadas explicitamente de suas avaliações valorativas em relação, dentre outros aspectos, à temática abordada. Ilustremos: “*A literatura infantil é **um instrumento de valor incalculável**, na formação de um leitor*” (Abigail – M1); “*A **crítica singela** passeia por toda a narrativa como se a brincar de esconde – esconde, tornando **cativante** o resgate do passado histórico e a descoberta dos dramas sociais*” (Maria – M2); “*a questão da mimese de Aristóteles, **não poderia ficar de fora** [...] Pode se dizer [sic] que Bandeira foi **um grande observador** entre os modernistas nos questionamentos direcionados às suas preocupações como os problemas sociais*” (Hermes – M3); “*Os projetos leva [sic] para o meio escolar uma **grande bagagem** de conteúdo podendo adquirir [sic] no aluno conhecimento construtivo*” (Safira – M7); “*Diante da **péssima qualidade** de ensino oferecida pelas escolas, principalmente as públicas, e das **desvantagens** proporcionadas pelo computador [...] nota-se uma **constante desfamiliarização** [sic] do discente em relação à escrita*” (Mateus – M8) e “*o enredo deste romance manifesta [...] a **importância de Alencar** na contribuição social. Através de suas obras temos o traço da vida brasileira do século XIX, assim como cultura, moda, etc. Por isso, o **duplo valor** das obras como documentos e como obras de arte*” (Dalila – M9).

Pautando-nos ainda na análise semântico-pragmática, constatamos a presença de três marcas da primeira pessoal do plural que não apontam para a palavra própria, pois não atribuem a responsabilidade aos professores concluintes que as enunciam. São elas: “*O estudo e análise dessa obra se tornam indispensável [sic], visto a riqueza de culturas nela armazenada. A presença de elementos constitutivos da **nossa** cultura, assim como a denúncia*

de problemas sociais característicos desse sertão ardido e rachado – fome, miséria, imigração, seca, etc. – faz desta construção uma panaceia em ebulição pronta a ser desvendada” (Maria – M2); “*Esse trabalho **nos** mostra os versos de Manuel Bandeira, todas as impressões miméticas e reais dos acontecimentos do dia-dia da época do autor*” (Hermes – M3); “*O mundo capitalista vem transformando a vida das pessoas [...] **Somos** movidos pela necessidade do mundo capitalista*” (Mateus – M8). No primeiro exemplo, Maria (M2) concebe a cultura retratada na obra investigada como sendo uma representação de sua própria cultura, mas na perspectiva de um enunciador linguisticamente indeterminado. No segundo, Hermes (M3) destaca que o trabalho, e não o agente que o produziu, abordará os versos de Bandeira. E, no terceiro e último exemplo, Mateus (M8) inclui seus enunciatários e ele mesmo no grupo dos indivíduos “*movidos*” pelas necessidades do “*mundo capitalista*”, mas, assim como Maria (M2), também sem se colocar explicitamente como responsável pela enunciação. Essa falta de explicitação, marcada pelo desejo de assumir a responsabilidade enunciativa, verifica-se em outro trecho da Introdução de Mateus (M8). Vejamos:

[...] para o atendimento dessas duas propostas foi escolhida a **pesquisa-ação**. Esse tipo de pesquisa requer um trabalho em parceria por parte de certos indivíduos. Em relação a esse trabalho, a parceria envolveu **professor e alunos**. Ao primeiro coube a função de solicitar a sua clientela a escrita de algum tipo de conto popular, de seu conhecimento ou do conhecimento de sua família. Aos últimos coube a função de escrever essas histórias [grifos nosso].

Exemplo 19: Introdução – Mateus (M8)

Sabemos que, na pesquisa-ação, o pesquisador é sujeito da pesquisa. Assim, não apenas coleta os dados, mas participa ativamente do seu processo de construção, portanto, o professor destacado no enunciado é o próprio concluinte, mas, no trecho em análise, ele não assume de forma direta a responsabilidade pelo que é enunciado nem pela pesquisa realizada.

Na Fundamentação Teórica, assim como nos demais elementos textuais, deparamo-nos com a presença da palavra neutra empregada simultaneamente com outros modos de conceber a palavra, principalmente – como supúnhamos – com a palavra de outrem. Na realidade, a utilização da palavra de outrem é uma exigência do item em análise. Entretanto, detectamos que, na monografia de Rebeca (M6) e na de Safira (M7), a forma palavra neutra é, sutilmente, predominante. Essa forma também está fortemente presente nas monografias de Abigail (M1), Joana (M4) e Mateus (M8). Nos quatro primeiros eventos, as professoras concluintes fazem uso da palavra neutra com o intuito de apresentar informações sobre o tema

e subtemas abordados, gerando uma mistura entre palavras citadas e as que lhes acolhem, sem retomar a referência aos autores pesquisados, aumentando, portanto, o risco de incorrerem em plágio – nos casos comentados, o plágio não se concretiza porque a referência, geralmente, está localizada em um parágrafo imediatamente anterior e/ou posterior, demonstrando a necessidade de nós, professores formadores, sobretudo na condição de orientadores, alertamos os alunos para os riscos dessas lacunas. No último, Mateus (M8) a emprega com a finalidade de comentar a palavra de outrem, ou seja, o discurso citado, separando nitidamente suas palavras das palavras citadas. Comprovemos esses dois comportamentos linguístico-discursivos:

Os surdos eram vistos como pessoas diferentes nos primeiros anos de civilização. Eram nomeadas [sic] como seres desqualificados e inferiores, assim como as pessoas que trazem algum defeito de nascença, [sic] todos deveriam ser eliminados ou eram excluídas [sic] pela sociedade sendo proibidas [sic] de casar, possuir ou herdar bens e viver com as demais pessoas, tendo seus direitos básicos, como o de estudar, comprometidos tanto quando [sic] a sua sobrevivência. Os surdos por serem considerados incapazes de serem adaptados, eles não frequentavam escolas. No final do século XV [sic] as pessoas ouvintes tentaram ensiná-los aos surdos, entre elas o italiano Giralamo Cardamo, no qual utilizava sinais e a linguagem escrita como sua prática; logo após veio o espanhol Pedro Ponce de Leon que além de sinais [sic] usava a leitura labial e o treinamento de voz, no qual [sic] dedicou grande parte de sua vida a ensinar filhos de surdos que tinha [sic] uma situação financeira estável desenvolvendo o alfabeto manual, as outras crianças como eram pobres eram abrigadas em um asilo com pessoas de origens e problemas diferentes, pois acreditava-se [sic] que eles eram incapazes de desenvolver alguma função por causa de sua deficiência.

Exemplo 20: Fundamentação Teórica – Rebeca (M6)

Em um de seus comentários sobre literatura popular, Benjamin (1985, p. 205) afirma o seguinte:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las.

Nesse breve relato, o autor conceitua esse tipo de atividade cultural, deixando bem claro [sic] as consequências de uma apreciação ou não apreciação, desse fenômeno artístico, por parte dos indivíduos.

Ainda nessa perspectiva, feita por Merege (2007, p. 02):

Contar histórias não é um ato apenas intelectual, mas espiritual e afetivo. Por isso, as melhores histórias são as que contamos espontaneamente, a partir do que carregamos em nossa bagagem de cultura e de experiência de vida. Independente de qualquer sentido, contar histórias pressupõe antes de tudo a vontade de falar do que se sabe, de doar sabedoria e

conhecimento, de passar adiante aquilo que se aprendeu.

De fato, quando se quer contagiar o público com o que está sendo contado, é de suma importância “o encarnar” da narrativa oral a ser exposta, fazendo do imprevisto um grande recurso.

Percebe-se acima, através do comentário dos dois estudiosos, que o ato de narrar envolve histórias pertencentes ao acervo cultural de um povo e outras derivadas das ações do homem em sociedade.

Exemplo 21: Fundamentação Teórica – Mateus (M8)

No trecho de Rebeca (M6), vislumbramos informações históricas sobre o processo de ensino-aprendizagem direcionado aos surdos. Essas informações, no parágrafo em que aparecem, não são precedidas nem seguidas de citações. Além disso, são apresentadas como não pertencendo a ninguém, embora seu teor sugira a existência de um estudo prévio. No excerto de Mateus (M8), ao contrário, percebemos que as ocorrências da palavra neutra, além de antecedidas de citações, visam, claramente, comentá-las. No primeiro comentário, o pesquisador expressa sua compreensão em relação ao trecho transcrito; no segundo, constrói um posicionamento concordante e valorativo acerca do “*encarnar*” a narrativa; e no terceiro, tece uma ponderação sobre o conteúdo que pode ser percebido nas citações destacadas. Todos os registros são elaborados a partir de modalizações lógicas, que colocam as conclusões depreendidas como fatos atestados, portanto, verdadeiros.

Com relação às sete monografias que possuem, além da Fundamentação Teórica, a Análise de Dados, todas trazem, nesse componente, a presença da palavra neutra. Averiguamos que essa forma, como esperávamos, é empregada para comentar os dados coletados. Observamos também que, cumprindo essa função, a palavra pertencente a ninguém se comporta de diferentes maneiras, gerando as seguintes tonalidades: neutralidade objetiva, neutralidade valorativa e neutralidade analítico-crítica.

A primeira tonalidade, a neutralidade objetiva, pode ser verificada na Análise de Dados de Safira (M7), que se limita a enumerar as respostas apontadas pelos alunos em relação à pergunta “*O que vocês aprendem com o trabalho de pesquisa?*” Comprovemos:

Nos resultados do gráfico acima, foram analisados [*sic*] as seguintes respostas, aprendem coisas importantes e interessantes, conhecem coisas novas, escrevem mais, ler [*sic*] mais e procuram coisas novas nos dicionários, sobre lugares diferentes e utilizam mapas, aprendem espécies de outros animais e produzem textos e conhecem muitas coisas sobre outros assuntos.

Exemplo 22: Análise dos Dados – Safira (M7)

A segunda, a neutralidade valorativa, pode ser percebida na Análise de Dados das monografias de Dalila (M9) e de Abigail (M1), que impregnam seus comentários de: a) adjetivos; b) substantivos abstratos que implicam, implicitamente, a existência de um sujeito; e c) verbos dotados de caráter apreciativo. Os sentidos atribuídos por essas classes gramaticas podem aparecer intensificados por advérbios, ampliando o teor avaliativo dos enunciados. No primeiro caso, o da pesquisa de PCLL 09, os recursos linguístico-discursivos elencados são empregados para exaltar a criação artística de José de Alencar e, no segundo, o do estudo de PCLL 01, para evidenciar os resultados do trabalho realizado em sala de aula com os contos de fada, bem como os efeitos desse trabalho no processo de transformação dos alunos e da sociedade:

Sua obra é da **mais alta significação** nas letras brasileiras, não só pela **seriedade, ciência e consciência técnica e artesanal** com que a escreveu, mas também pelas **sugestões e soluções** que **ofereceu, facilitando** a tarefa da **nacionalização da literatura** no Brasil e da **consolidação do romance brasileiro**, do qual foi o **verdadeiro criador**.

Exemplo 23: Análise dos Dados – Dalila (M9)

O trabalho foi **bastante significativo** e **surpreendente**, durante o processo **provou** que a **contribuição** dos textos produzidos por eles faz deles **se tornarem** [*sic*] seres **atuantes, importantes** para **transformar** a sociedade **mais humana** utilizando o imaginário social que está presente no contexto literário de maneira **prazerosa e divertida**.

Exemplo 24: Análise dos Dados – Abigail (M1)

E a terceira e última tonalidade, a neutralidade analítico-crítica, demarcada pela presença de avaliações crítico-reflexivas, pode ser averiguada na Análise de Dados de Maria (M2) e na de Hermes (M3), nas quais aparece de forma sutil, como também na de Sara (M5) e de Mateus (M8), nas quais aparece de forma mais acentuada. Essas avaliações são, muitas vezes, construídas a partir por modalizações lógicas, que colocam os fatos descritos nas asserções realizadas como possíveis (exemplo 25), atestados (exemplos 25, 26, 27 e 28) ou necessários (exemplo 27), Vejamos:

Dessa forma, a intervenção dos “mascates” na história da literatura popular daquela época **pode ser comparada** ao papel da imprensa nos dias atuais, sendo que **esta vende informações, aqueles sonhos**.

Exemplo 25: Análise dos Dados – Maria (M2)

A crítica parnasiana nesse poema, [sic] **reforça ainda mais** a ruptura dessa fase, que **vai ser presente e frequente** nos demais poemas de Bandeira.

Exemplo 26: Análise dos Dados – Hermes (M3)

Levar a música para sala de aula **é levar reflexão e fazer com que** os alunos interpretem o que está sendo dito pela canção. **Não basta ouvir, é necessário discutir**, e principalmente, **valorizar as críticas** que aparecerem.

Exemplo 27: Análise dos Dados – Sara (M5)

Para se chegar à apresentação do final dessa história, **faltou uma articulação** de ideias, de acontecimentos, muito próximos ou não da realidade, **que explicasse**, de alguma forma, a situação atual do aborígene.

Exemplo 28: Análise dos Dados – Mateus (M8)

Quanto ao elemento textual Considerações Finais, constatamos que a forma palavra neutra é usada, com exclusividade, por Abigail (M1), Mateus (M8) e Dalila (M9) e, com predominância, pelos demais professores concluintes. Essa utilização, tanto na forma exclusiva como na predominante, também aparece nos tons supracitados – para não sermos redundantes apresentaremos apenas um exemplo ilustrativo para cada situação:

1) o da neutralidade objetiva, presente, com maior ênfase, nas Considerações Finais de Abigail (M1), Joana (M4), Sara (M5), Rebeca (M6). Ilustremos:

Como já foi dito anteriormente em outras palavras, nenhum método cria conhecimento. Eles são conjuntos de atividades sequenciadas para atingir um determinado objetivo oferecendo sugestões e possibilidades. Um método mesmo que não demonstre, envolve uma certa visão de mundo, uma teoria de compreensão e interpretação da vida.

Exemplo 29: Considerações Finais – Joana (M4)

2) o da neutralidade valorativa, encontrado, de modo mais saliente, nas Considerações Finais de Maria (M2), Hermes (M3) e Safira (M7):

Dentro do contexto poético, histórico e político de Bandeira, encontra-se um ser **profundamente insatisfeito** com a condição humana, **discutindo** em suas obras as desigualdades sociais, o problema da fome e a desumanização do homem.

Exemplo 30: Considerações Finais – Hermes (M3)

e 3) o a neutralidade analítico-crítica, aplicado, de maneira mais frequente, nas Considerações Finais de Mateus (M8):

O êxito obtido nesse trabalho não impede que algumas sugestões possam ser dadas visando o aperfeiçoamento da proposta desse trabalho monográfico. Partindo dessa afirmação, tem-se como necessidade um maior levantamento bibliográfico sobre alguns aspectos como: gênero textual, atestando sua variedade de concepções; a narrativa oral, acrescentando algumas informações sobre o seu percurso no decorrer da história da humanidade; origem, estrutura e características do conto, mostrando, de forma mais detalhada, os aspectos sociais que proporcionaram transformações a essas narrativas, mostrando os estilos de diferentes autores de contos propriamente ditos, e a plasticidade, em maior proporção, das classificações, tanto do conto popular como do conto propriamente dito.

Exemplo 31: Considerações Finais – Mateus (M8)

No excerto das Considerações Finais de Joana (M4), exemplo 29, verificamos que a professora concluinte não expressa nenhum comentário, seja analítico ou valorativo, em relação ao ponto temático que está enunciando, apenas expõe, com “*outras palavras*”, a definição de “*método*”. No de Hermes (M3), exemplo 30, deparamo-nos com um comentário valorativo da professora concluinte em relação ao autor estudado, no caso, Manuel Bandeira, concebido como um “*ser profundamente insatisfeito com a condição humana*”. E, no último trecho, exemplo 31, contemplamos uma análise crítica de Mateus (M8) em relação à pesquisa realizada. Nessa autoanálise, o professor concluinte reconhece o “*êxito obtido*”, mas também percebe a possibilidade de aprofundamento e, por isso, aponta “*sugestões*” que visam ao “*aperfeiçoamento da proposta do trabalho monográfico*” realizado. Esse diagnóstico revela a consciência do concluinte quanto aos pontos positivos e negativos de seu trabalho e demarca a presença de sua postura autoral, pois, embora, no plano linguístico, a palavra seja concebida como neutra, no plano enunciativo, é idealizada como própria.

No que concerne aos elementos pós-textuais, as Referências são apresentadas sob a forma linguístico-discursiva palavra neutra. Esse fato permite que possam ser encontradas em outros trabalhos de pesquisa que abordem, direta ou indiretamente, o(s) tema(s) discutido(s) nas monografias investigadas. Na realidade, um dos objetivos desse elemento é indicar possíveis fontes de pesquisa. Por outro lado, as Referências são construídas a partir da indicação do autor e da obra consultada, constituindo-se, implicitamente, como palavras alheias, que atribuem cientificidade e validade teórica e/ou metodológica às monografias analisadas. Além disso, as palavras que compõem esse elemento pós-textual organizam-se conforme as normas da ABNT e do MONTIC da instituição, delimitando-as como

pertencentes ao domínio acadêmico-científico.

Os Apêndices, conceituados pela ABNT NBR 14724:2011 como “texto ou documento elaborado pelo autor, a fim de complementar sua argumentação, sem prejuízo da unidade nuclear do trabalho”, deveriam constituir-se como palavra própria. Entretanto, na monografia de Safira (M7) e na de Mateus (M8), os Apêndices são apresentados sem referência aos seus respectivos nomes. Na de Safira (M7), esse elemento contém o nome do professor responsável pela turma na qual a pesquisa foi realizada e, na Mateus (M8), não comporta o nome de ninguém.

Os Anexos, definidos como “texto ou documento não elaborado pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração” (ABNT NBR 14724:2011), deveriam constituir-se como palavras de outrem. Contudo, aparecem sob a forma palavras neutras na monografia de Abigail (M1), que destaca três contos de fadas sem a indicação de seus respectivos autores; e na de Safira (M7), que apresenta uma série de fotos acompanhadas de breves legendas. As fotos também estão presentes nos Anexos da monografia de Mateus (M8), que as expõe antecidas de breves legendas e seguidas de numerações. Os Anexos desse professor concluinte contém também os contos produzidos em grupo pelos alunos, mas os nomes desses não figuram, aparecem apenas os nomes das equipes responsáveis pela elaboração, que são distinguidas pelo nome “*equipe*” e uma letra do alfabeto. Assim, as palavras que constituem esse elemento são concebidas como palavras que pertencem à língua, e não a um autor específico, talvez, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Os dados concernentes à forma palavra neutra evidenciam-nos a forte influência ainda exercida pelas prescrições da Metodologia Científica, de linha mais ortodoxa, sobre o processo de enunciação, caracterizando o discurso científico como não pertencente a ninguém e eximindo o cientista não apenas da responsabilidade enunciativa, mas das implicações, positivas e/ou negativas, decorrentes das descobertas realizadas. Essa interferência também é percebida na utilização da palavra de outrem. Então, passemos ao estudo dessa segunda forma de conceber a palavra.

B) Palavra de outrem: o discurso citado

Como vimos no capítulo IV, o discurso citado pode ser apresentado no estilo linear, que se subdivide em dogmatismo autoritário e dogmatismo racionalista, ou no estilo pictórico, que se desmembra em individualismo realista e crítico e individualismo relativista. Achamos

exemplos da presença do dogmatismo autoritário, de modo mais ou menos intenso, em todas as monografias investigadas, entretanto, na de Joana (M4) é o estilo predominante:

[...] Segundo estudiosos como **Armstrong, Campbell, Richards e Rodgers**, não *[sic]* um currículo recomendado ou pré-estabelecido a respeito de como proceder neste planejamento. Um planejamento por meio das IM é bastante flexível e dependerá da forma como o professor pretende observar seus alunos nas suas diferentes inteligências. **De acordo com Christison:**

Rather than functioning as a prescribed teaching method, curriculum, or technique, MI theory provides a way of understanding intelligence, which teachers can use as a guide for developing classroom activities that address multiple ways of learning and knowing¹.

Para a utilização da teoria das IM em sala de aula, **Christison, Armstrong e Campbell sugerem que** o professor, primeiramente, introduza o conceito de IM através de uma atividade simples que chame a atenção dos alunos, como por exemplo, percorrer a sala de aula realizando ações como cantar canções, inventar histórias entre outras, objetivando descobrir habilidades que não são percebidas no cotidiano de sala de aula. **Em seguida**, o professor constrói, através de uma lista de checagem, seu perfil de inteligências, solicitando também aos alunos que construam o seu próprio. **Ainda é sugerido ao professor**, antes de iniciar a aplicação prática pelas atividades, que identifique e categorize as atividades por ele usadas com mais frequência nas aulas de língua inglesa, pois isso tornaria mais fácil escolher as atividades e classificar as inteligências envolvidas em cada uma delas.

Exemplo 32: Fundamentação Teórica – Joana (M4)

No excerto acima, percebemos que Joana (M4) utiliza-se tanto do discurso direto como do discurso indireto para expor as orientações de *Armstrong, Campbell, Richards e Rodgers* sobre o planejamento de atividades fundamentadas na “teoria das IM” (Inteligências Múltiplas), destacando, dentre outros aspectos, sua flexibilidade. Essas orientações, embora concebidas como sugestões por meio do verbo “sugerir” (“sugerem que”, “é sugerido”), demarcador de atividade textual/discursiva, indicam o passo a passo das atividades a serem realizadas, sendo, portanto, apresentadas como incontestáveis. Por isso, são corroboradas pela professora concluinte. Detectamos também que Joana (M4) separa as suas palavras das palavras do autor empregando contornos linguístico-discursivos: “Segundo estudiosos como *Armstrong, Campbell*”, “*Richards e Rodgers*”, “De acordo com *Christison*”, “*Christison, Armstrong e Campbell sugerem que*”, “*Ainda é sugerido ao professor*”, e recursos gráficos: o recuo à esquerda seguindo da diminuição do tamanho da fonte e do espaçamento entre linhas. E ainda que “protege” o discurso citado de suas entonações, pois, embora tenha proficiência em Língua Inglesa, não faz a tradução do trecho citado, apresenta-o em sua língua de origem.

O dogmatismo racionalista, assim como o dogmatismo autoritário, é empregado, de forma mais ou menos recorrente, por todos os professores concluintes. Entretanto, acreditamos que nas monografias de Abigail (M1), Sara (M5), Rebeca (M6) e Safira (M8) esse estilo é predominante. Exemplifiquemos:

Essa idéia de uso da literatura infantil, entre outras coisas, advém das inúmeras campanhas e políticas governamentais ou não, que entendem que a quantidade de livros forma o leitor. **Contrária a essa idéia de quantidade** como garantia de leitura, **Ana Maria Machado deixa bem claro [sic] sua posição quando afirma:**

Parece-me, pois, que talvez seja hora de mudar um pouco o foco de nossa preocupação. Os programas de fomento quantitativo da leitura estão chegando a um impasse, parecem estar próximos de seu teto, afinal de contas, meramente estatísticas. Cada vez se edita mais, certo. Os números crescem e se multiplicam. Mas o que se edita? O que se lê? O que se dá para as crianças e jovens lerem? Temos discutido já bastante essa questão, é sempre insisto em que o importante não é multiplicar uma leitura de consumo, mas, sim, garantir o encontro com a literatura. (MACHADO, 2001, p. 122).

Exemplo 33: Fundamentação Teórica – Abigail (M1)

No trecho extraído da Fundamentação Teórica de Abigail (M1), verificamos que, antes de apresentar o discurso citado em sua forma direta, a professora concluinte, a partir de modalizações lógicas (“advém” e “entendem”) atribui às “*inúmeras campanhas e políticas governamentais ou não*” a responsabilidade pela propagação do entendimento de que “*a quantidade de livros forma leitores*”. Para isso, seleciona verbos que, do ponto de vista semântico, expressam, respectivamente, a origem (advir) da “*ideia de uso da literatura infantil*” e a capacidade cognitiva (entender) de quem a gerou (“*inúmeras campanhas e políticas governamentais ou não*”). Essa atribuição, apesar de expressa através da palavra neutra, é resultado da inferência da colaboradora em relação às palavras citadas e, portanto, demarca seu nível de compreensão. Em seguida, a colaboradora faz uma avaliação da “*posição*” de “*Ana Maria Machado*”, classificando-a como “*Contrária a essa ideia de quantidade como garantia de leitura*” e asseverando que a autora “*deixa bem clara sua posição*”. E, para confirmar seu comentário, emprega a expressão “*quando afirma*”, marcada por um verbo indicador de atividade textual/discursiva de teor semântico, aparentemente, neutro. Essas ações linguístico-discursivas sinalizam as constatações de PCLL 01 em relação ao conteúdo do discurso citado e à maneira como é exposto.

O processo de inferência é destacado explicitamente por Safira (M7) através do emprego da expressão “*podemos inferir*”, que estabelece a relação entre “*o caráter subjetivo da leitura*” e a “*necessidade de conhecimento prévio*”:

Quando citamos a necessidade do conhecimento prévio de mundo para a compreensão da leitura, **podemos inferir** o caráter subjetivo que essa atividade assume. A partir daí, **podemos começar a refletir** sobre o relacionamento leitor-texto.

“Não basta somente saber o que é leitura, o leitor deverá ter claros, em sua mente, os objetivos que pretende alcançar com o ato de ler, pois a especificação dos mesmos possibilita a compreensão do texto” (RIBEIRO, Adriano, 2005).

Segundo o profº msc. [sic] em Linguística Adriano Ribeiro, ler é compreender, assim, os projetos escolares municipais desenvolvem atividades coletivos [sic] que possibilitam ao aluno desenvolver a prática da leitura, com isso se aperfeiçoando em um leitor comprometido não só com a leitura, mas com todas atividades interdisciplinares.

Exemplo 34: Fundamentação Teórica – Safira (M7)

No exemplo 34, constatamos que, depois da explicitação da inferência, colocada como compartilhada pelos leitores (“*podemos inferir*”), PCLL 07 afirma que, a partir da dedução realizada (“*A partir daí*”), “*podemos começar a refletir sobre o relacionamento leitor-texto*”, gerando no leitor a expectativa de aprofundamento desse tópico discursivo. Contudo, contrariando essa espera, transcreve uma citação que versa sobre a necessidade de o leitor ter objetivos claros para compreender os textos. No sistema de chamada dessa citação, resgata, além do sobrenome do autor, seu prenome, o que não seria necessário, pois não existe coincidência de sobrenomes e de iniciais de prenomes dos autores elencados nas referências. Esse fato pode ter duas razões, a falta de conhecimento sobre a regra e/ou o interesse em evidenciar o nome do autor, por tratar-se de um docente da instituição pesquisada, o qual – vale ressaltar – não é orientador da concluinte. Após a transcrição, Safira (M7) expõe um comentário que sintetiza seu entendimento acerca das palavras citadas, “*ler é compreender*”, e que inclui os projetos escolares como desenvolvedores de atividades coletivas propiciadoras da prática de leitura. Apesar da alternância de tópicos discursivos sem a adequada inter-relação e o devido aprofundamento – lapso que aponta dificuldades de compreensão por parte da colaboradora e necessidade de maior atenção por parte de nós, professores formadores –, podemos perceber que Safira (M7) examina o conteúdo, mas não a expressão do discurso citado. Postura semelhante é encontrada na fundamentação teórica de Rebeca (M6), visto que

seu parecer acerca das palavras de “*Bueno apud Schuylerhong*” não envolve a avaliação da expressividade, apenas a do conteúdo:

É somente a partir do final da idade média que começam a surgir os primeiros trabalhos no sentido de educar os surdos e de integrá-los na sociedade.

Segundo (Bueno apud Schuylerhong 1993, p.):

É impossível para aqueles que não conhecem a língua de sinais perceberem sua importância para os surdos, sua enorme influência sobre a felicidade moral e social dos que são privados da audição e sua maravilhosa capacidade de levar o pensamento a intelectos que de outra forma ficariam em perpétua escuridão. Enquanto houver dois surdos no mundo e eles se encontrarem, haverá o uso de sinais.

Desde modo o domínio da língua de sinais é suficiente para incluí-los os surdos [*sic*] ou não na sociedade, este tipo de inclusão passa por uma mudança no pensar, ver e agir de cada um. **O direito à comunicação é um direito essencial do ser humano, mas foram anos de luta para que os surdos tivessem seu direito reconhecido**, lhes sendo garantido o direito à acessibilidade às informações, **cuj a língua deve ser ensinada e utilizada em todos os meios de comunicação.**

Exemplo 35: Fundamentação Teórica – Rebeca (M6)

Notamos que os comentários analíticos de Rebeca (M6) aparecem depois do discurso citado, que é expresso sob a forma de discurso direto antecedido da expressão “*Segundo Bueno apud Schuylerhong*”, e têm o intuito de: assinalar a necessidade de uma “*mudança no pensar, ver e agir de cada um*” para inserção dos surdos “na sociedade”; ressaltar o “*direito à comunicação*” como “*um direito essencial de todo ser humano*” e, portanto, dos “*surdos*”, que lutaram durante “*anos*” para terem “*seu direito reconhecido*”; e propor o ensino e a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), “*em todos os meios de comunicação*”. Essas afirmações são colocadas sob a perspectiva de modalizações lógicas, a primeira e a terceira avaliam o conteúdo exposto como algo imprescindível, a segunda como algo atestado.

Sara (M5), no exemplo a seguir, constrói o estilo dogmático racionalista optando pelo discurso indireto. Seu enunciado, cujo teor sonda o conteúdo temático das palavras de “*Bakhtin*” e “*Bronckart*”, é elaborado como uma conclusão (“*tem-se a ideia de que*” – expressão de cunho cognitivo com caráter de efeito) que assegura que “*diálogo só é possível através de algum gênero textual*”. Inicialmente, essa “*ideia*” é exposta como consequência de dois pressupostos básicos, “*só é possível comunicar-se verbalmente através de algum gênero*” e “*só é possível interagir através de algum texto*”. Em seguida, a partir de verbos indicadores de atividades discursivas (“*defendida*”, “*concordam*”, “*tratam*” e “*tendo*” – os dois últimos no sentido de abordar), como uma ideia “*defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart*

(1999)” e corroborada por “grande parte de autores” que “tratam” a “língua” “em seus aspectos discursivos e enunciativos” e concebem “a linguagem como atividade social, histórica e cognitiva”:

Partindo do pressuposto básico de que só é possível comunicar-se verbalmente através de algum gênero, assim como só é possível interagir-se através de algum texto, tem-se a idéia de que o diálogo só é possível através de algum gênero textual. Essa idéia é defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999), grande parte de autores concordam com ambos, não tratam a língua em suas peculiaridades formais, e sim, em seus aspectos discursivos e enunciativos tendo a linguagem como atividade social, histórica e cognitiva que constitui a realidade.

Exemplo 36: Fundamentação Teórica – Sara (M5)

Analisando o exemplo 36, percebemos que as afirmações de PCLL 05 não consideram o fato de os conceitos apresentados, sobretudo o de dialogismo, serem formulados por Bakhtin e/ou Volochinov – como queiram os leitores – e acolhidos por Bronckart e outros estudiosos, mas não necessariamente nos mesmos termos – diferenciação imprescindível na construção do conhecimento científico, particularmente no que concerne ao compromisso ético envolvido nessa construção, e no desenvolvimento da postura autoral.

Quanto ao individualismo realista-crítico, pertencente ao estilo pictórico, encontramos pelo menos uma ocorrência ilustrativa em todas as monografias. Entretanto, essa modalidade do discurso citado é predominante nas pesquisas de Hermes (M3), de Mateus (M8) e de Dalila (M9), apesar de, muitas vezes, as palavras dos professores concluintes serem expressas sob a forma de palavras neutras que realçam as palavras de outrem, atribuindo-lhes a função de “comprovar” as palavras enunciadas. Verifiquemos:

Ao analisar os poemas de Manuel Bandeira e pesquisar um dos tantos aspectos da sua obra parece de início, uma tarefa redundante, uma vez que são muitos os pesquisadores que já se debruçaram no estudo desse ícone da literatura brasileira; porém **a genialidade desse escritor possibilita** que muitos dos temas abordados, [sic] **sejam vistos sob novos pontos de vista, novos ângulos** a cada vez que é **lançado um olhar mais profundo. Como nos mostra Dantas (2002 p. 17).**

A íntima relação entre o poeta e a sua poesia é a qualidade mais evidente de Manuel Bandeira e ao mesmo tempo uma das mais significativas. Enquanto outros, quase todos, constroem de fora o poema, objetivamente, como uma casa, Bandeira faz versos — como quem morre.

Exemplo 37: Fundamentação Teórica – Hermes (M3)

No caso do Brasil, a arte de narrar algo, e junto com ela o conto, foi trazida pelos

africanos. Como afirma Guimarães (2000, p. 86), “No Brasil, a tradição de contar histórias é herança da Nigéria, onde os contadores populares, os *akpalôs* (grifo do autor) faziam parte de uma casta especial, que se deslocava de tribo em tribo recitando os seus alôs”. Sendo assim, no caso do Brasil, a escravidão dos negros ampliou o deslocamento desses contadores e de suas narrativas, como também enriqueceu nossa cultura.

Exemplo 38: Fundamentação Teórica – Mateus (M8)

Quando chega a maior idade Maria Quitéria percebe a desigualdade de gênero, as privações que a sociedade impõem [*sic*] a classe feminina, principalmente quando estabelecem atividades de acordo com o gênero. Sabendo que as juntas militares não aceitam mulheres, e para realizar o sonho de ser um soldado, abandona a família se transverte de homem e se alista com soldado Medeiros.

Pouco tempo depois é descoberta, sua família [*sic*] pede para que ela volte à sua casa, mas como ela é a total expressão da mulher legalmente emancipada, que sabe o que deseja, nega o pedido. Assim, ela admitiu a sua condição feminina, liberta em fim [*sic*], dos constrangimentos da simulação. Ela passa a ter o respeito de toda a tropa, pois mostra ter uma grande habilidade no manejo de armas e montar cavalos, melhor do que qualquer pessoa que foi ensinada desde criança.

No final do ano de 1822, Maria Quitéria, foi aceita no Batalhão dos Voluntários de D. Pedro I, tornando-se, oficialmente a primeira mulher a participar das atividades militares. Assim, Maria Quitéria ajudou na emancipação do Brasil e deixou o seu exemplo de mulher emancipada. [Disponível, em< <http://www.sindegtur.org.br/2006/arquivos/ipanema.pdf>>Acessado em> 10 de agosto de 2008].

Exemplo 39: Fundamentação Teórica – Dalila (M9)

Nos três exemplos destacados, especialmente no terceiro, observamos que as palavras dos colaboradores resgatam toda essência do conteúdo dos discursos citados, atenuando as fronteiras entre a palavra própria e a palavra de outrem. Contudo, na monografia de Hermes (M3) e na de Mateus (M8), essas fronteiras são menos tênues. Na de Hermes (M3), os limites entre a palavra própria, nascida do discurso citado, e a palavra de outrem, podem ser percebidos pelos aspectos gráficos (reco, espaço simples, tamanho da letra) e pelos termos “*Como nos mostra Dantas*”. A colaboradora utiliza as palavras de “*Dantas*” para reforçar suas palavras, mais diretamente às referentes à “*genialidade*” do poeta estudado, resgando, de forma poética, os matizes linguísticos da obra de Manuel Bandeira, “*faz versos — como quem morre*”.

Na de Mateus (M8), essa separação é estabelecida pelas expressões linguístico-discursivas “*Como afirma Guimarães*” e “*Sendo assim*”. Nessa divisão, as palavras citadas são utilizadas pelo professor concluinte para focalizar sua compreensão em relação à transcrição elencada, “*a arte de narrar*” e “*o conto*” foram trazidos pelos “*africanos*”, e para

subsidiar sua afirmação de que “*no caso do Brasil, a escravidão dos negros ampliou o deslocamento desses contadores e de suas narrativas, como também enriqueceu nossa cultura*”.

E, na de Dalila (M9), a distinção entre as palavras próprias, presentes nos dois primeiros parágrafos, e as palavras de outrem, encontradas no terceiro parágrafo, do ponto de vista do conteúdo, é bem mais sutil, pois o discurso citado, iniciado por “*No final do ano de 1822*”, vem complementar a síntese que PCLL 09 faz da obra estudada, Senhora. Esse resumo segue uma orientação cronológica, demarcada pelos vocábulos “*Quando chega a maior idade*” e “*Pouco tempo depois*”, que reforçam a noção de continuidade. Entretanto, do ponto de vista gráfico, a aparente cisão está sinalizada pela utilização do recuo e do itálico. Observamos ainda que o sistema de chamada da citação é inadequado, pois não se enquadra nos modelos (numérico e autor-data) previstos nas normas da ABNT e do Manual de Normalização da instituição, sugerindo-nos que a professora concluinte desconhece as orientações desses documentos quanto à referência de fontes eletrônicas, bem como que o professor orientador não percebeu esse equívoco.

Com relação ao individualismo relativista, também pertencente ao estilo pictórico, deparamo-nos com construções que o caracterizam em todas as monografias, mas esse tipo é visivelmente preponderante na monografia de Maria (M2), na qual a voz da professora concluinte parece misturar-se, o tempo todo, com as vozes dos autores citados, especialmente, com as dos autores da obra Hoje é dia de Maria, de modo que as palavras citadas, direta ou indiretamente, dão continuidade às palavras de PCLL 02, frutos das palavras de outrem:

É difícil sabermos ao certo a idade dos mitos, sabe-se apenas que os “mais antigos se referem aos fenômenos da natureza – os cosmogônicos – que versam sobre a invenção do fogo, sobre a morte e a origem do homem” (GUIMARÃES, 1985, p. 06). Frutos da imaginação criadora, os mitos são narrativas fantásticas cultivadas e repassadas a princípio através de uma literatura oral.

Exemplo 40: Maria (M2 – Fundamentação Teórica)

Para Gaston Paris a figura do sol dentro das narrativas populares é representada comumente como um “príncipe encantado, o herói que salva, o amante que perde a forma horrenda, é o doente que morre prematuramente e que renasce, é o cavaleiro que mata o dragão, é o tesouro, etc.” (apud COELHO, 2003, p.105). Entretanto, dentro da narrativa da obra em análise, este se apresenta como um personagem cruel e implacável – “Maria anda, anda debaixo daquele sol carrasco” (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 58) -, constituindo um dos muitos obstáculos que nossa heroína precisa transpor para alcançar o seu tesouro que se esconde nas “franjas do mar”. Para compor esta figura terrível e impiedosa, os autores utilizaram-se da lenda popular do

“País do sol a pino”, onde o sol é realza e governa sozinho a imensidão dos céus, visto que neste lugar a deusa da noite fora deposta e trancafiada dentro de um elemento da natureza.

Exemplo 41: Maria (M2 – Fundamentação Teórica + Análise de Dados)

Como frisamos no capítulo IV, os estilos linear e pictórico e, conseqüentemente, suas variações podem resgatar o discurso citado a partir do discurso direto (monumental; seguido de comentário; preparado; preparado e seguido de comentário; esvaziado; antecipado e disseminado: retórico; e substituído), do discurso indireto (analisador do conteúdo; analisador da expressão: e impressionista) e do discurso indireto livre.

Considerando os elementos pré-textuais, localizamos o discurso direto monumental nas Epígrafes, pois apesar de as palavras citadas serem escolhidas a partir dos posicionamentos valorativos do agente produtor, são apresentadas como um todo compacto imutável e destituído de comentários analíticos e/ou apreciativos. Essa forma linguístico-discursiva de apresentar as palavras de outrem se encontra nas Epígrafes de Joana (M4), de Safira (M7) e de Dalila (M9). Vejamos:

A temporalidade humana com todo seu aparato linguístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da subjetividade.

Emile Benveniste

Exemplo 42: Epígrafe – Joana (M4)

“A tarefa do professor é preparar motivação para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se obstar de interferir.”

Maria Montessori

Exemplo 43: Epígrafe – Safira (M7)

A mulher foi feita da costela do homem, não dos pés para ser pisada, nem da cabeça para ser superior, mas sim do lado para ser igual, debaixo do braço para ser protegida e do lado do coração para ser amada.

Maomé

Exemplo 44: Epígrafe – Dalila (M9)

Ainda com relação aos elementos pré-textuais, notamos o discurso direto monumental nos Resumos de Abigail (M1) e de Dalila (M9). Nessas duas produções textuais, orientadas

de Efraim (PO 01), esse elemento comporta a Referência Bibliográfica das monografias, talvez, em virtude de uma recomendação do professor orientador. No primeiro caso, a referência aparece antes do nome indicativo desse elemento e, no segundo, depois. Desse modo, as palavras que compõem os Resumos dessas professoras concluintes, além de serem exibidas como, hipoteticamente, pertencentes a outrem, constituem um todo compacto, completo e, portanto, imutável. Ilustremos:

DALILA, Dalila Dalila Dalila. A condição feminina em “Senhora” de José de Alencar. 31pp. Monografia de Conclusão do Curso de Letras da FASETE. Paulo Afonso, Bahia, 2008.

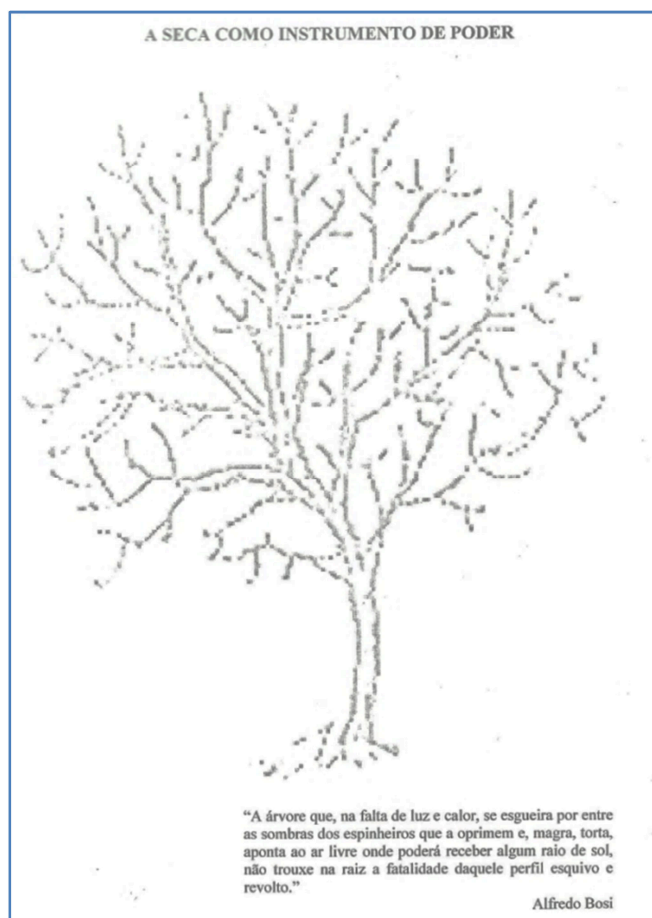
RESUMO

O presente trabalho mostrará uma análise do aspecto social, focalizando a condição feminina na obra Senhora de José de Alencar. A mulher até pouco tempo era vista como um bem familiar, ou seja, um objeto que no casamento com um homem afortunado contribuiria para a ascensão econômica da família. Portanto, eram desprezados os valores e os sentimentos da mulher. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Verificou-se com análise que, na obra Senhora, a sociedade da época discrimina as mulheres de acordo com a sua classe social, o autor atenta pela liberdade da mulher, que é defendida quando a mulher questiona sobre o casamento por interesses econômicos. Sendo esse o objetivo para análise desta narrativa.

Palavras chave: José de Alencar, Narrativa, Condição da Mulher.

Exemplo 45: Resumo – Dalila (M9)

No que concerne às partes textuais das monografias, não visualizamos nenhum ocorrência do discurso direto monumental no elemento Introdução. Mas detectamos sua presença, sob a forma de epígrafe, nas Considerações Finais de Joana (M4). E verificamos que, embora de forma não exclusiva e não exaustiva, é uma constante no Desenvolvimento da monografia de Maria (M2), que funde Fundamentação Teórica e Análise de Dados e que inicia todos os seus capítulos com uma imagem e uma citação, um traço característico de sua postura autoral. Esse traço, como a própria colaboradora destaca em suas Considerações Finais, evidencia, do ponto de vista prático, que *“as leituras das imagens que compõem o trabalho, serviram não só para ampliar o leque plurissignificativo das representações características dessa narrativa, bem como [para] elucidar o valor simbólico que se agrega a prática da leitura imagética”*. Exemplifiquemos:



Exemplo 46: Fundamentação Teórica – Análise dos Dados (Terceiro Capítulo) – Maria (M2)

Além de incorporar, do ponto de vista prático, a enunciação relativa à utilização de imagens no processo de criação textual – como comprova o exemplo acima –, Maria (M2) a apreende do ponto de vista teórico, pois, fundamentando-se em “Bosi”, comenta o impacto das imagens na produção textual e salienta os efeitos das imagens na obra *Hoje é dia de Maria*, retratando-os como uma comprovação, “*O que se comprova*”, das palavras transcritas:

Segundo Bosi, “a imagem é um modo da presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós” (2000b, p. 19). O que se comprova através das imagens apresentadas – em “*Hoje é dia de Maria*” - a cada novo capítulo, como a cristalizar em nossas pupilas o mundo recém revelado.

Exemplo 47: Fundamentação Teórica – Análise dos Dados (Primeiro Capítulo) – Maria (M2)

Com relação à Fundamentação Teórica e à Análise de Dados, verificamos que o discurso direto monumental, no primeiro elemento textual, apesar da pouquíssima frequência,

é empregado por todos os professores concluintes e, no segundo elemento, não é utilizado por nenhum dos colaboradores. Exibamos dois exemplos referentes à Fundamentação Teórica:

Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica “é o professor que esta [sic] no centro da atenção dos pais e alunos. E dele a responsabilidade direta pela qualidade do ensino, pela disciplina na sala de aula, pela motivação dos alunos e pelo sucesso ou fracasso escolar” com essa afirmação **podemos acreditar, ainda, que os professores da rede pública são mais capacitados por terem que enfrentar concursos públicos mais o trabalho as [sic] vezes não se torna eficaz por tem um salário injusto.**

Exemplo 48: Fundamentação Teórica – Safira (M7)

Para entender o projeto literário da poesia na década de 30, precisa-se previamente saber o que estava acontecendo no mundo, ou seja, ter um conhecimento rápido do contexto histórico da época, e suas influências [sic] refletidas na literatura Brasileira. **Que será ressaltada por Oliveira (1987 p. 14).**

(...) Na década de 30, o país passava por grandes transformações, fortemente marcado pela revolução de 30 e pelo questionamento das oligarquias tradicionais. Não havia como não sentir os efeitos da crise econômica mundial, os choques ideológicos que levavam a posição mais definidas e engajadas.

Pode - se dizer que a década de 30 é um segmento da efervescência da primeira fase do movimento modernista do Brasil. [...] [corte nosso]³⁴

Exemplo 49: Fundamentação Teórica – Hermes (M3)

Como podemos observar, Safira (M7) inicia seu parágrafo destacando as constatações realizadas pelo “*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*” acerca da responsabilidade do professor sob a ótica dos pais. Essas constatações, apresentadas por meio do discurso direto, não são comentadas. Desse modo, as palavras transcritas servem para introduzir o posicionamento da professora concluinte em relação aos “*professores da rede pública*”, que são qualificados como “*mais capacitados por terem que enfrentar concursos públicos*” e para justificar o fato de “*o trabalho*” desses professores, “*às vezes, não se*” tornar “*eficaz*” em virtude do “*salário injusto*”. Suas colocações são expostas por meio de uma modalização pragmática, “*podemos acreditar*”, na qual a opção pelo verbo “*acreditar*” demarca uma capacidade de ação de cunho cognitivo, tanto dos enunciadores como de seus enunciatários.

Hermes (M3), por sua vez, antes do discurso citado, elabora um parágrafo que destaca a necessidade de “*previamente saber*” o que estava “*acontecendo no mundo*”, “*para entender o projeto literário da poesia na década de 30*”. Essa exigência é expressa por meio de uma

³⁴ No exemplo 54, apresentaremos esse trecho na íntegra.

modalização lógica, “*precisa-se [...] saber*”, que, linguisticamente, indetermina os agentes desse saber e, enunciativamente, inclui os enunciatários que queiram compreender a “*poesia da década de 30*”. Em seguida, através da locução verbal “*será ressaltada*”, sinalizadora de atividade textual/discursiva, assevera que o “*conhecimento [...] do contexto histórico da época*” e de suas influências “*na literatura Brasileira*” pode ser encontrado em “*Oliveira (1987 p. 14)*”. Logo após, através da utilização de uma modalização lógica, “*Pode-se dizer*”, conclui que “*a década de 30 é um segmento da efervescência da primeira fase do movimento modernista do Brasil*”. Assim, os comentários de PCLL 03 não analisam a citação destacada e, portanto, não revelam o nível de compreensão da colaboradora em relação às palavras citadas. A explicação que as antecede serve para introduzir o tema a ser abordado no capítulo, “*O projeto literário da poesia na década de 30*”; e a que as segue para incluir um novo tópico discursivo, a “*efervescência da primeira fase do movimento modernista do Brasil*”.

Quanto ao discurso direto seguido de comentário, apesar de adotado com pouquíssima frequência, averiguamos pelo menos uma ocorrência em cada uma das monografias analisadas. Em todos os casos identificados, o discurso citado é apresentado como um todo compacto e verdadeiro, mas passível de análise. Por isso, os comentários que o seguem são providos de um teor analítico e/ou avaliativo, que tem a função de reafirmar o discurso citado e, sobretudo, de revelar que o professor concluinte compreende, interpreta e valida as palavras citadas. Assim, na maioria dos casos, os enunciados inseridos nessa modalidade de discurso contêm a paráfrase das palavras de outrem e/ou as reflexões dos pesquisadores sobre o tópico discursivo nelas abordado. Demonstremos:

1.5 O professor da educação inclusiva e suas práticas na sala de aula

Segundo Góes (1996, p.42) [sic] “O professor é considerado o principal recurso para a instrução dos alunos que apresentam algum problema de aprendizagem.”

O professor é o facilitador, que deve contribuir para a realização do processo de aprendizagem, no caso o estudante que tenha alguma dificuldade de absorção; e para realizar esta dura tarefa, o professor deve estar constantemente atualizado, instruindo, treinando, facilitando e impondo paradigmas e conceitos que podem contribuir para a mudança e melhoria da qualidade dos seus aprendizes.

Exemplo 50: Fundamentação Teórica – Rebeca (M6)

No exemplo acima, constatamos que Rebeca (M6) parafraseia a citação de “Góes”, ao afirmar que o professor “*deve contribuir para a realização do processo de aprendizagem, no caso o estudante que tenha alguma dificuldade de absorção*”. Além disso, quando qualifica esse agente como “*facilitador*”, interpreta as palavras citadas. E ainda, com base em seu

conhecimento de mundo, acrescenta atributos necessários ao professor “*para realizar essa dura tarefa*” e “*contribuir para a mudança e melhoria da qualidade dos seus aprendizes*”: “*estar constantemente atualizado, instruindo, treinando*”.

Contudo, a relação entre citação, paráfrase e comentário nem sempre é estabelecida de forma eficiente. Esse fato demarca dificuldades pontuais quanto à interligação de ideias. É o que acontece no exemplo abaixo, em que PCLL 07, interpreta adequadamente as palavras de Fazenda (“*pesquisa é muito importante na formação do aluno*”), mas reduz os benefícios da pesquisa a um único: “*desenvolver uma nova prática de leitura*”:

“Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola.” (FAZENDA, 1994, p. 88).

Partindo do que foi mencionado por FAZENDA, fica claro que a pesquisa é muito importante na formação do aluno, com isso, irá desenvolver uma nova prática de leitura.

Exemplo 51: Fundamentação Teórica – Safira (M7)

No que concerne ao discurso direto preparado, o apercebemos na Fundamentação Teórica e na Análise de Dados de todas as monografias. Nos episódios identificados, o discurso direto emerge de dentro do indireto, que sinaliza o conteúdo que será abordado no discurso citado, sintetizando a compreensão e/ou interpretação dos professores concluintes e atribuindo destaque ao discurso citado. Exemplifiquemos a partir da monografia de Mateus (M8), que deixa pistas de sua compreensão e interpretação não apenas no comentário que antecede o discurso citado, mas também nos recortes que realiza nesse discurso:

Numa perspectiva quantitativa, Lima (Apud GOTLIB, 2003, p. 63 - 64) lembra que **a novela apresenta também semelhanças com a prosa do contista. A fim de distingui-los, ele expõe que:**

O tamanho, portanto, representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos mesmo dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. [...] A novela é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro [...].

Exemplo 52: Fundamentação Teórica – Mateus (M8)

O discurso direto preparado e seguido de comentário, por sua vez, está presente em todas as monografias, mas, na de Mateus (M8), ela aparece com frequência, demonstrando um

maior nível de compreensão e de reflexão em relação às palavras citadas. Nos trechos em que encontramos essa variedade de discurso, o professor colaborador sempre explica e/ou avalia a citação apresentada, acompanhando-a de comentários anteriores e posteriores, no intuito de demarcar o seu posicionamento enunciativo, expresso, indiretamente, através de elementos linguístico-discursivos caracterizadores da palavra neutra, “*Vale lembrar*”, “*De fato*”, “*percebe-se*”, “*portanto*”, mas reveladores da palavra própria, fundamentada em argumentos de autoridade:

Vale lembrar que o homem das cavernas já sentia a necessidade de se comunicar, de expor sua cultura, **como se vê no comentário de Moyers (2005, p. 01):**

As pinturas rupestres deixadas por nossos ancestrais mostram como os caçadores dessas tribos primitivas eram influenciados pela natureza e por sentimentos religiosos para com os animais, pois dependiam deles para sua alimentação. Eles contavam histórias sobre eles e o mundo sobrenatural por onde parecia ir quando morriam [...]

De fato, nos tempos primórdios, a contação de histórias tinha importância não só enquanto manifestação cultural, mas também como fonte de conhecimento que era dotado duma certa credibilidade, pois a ciência ainda estava adormecida.

Através do relato de Moyers, percebe-se que as pinturas rupestres retratavam a submissão do ser humano em relação aos animais, já que estes, naquele período da história, era a única fonte de alimento. **Portanto**, as histórias contadas pelos homens primitivos sobre animais era um verdadeiro ato de veneração e respeito para com estes últimos.

Exemplo 53: Fundamentação Teórica – Mateus (M8)

No tocante ao discurso direto esvaziado, localizamos apenas uma ocorrência na monografia de Hermes (M3). Antes de exhibir o discurso citado, a professora concluinte elabora um comentário que, desvelando a palavra própria, sintetiza as principais “*transformações*” geradas pelo Modernismo nas atividades “*artísticas e culturais*” da sociedade brasileira da “*década de 30*”. Assim, as palavras transcritas, do ponto de vista do conteúdo, tornam-se praticamente desnecessárias, embora, do ponto de vista enunciativo, sejam utilizadas como um argumento de autoridade que confirma “*Essa afirmação será reforçada por Helena (1986 p.42)*”, as declarações de PCLL M3:

Pode-se dizer que a década de 30 é um segmento da efervescência da primeira fase do movimento modernista do Brasil. As transformações profundas na forma de pensar a atividade artística e cultural possibilitaram uma afirmação do jeito brasileiro de ver o mundo através da poesia, da pintura, do teatro e de outras formas de manifestações culturais. É um tempo de ruptura com padrões estabelecidos em que a experimentação dos modelos europeus são trocados por uma análise mais focada na realidade, nos

problemas sociais e no cotidiano. **Essa afirmação será reforçada por Helena (1986 p.42)**

(...) O Modernismo só repercutirá entre nós mais globalmente na década de 30, após a chamada fase heroica, com a valorização da narrativa que toma a seu cargo denunciar as problemáticas condições da vida do homem brasileira e seus estigmas. (...)

Exemplo 54: Fundamentação Teórica – Hermes (M3)

O emprego do discurso direto antecipado e disseminado, como o do discurso direto esvaziado, é exíguo. Deparamo-nos com essa categoria apenas na monografia de Mateus (M8). No exemplo observado, o professor concluinte cria um contexto linguístico-discursivo antecipador do discurso citado, o qual preserva a expressividade de PCLL 08, mas também assimila a expressividade de “*Benjamim*”, de modo que as palavras de ambos se misturam em completa harmonia de temas, valores e tons. Comprovemos:

Infelizmente, hoje, a arte de narrar está escassa, como já foi afirmado neste texto. Além disso, vale ressaltar que a causa desse fato está relacionada às imposições do mundo capitalista. De fato, a transmissão de valores culturais e, conseqüentemente, conhecimento, através da narração de fatos vem sendo substituída pela informação em “tempo real”, muito bem esclarecida e sem lacunas para outras interpretações:

A Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação [...] (BENJAMIN, 2003, p. 203).

Exemplo 55: Fundamentação Teórica – Mateus (M8)

O discurso direto retórico enquadra-se no grupo dos discursos pouco frequentes. Reconhecemos dois casos, ambos na monografia de Maria (M2), que trazem uma sequência de perguntas que pertence ao autor do discurso citado e, ao mesmo tempo, à professora concluinte, realçando a postura ativa da colaboradora e persuadindo o leitor à reflexão:

Sentado em frente ao espelho o príncipe tira sua máscara e descobrimos que ele não tem rosto, o que confirma a idéia de que nos contos de fadas eles [*sic*] não possuem histórias, identidades, nomes, fazem parte apenas da ornamentação. Mais adiante, a recusa ao herdeiro desmistifica o postulado de que toda jovem deseja-se casar com um príncipe, **porque [*sic*] não com um carpinteiro? Um pescador? “O amado”?**

Exemplo 56: Fundamentação Teórica – Maria (M2)

Segundo Bosi, “o “gemido da criatura opressa” não se cala por infinita que seja a espera da libertação. E porque esse gemido é também protesto, altera-se, muda de tom e de timbre, vira grito, rouco desafio, duro afrontamento...” (2000b, p. 207). O que remonta a cena em que Maria ao ouvir o gemido do Maltrapilho, aproxima-se e logo percebe o ferimento em sua perna – representaria ele a ferida da sociedade? O suor que alimenta os Grandes Senhores? - de onde corre um fio de sangue.

Exemplo 57: Fundamentação Teórica – Maria (M2)

E, finalmente, o discurso direto substituído aparece em todas as monografias, embora sua frequência não seja acentuada. Exemplifiquemos a partir das monografias de Abigail (M1), Sara (M5) e de Maria (M2), que, assumindo uma postura de concordância e solidariedade, unem seus enunciados aos enunciados citados, adotando as palavras de outrem como uma extensão das palavras próprias, construindo uma unidade compacta e harmoniosa, cujos limites apenas se tornam perceptíveis pelo emprego de recursos gráficos, as aspas (exemplo 58) e o recuo à esquerda e a diminuição da fonte das palavras citadas (exemplos 59 e 60):

Concluindo com a mensagem: o amor supera a morte. “O amor é mais forte que a morte”¹ (GRIMM, 1970, p.32).

Exemplo 58: Fundamentação Teórica – Abigail (M1)

É responsabilidade da escola e do professor desenvolver no aluno a prática da seletividade que, [*sic*] orienta e promove a leitura crítica.

Caso queiramos que os alunos (...) se transformem em cidadãos críticos, capazes de avaliar criticamente as ideias de um número cada vez maior de materiais para leitura, precisamos ensiná-los a ler criticamente. (Wolf, 1971, p.166).

Exemplo 59: Fundamentação Teórica – Sara (M5)

Em lugar dessas atitudes, encontramos o período conhecido como modernista, onde os versos livres são utilizados como as principais armas de persuasão e encantamento, daí a presença de traços da oralidade, reconhecidos como preciosidades dignas de serem registradas e reveladas. Assim como esse jogo lúdico, onde os acontecimentos se dão num plano acima da lógica.

O Surrealismo e o Expressionismo são viveiros de mitos pessoais ou de pequenos grupos em que se projetam desejos de expansão titânica ou demoníaca de homens cuja força de ação se inflete sobre si mesma, incapazes de dominar sistemas cada vez mais anônimos. Demiurgo da própria impotência, o poeta tenta abrir uma saída possível (BOSI, 2000b, p. 175 - 176).

Exemplo 60: Fundamentação Teórica – Maria (M2)

Com relação ao discurso indireto, mais pontualmente ao discurso indireto analisador do conteúdo, que salienta a compreensão das palavras citadas, mas não necessariamente sua interpretação, atestamos sua utilização em todas as monografias. E verificamos que é empregada, de forma predominante, por Joana (M4):

Partindo da aplicação desses critérios, Gardner identificou sete tipos de inteligência: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal, e intrapessoal. Mais recentemente, **acrescentou-se** à lista um oitavo tipo, a inteligência naturalista. **Como os estudos prosseguem, surgiram** também as inteligências emocional e espiritual.

Exemplo 61: Fundamentação Teórica – Joana (M4)

De acordo com Benjamin (1985, p. 198), existem dois tipos de narrador (contador de histórias): o itinerante: viaja bastante e, portanto, tem muito que contar; o caseiro: aquele que conseguiu êxito na vida sem precisar deixar sua comunidade ou pátria, conhecendo, dessa forma, todos os mitos referentes a esta última.

Exemplo 62: Mateus (M8 – Fundamentação Teórica)

Nos exemplos acima, tanto Joana (M4) como Mateus (M8) resgatam o discurso citado através de paráfrases marcadas por modalizações lógicas, atestando a veracidade das ideias expostas. Essas modalizações são construídas a partir de verbos indicadores, nos contextos linguístico-discursivos em análise, de atividade empírica (“*identificou*”, “*surgiram*”, “*existem*”), discursiva (“*acrescentou-se*”). Assim, as palavras de outrem são resgatadas somente no plano temático e mantêm, portanto, seu sentido e sua autonomia. Nessa retomada, a individualidade dos professores concluintes é colocada em segundo plano, é praticamente apagada, e a significação das palavras citadas é supervalorizada.

No que se refere ao discurso analisador da expressão, distinguimos situações ilustrativas de sua construção na monografia de Maria (M2) e na de Hermes (M3), que versam sobre obras literárias e estão embebidas da linguagem literária:

Essa pluralidade em Bandeira se dá pela classe com que sua poesia transita, através dos tempos e dos períodos literários **mantendo a forma e a beleza, sem medos ou preconceitos de expor o sentimento**. Numa decisão de estar, em primeiro plano do lado da arte, **sem preocupação com as tendências**, como nos mostra Lima (1999, p. 158): —Manuel Bandeira deu-nos o espetáculo de uma inspiração livre, tão livre que ousava voltar ao soneto e ao verso metrificado e rimado, sem preconceitos modernistas,

mas tampouco nem abandono de suas conquistas anteriores.

Exemplo 63: Análise de Dados – Hermes (M3)

Comungando da mesma opinião de Gonçalves (1994, p.99), o qual acredita que “à música passou a ser o fio condutor da nova ‘dicção poética’ que conduz à lírica” e, sendo o lirismo um dos pontos relevantes na construção narrativa “Hoje é dia de Maria”, **o aspecto sonoro, entoado ao som das músicas de Villa-Lobos, acompanha** todo o trajeto da personagem principal, **assumindo uma postura ora concreta, reforçando a intencionalidade dos acontecimentos** tal como o momento em que “Maria vê o Maltrapilho sentado na beira do córrego, todo jururu, enroscado em si mesmo” (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 56) cantando: “Sapo jururu, na beira do rio, quando o sapo grita, ó maninha é porque tem frio” (SAPO JURURU, VILLA-LOBOS), **ora abstrata, evidenciando sentimentos de alegria, tristeza, saudade e outras sensações.**

Exemplo 64: Análise de Dados – Maria (M2)

Vislumbramos, nos exemplos acima, que Hermes (M3) e Maria (M2) não apreendem apenas a temática dos discursos citados, mas também suas tonalidades linguístico-discursivas. Desse modo, as palavras das professoras colaboradoras imbricam-se, harmoniosamente, às palavras de outrem, como notas de uma mesma melodia, embora existam marcas que sinalizem sua separação: “*como mostra Lima*”; “(ABREU; CARVALHO [...])”; “(SAPO JURURU, VILLA-LOBOS)”; e “**Comungando da mesma opinião de Gonçalves**”. É interessante observamos que o verbo escolhido por Maria (M2) (“Comungando”) já demarca sua afinidade quanto ao conteúdo das palavras de Gonçalves, bem como às de Abreu e Carvalho. Contudo, seu compartilhar amplia-se e absorve, além do conteúdo, a musicalidade das palavras de Vilas Lobos e, principalmente, a sonoridade das expressões de Soffredini, autor da obra investigada.

Quanto ao discurso indireto impressionista, o descortinamos apenas na monografia de Maria (M2), que demonstra ter apreendido não simplesmente o conteúdo e a expressividade das palavras citadas, mas os pensamentos e os sentimentos de seu enunciador, inebriando a palavra própria de encanto, delicadeza e sensibilidade:

E neste sentido, as expressões deste inconsciente folclórico nos apresentam fragmentos da realidade expostos na obra “Hoje é dia de Maria” sem a pretensão racionalista e verossímil dos realistas, nem o sentimentalismo exagerado dos românticos, e nem tão pouco [sic] as prisões métricas e rítmicas, heranças deixadas pelos modelos europeus.

Exemplo 65: Maria (M2 – Análise de Dados)

Deste modo, a obra “Hoje é dia de Maria” evoca a magia folclórica, e nos convida a brincar de roda ao som das cirandas de Vila Lobos, a ouvir histórias fascinantes através das releituras de mitos, lendas e contos populares, a lutar com as palavras nos desafios das adivinhações e trava-línguas, e se encantar com as nossas recordações, pois como diria Carvalho (2005) “não há país que resista abrindo mão de suas memórias”.

Exemplo 66: Análise de Dados – Maria (M2)

Em relação ao discurso indireto livre, supomos que essa configuração está presente em todas as Considerações Finais das monografias estudadas, visto que todos os concluintes assimilam as palavras de outrem discutidas ao longo do trabalho e, nesse elemento textual, as apresentam, de forma sintetizada, como palavras próprias. Com relação aos demais elementos textuais, não detectamos esse tipo de discurso no Desenvolvimento das monografias, mas o descobrimos em um fragmento pertencente à Introdução da monografia de Maria (M2). Nele, PCLL 02 assume um tom apaixonado que se distancia do tom apático, geralmente, presente, de forma mais ou menos intensa, em alguns gêneros acadêmico-científicos, dentre eles, a monografia. Encantemo-nos:

A crítica singela passeia por toda a narrativa como se a brincar de esconde – esconde, tornando cativante o resgate do passado histórico e a descoberta dos dramas sociais. Dentro desse universo mágico recheado de lirismos e simbologias, a doce Maria trilha seu caminho até as franjas do mar, enfrentando o sol, descobrindo a noite, enfurecendo o demo, cantando a vida, alegrando o povo, desmascarando a seca. Dentro desse jogo lúdico [*sic*] pretende-se denunciar a realidade sertaneja, elucidando as relações de poder estabelecidas na obra, bem como conscientizar o leitor sobre a importância da cultura popular universal, através da releitura de alguns mitos, contos e lendas folclóricas.

Exemplo 67: Introdução – Maria (M2)

No exemplo acima, Maria (M2) recupera, de forma poética, “*como se a brincar*” com as palavras, os pontos centrais da obra “*Hoje é dia de Maria*”. Nesse resgate, não conseguimos divisar com precisão os limites entre as palavras de Maria (M2) e as palavras de “*Soffredini*”, autor da obra “*Hoje é dia de Maria*”, mas somos convidados a nos fascinar com a singeleza da apreensão apreciativa da professora concluinte. A leveza na linguagem de Maria (M2), além de revelar sua peculiar conexão com a obra estudada, reflete uma maior liberdade no processo de escrita, talvez, estimulada por sua orientadora, Hércias (PO 05), que tem formação em Letras e em Comunicação Social, área em que, teoricamente, existe uma maior autonomia linguístico-discursiva na criação textual.

Diante do exposto, depreendemos que a predominância de uma modalidade de discurso em detrimento de outras revela diferentes graus de desenvolvimento da postura autoral. Para uma melhor visualização desses graus, elaboramos a figura 07, a seguir, associando os níveis de autoria apresentados no capítulo 05, os tipos de discurso e as orientações que norteiam a relação entre discurso citado e o discurso acolhedor:

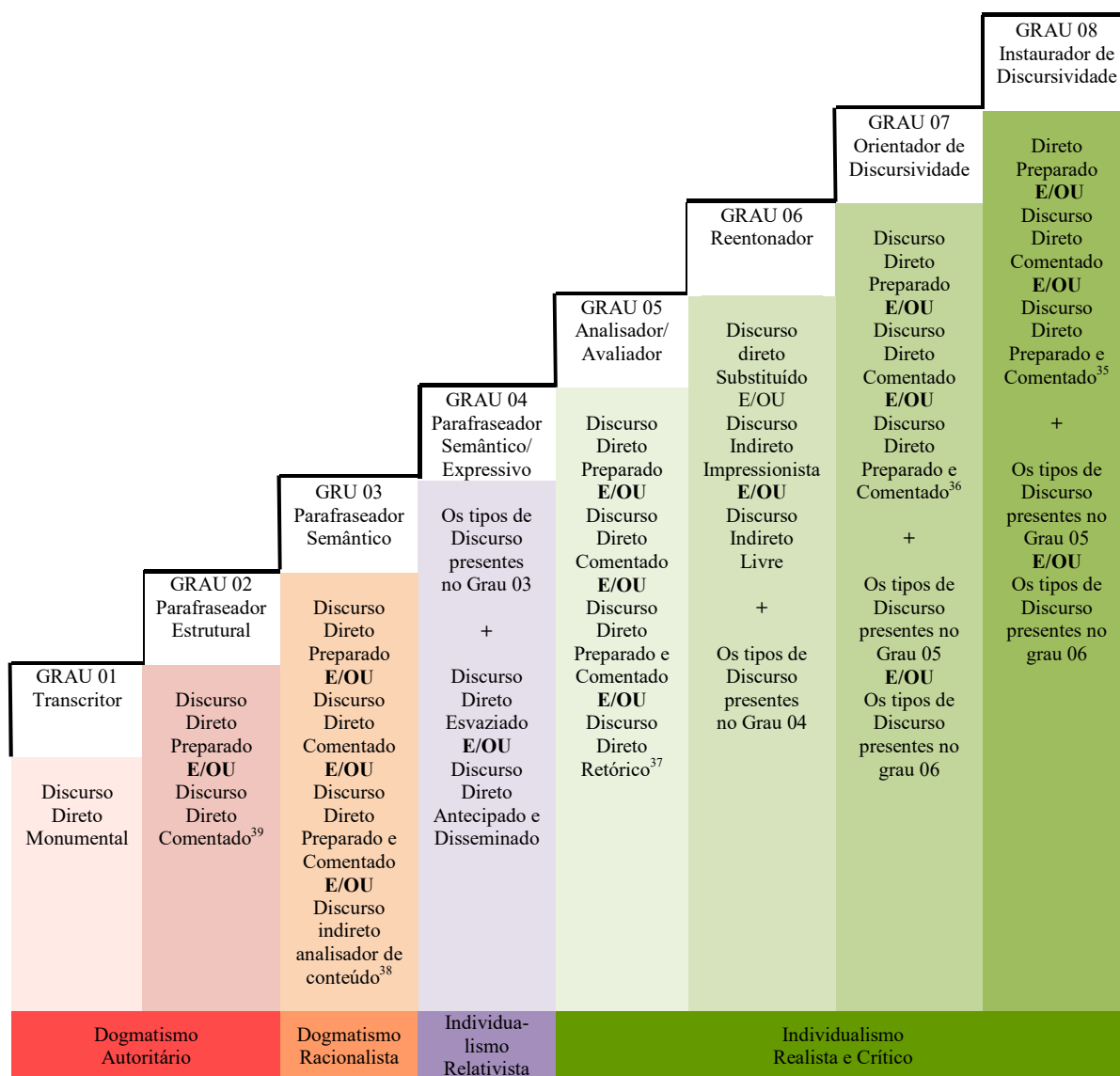


Figura 07 – Relação entre níveis de autoria, tipos de discurso e estilos

³⁵ Quando as ideias de outrem são retomadas com o intuito de serem questionadas e modificadas, gerando transformações dentro e fora do domínio discursivo de sua origem.

³⁶ Quando as ideias de outrem são reafirmadas, reinterpretadas e/ou completadas, dentro ou fora do domínio discursivo de sua origem.

³⁷ Quando as declarações das palavras que circundam as palavras citadas trazem informações novas em relação ao tópico discursivo abordado, revelando a interpretação e/ou os acréscimos do enunciador.

³⁸ Quando as asserções que antecedem e/ou seguem as palavras citadas resgatam a essência do conteúdo temático discutido nas palavras citadas, retomando, quando necessário, apenas suas palavras-chave.

³⁹ Quando as palavras que acompanham o discurso direto se limitam a retomar as palavras transcritas mudando, quase que exclusivamente, a ordem em que essas aparecem no enunciado original.

Ao final do capítulo, nos Quadros 12, 13 e 14, expomos um resumo das ocorrências dos discursos direto, indireto e indireto livre. Mas, antes de passarmos ao estudo da palavra própria, embora não tenhamos esmiuçado nas análises, convém ressaltarmos o que tentamos sinalizar em vários momentos: no processo de investigação da apreensão apreciativa do discurso de outrem, devemos atentar não somente para os tipos de discurso empregados, mas, principalmente, para peculiaridades de sua construção. Essas singularidades são delineadas a partir dos mecanismos semântico-enunciativos – por exemplos, as modalizações – e dos mecanismos de textualização empregados – por exemplo, os verbos – que carregam, implícita ou explicitamente, os posicionamentos valorativos do autor. Efetuadas as recomendações, adentremos na análise da forma palavra própria.

C) Palavra própria: o discurso autoral

Em relação aos elementos pré-textuais, constatamos a presença da forma palavra própria na Dedicatória e nos Agradecimentos. Das sete monografias em que tivemos acesso ao primeiro ao primeiro elemento, seis: M1 (Abigail), M2 (Maria), M4 (Joana), M7 (Safira), M8 (Mateus) e M9 (Dalila), tinham a palavra própria delineada pela conjugação do verbo *dedicar* na primeira pessoa do singular (“*dedico*”) e pela utilização de pronomes pessoais oblíquos e de pronomes possessivos, ambos de primeira pessoa, especialmente, a primeira pessoa do singular, demarcando, de forma direta, a “exclusividade” da palavra apresentada.

Dedico este trabalho ao **meu** Senhor Jesus, protetor de todas as coisas. A **minha** família, **meu** marido e **meu** belo filho [...].

Exemplo 68: Dedicatória – Abigail (M1)

Em uma das monografias, na de Rebeca (M6), a professora concluinte omite o verbo *dedicar*, mas demarca a opção pela palavra própria por meio de pronomes possessivos referentes à primeira pessoa do singular (“*meu*”, “*minha*”) e à primeira do plural (“*nossa*”) e do pronome oblíquos (“*me*”):

Ao **meu** marido [...], dádiva de Deus em **minha** vida, uma pessoa que esteve sempre presente em todos os dias de **minha** constante busca de conhecimento, compreendendo a **minha** ausência, e **me** apoiando durante a realização deste trabalho e em todos os momentos importante em **minha** vida.

Em especial, (in memória) ao **meu** grande amigo [...], por sua amizade durante **nossa** convivência. Amigo, gratidão eterna!

Exemplo 69: Dedicatória – Rebeca (M4)

A pessoalidade dessa forma de conceber a palavra é intensificada pela presença da adjetivação, que carrega os julgamentos valorativos do agente produtor, de forma mais ou menos expressiva, e que pode aparecer acompanhada de advérbios de intensidade. Outra possibilidade de intensificação da pessoalidade é o emprego de expressões quantificadoras. Captamos todas as marcas enumeradas na monografia de Safira (M7):

Dedico a minha monografia aos meus **queridos** pais [...], que estiveram comigo **a cada momento**, me incentivando e ajudando [...], me fazendo acreditar que precisamos ter fé [...] assim me ajudando a vencer **mais uma etapa tão especial** na minha vida.

Dedico também aos meus dois irmãos **tão maravilhosos e especiais** [...] e a minha sobrinha por estarem presentes **a todos os momentos** da minha vida, me fazendo sorrir e torcendo pelo meu sucesso.

Exemplo 70: Dedicatória – Safira (M7)

Os Agradecimentos apresentam, praticamente, as mesmas características da Dedicatória: conjugação do verbo na primeira pessoa do singular, nesse caso, “*agradecer/agradeço*”; emprego de pronomes pessoais de caso reto e/ou oblíquo e de pronomes possessivos, todos de primeira pessoa; e utilização de expressões de caráter qualificador e quantificador. Abigail (M1), Safira (M7), Mateus (M8) e Dalila (M9) optam por empregar o verbo, mas Maria (M2) e Rebeca (M6) preferem suprimi-lo e deixá-lo apenas implícito a partir do substantivo que nomeia o elemento pré-textual em foco. Joana (M4), também não utiliza o verbo “*agradeço*”, mas a oração “*A este último desejo registrar meus sinceros agradecimentos*”, que aparece, no final do segundo parágrafo, salientando o agradecimento direcionado ao orientador. A organização em forma de texto, no caso em estudo, constituído de dois parágrafos, e não em uma sequência de frases, é outro traço característico dos Agradecimentos de Joana (M4):

A realização desta monografia não seria possível principalmente se a **compreensão** de **meu** marido [...], que foi **paciente e companheiro o tempo todo**, demonstrando **sempre interesse e entusiasmo** pela **minha** atividade.

Outras pessoas colaboraram de **alguma forma** para o meu trabalho. Essas pessoas foram: [...], que me proporcionou as **primeiras fontes** de pesquisa que contribuíram na escolha do meu tema, [...], que prolongou o prazo da entrega **no momento em que**

mais precisei e, sobretudo, ao orientador [...] que dedicou seu **precioso** tempo a ler os originais e sugerir modificações que ajudaram o embasamento do tema. A este último **desejo registrar os meus sinceros agradecimentos**.

Exemplo 71: Agradecimentos – Joana (M4)

Nos Agradecimentos de Joana (M4), percebemos que a colaboradora enumera uma série de aspectos relacionados ao processo de elaboração e de defesa da tese: “*me proporcionou as primeiras fontes de pesquisa que contribuíram na escolha do meu tema*”; “*prolongou o prazo da entrega no momento em que mais precisei*”; “*dedicou seu precioso tempo a ler os originais e sugerir modificações que ajudaram o embasamento do tema*”, os quais demarcam a importância e o significado que professora concluinte atribuiu às ações dos professores mencionados.

Ainda com relação aos Agradecimentos, deparamo-nos com um exemplo singular da marca de expressividade individual na monografia de Safira (M7), que emprega ambigualmente a palavra “*PRESENTES*” para ressaltar a presença dos amigos e para concebê-los como dádivas, destacando-a através dos recursos gráficos caixa alta e negrito. Recursos também utilizados para enfatizar a palavra “*DEUS*”, revelando não apenas sua gratidão, mas sua fé. Para fortalecer sua gratidão a Deus, PCLL 07 estabelece intertextualidade com um trecho da Bíblia, “*Eu sou o caminho, a verdade e a vida*”, atrelando-o, explicitamente, às “oportunidades” desfrutadas, a conquista da conclusão da monografia (“*permitindo-me concluir este trabalho*”) e o desenvolvimento da sabedoria (“*levando-me a desenvolver a sabedoria*”), que, implicitamente, também é fruto do processo de construção da monografia:

Agradeço a **DEUS**, primeiramente, pois ele [*sic*] foi **o caminho, a verdade e a vida das minhas oportunidades**, e uma delas estou realizando hoje, assim, levando-me a desenvolver sabedoria e permitindo-me concluir este trabalho.

[...].

E não podendo jamais de agradece [*sic*] aos meus amigos **PRESENTES** que estiveram a todo momento da minha vida [...] me incentivando.

Exemplo 72: Agradecimentos – Safira (M7)

No elemento pré-textual Resumo, quanto à presença da palavra própria, localizamos uma ocorrência na monografia de Rebeca (M6), uma na de Mateus (M8), duas na de Maria (M2) e três na de Safira (M7), cujo Resumo é elaborado predominantemente a partir desse modo de conceber a palavra. Ilustremos essa presença a partir da produção de Rebeca (M6):

Com este trabalho, **temos** o intuito de oferecer subsídios para os professores de língua portuguesa, a partir de uma visão **esclarecedora** a respeito da exclusão social que é dita como um processo sócio-histórico caracterizado pela reação de grupos sociais, referente aos interesses da vida social, sem possibilidade de participação.

Exemplo 73: Resumo – Rebeca (M6)

No exemplo de Rebeca (M6), detectamos que a forma palavra própria (“*temos o intuito*”) é empregada para explicitar o objetivo do trabalho de pesquisa realizado pela própria professora concluinte, “*oferecer subsídios para os professores de língua portuguesa*”, e a forma como fará isso, “*esclarecedora*”. Desse modo, assume a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo que será abordado e define a tonalidade expressiva que empregará.

No resumo de Maria (M2), a utilização da palavra própria adquire outras nuances. No primeiro período, essa forma expressa as percepções da professora concluinte (“*percebemos*”) em relação, predominantemente, à temática abordada na obra estudada, “*Hoje é dia de Maria*”, mais especificamente em relação às “*representações simbólicas, sociais e culturais da narrativa*”. Ainda nesse período, PCLL 02 evidencia o fato de todos nós, seus enunciatários, e não apenas ela, sermos herdeiros (“somos legatários”) “*das histórias da mitologia greco-romana*”. No segundo período, revela a conclusão da colaboradora quanto ao processo de conscientização que permite aos leitores da obra, grupo no qual se encaixa através do pronome “*nosso*”, “*revitalizar*” seu “*inconsciente folclórico e contemplar os caminhos trilhados pela nossa história no decorrer dos tempos*”.

[...] Desta forma **percebemos** que as representações simbólicas, sociais e culturais da narrativa têm – em sua maioria – as raízes fincadas nas histórias da mitologia greco-romana da qual **somos** legatários. Esta consciência **nos permite revitalizar o nosso inconsciente folclórico e contemplar os caminhos trilhados pela nossa história** no decorrer dos tempos. [...]

Exemplo 74: Resumo – Maria (M2)

A opção pela palavra própria, no Resumo de Mateus (M8), tem a finalidade de apresentar os resultados propiciados pelo trabalho (“*encontramos as respostas*”), a partir das “*metas traçadas*”. Contudo, ao expor as respostas obtidas, o colaborador retoma a forma palavra neutra. Através do emprego do verbo encontrar na primeira pessoa do plural, “*encontramos*”, deixando oculto o sujeito, o professor concluinte coloca-se, explicitamente, como agente dos resultados alcançados através da pesquisa realizada e avalia-os como

positivos. Entretanto, embora tenha concretizado a pesquisa, o professor concluinte a apresenta, de maneira predominante, como não pertencendo a ninguém, tanto ao longo do Resumo como dos demais elementos constitutivos da monografia. Essas duas condutas linguístico-discursivas sugerem-nos o conflito entre o querer e o poder, ou melhor, o “não poder” assumir a responsabilidade enunciativa, determinado pelo modelo de ciência de orientação positivista, que é visivelmente predominante nas monografias investigadas, exceto na de Maria (M2).

Nesse trabalho **encontramos as respostas para as metas traçadas**: Registrar contos populares, mediante a escrita destes; identificar os tipos de contos populares mais produzidos; despertar no aluno o prazer pela escrita, além do aperfeiçoamento da competência linguística do aluno. Em relação aos tipos de contos mais escritos, percebeu-se [...] Sobre a escrita deste gênero, foi notável [...] Além disso, a escrita dessa narrativa popular despertou na clientela, de forma geral, uma nova concepção sobre a escrita, de que esta nem sempre é sinônimo de martírio⁴⁰.

Exemplo 75: Resumo – Mateus (M8)

O uso da primeira pessoa do plural é uma constante no Resumo de Safira (M7). Nesse caso, a partir da forma palavra própria, a professora concluinte, colocando-se na posição de educadora, compromete-se com uma série de afirmações e ações, mas, na condição de pesquisadora, se exime da responsabilidade enunciativa em relação ao estudo empreendido.

Este trabalho irá abordar a prática pedagógica [...] E através da leitura **podemos nos** tornar leitores mais críticos, argumentativos e capazes de contribuir no ato cidadão, buscando despertar o lúdico e fazer desses momentos uma divertida descontração. **Nós** [sic] como educadores, **devemos** sempre mostrar métodos e caminhos que faça [sic] o aluno perceber a sua importância no meio social, assim, acreditando o [sic] quanto são capazes, e refletir no discente a importância de ser mas [sic] audacioso, curioso, desafiador e objetivo.

Exemplo 76: Resumo – Safira (M7)

No que concerne aos elementos textuais, nenhuma das monografias analisadas é construída predominantemente sob a forma palavra própria, embora apareça com grande intensidade na monografia de Maria (M2), na qual registramos a ocorrência de

⁴⁰ Embora não seja foco de nossa investigação, é interessante observar a avaliação dos alunos em relação à escrita quando se trabalha a partir de uma perspectiva de escrita como processo, que requer planejamento e reescrita (“é sinônimo de martírio”). Essa avaliação negativa é comum não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, como observamos em Leitão (2012 [2008]). E, provavelmente, muitos de nossos colaboradores, ao longo da elaboração da monografia, tenham feito o mesmo julgamento.

aproximadamente sessenta utilizações. Contudo, todos os professores concluintes fazem uso, em algum momento, desse modo de apreender a palavra. Na Introdução, nós a detectamos nas monografias de Joana (M4) – de modo predominante –, de Sara (M5), de Rebeca (M6) e de Safira (M7). Na Fundamentação Teórica, detectamos, pelo menos, uma ocorrência em cada monografia. Na Análise de dados, nós a achamos nas produções de oito colaboradores: Abigail (M1), de Maria (M2), de Hermes (M3), de Sara (M5), de Rebeca (M6), de Safira (M7), de Mateus (M8) e de Dalila (M9). E, finalmente, na Conclusão, nós a localizamos, nos trabalhos de Maria (M2), de Hermes (M3), de Sara (M5), de Safira (M7) e de Dalila (M9). Considerando essas constatações, verificamos que apenas Safira (M7) faz uso da aplicação da palavra própria em todos os elementos textuais. No entanto, convém ressaltarmos que nos deparamos com inúmeras marcas, explícitas e implícitas, da presença da primeira pessoa que não se constituem como estratégias linguístico-discursivas de demarcação da palavra própria, mas de retomada da palavra de outrem. Em um dos casos registrados, a utilização da primeira pessoa encontra-se em um trecho plagiado – ponto que comentaremos mais adiante.

Contemplemos alguns exemplos que, realmente, se delineiam como portadores dessa maneira de conceber a palavra. Começemos pelo elemento Introdução de Joana (M4), na qual a palavra própria se sobressai em relação às demais formas de conceber a palavra, ora apontando para a pesquisadora (“*mostrarmos*”), ora para a educadora (“*podemos como educadores*”) – ângulo mais recorrente, demonstrando que, no âmbito pedagógico, os colaboradores têm maior facilidade para assumir a responsabilidade por suas ações e seus enunciados, mas, no âmbito acadêmico-científico, não, em virtude, provavelmente, das coerções impostas:

A importância desse estudo deve-se ao fato de **mostrarmos** que através do conhecimento da existência de várias inteligências e da potencialidade de cada uma, **podemos** como educadores elencar abordagens, técnicas que possibilitem o desenvolvimento das inteligências predominantes e facilitem a aprendizagem de nossos alunos.

Exemplo 77: Introdução – Joana (M4)

No trecho destacado, Joana (M4) justifica a importância de seu estudo com base no objetivo central de sua pesquisa bibliográfica: mostrar que o “*conhecimento*” acerca das “*inteligências múltiplas*” contribui para facilitar a aprendizagem dos alunos. E apresenta sua monografia como uma fonte propiciadora não apenas da conceituação e caracterização das inteligências múltiplas, mas também de “*abordagens*” e “*técnicas*” que possibilitam o seu

desenvolvimento. Além disso, coloca-se como pertencente ao grupo de professores que podem usufruir dessas informações.

Assim como Joana (M4), Rebeca (M6) emprega a palavra própria para explicitar os objetivos de sua pesquisa bibliográfica:

Ainda por meio deste **mostraremos** a escola e os professores como facilitadores da formação de indivíduos amadurecidos, capazes de realizar uma leitura crítica do mundo, expondo a presença da literatura na escola como *[sic]* formação de leitores críticos.

Exemplo 78: Introdução – Rebeca (M6)

Na Introdução, a palavra própria também é utilizada para descrever a organização da monografia. Essa funcionalidade é usufruída por Joana (M4), Sara (M5) e Safira (M7). Ilustremos com exemplos extraídos das monografias das duas últimas colaboradoras:

Num primeiro momento, **abordaremos** a música como gênero textual colaborador na construção do senso crítico de qualquer indivíduo. Logo após, **distinguiremos** a importância da leitura para o indivíduo e a sociedade [...].

Mais adiante, **veremos** a música como instrumento facilitador na abordagem de temas como orientação sexual, meio ambiente, cidadania, violência, saúde, pluralidade cultural e ética com a finalidade de orientar o indivíduo na sua atuação como cidadão dentro da sociedade.

[...]

Assim, **entenderemos** o quanto a música, a leitura e a interpretação são instrumentos interligados e fundamentais na construção de leitores críticos.

Exemplo 79: Introdução – Sara (M5)

No capítulo *[sic]* três **podemos** dizer que será o capítulo **mais prazeroso** porque nele dar-se uma **ênfase maior** no trabalho monográfico, mostra as Estratégias de Leitura, e suas Concepções.

Exemplo 80: Introdução – Safira (M7)

No exemplo 79, observamos que Sara (M5) emprega a palavra própria num tom objetivo. Esse tom, embora demarque a responsabilidade enunciativa, expressa certo distanciamento entre professora concluinte e sua monografia (M5). No exemplo 80, percebemos que Safira (M7) utiliza a palavra própria num tom valorativo, que define os sentimentos da professora concluinte como pesquisadora e os justifica, estabelecendo certa

proximidade entre a colaboradora e sua monografia (M7), mais particularmente seu terceiro capítulo.

No elemento Fundamentação Teórica, a aplicação da forma palavra própria foi verificada em todas as monografias. E, como acontece na Introdução, possui diferentes matizes decorrentes dos objetivos pretendidos, na maioria dos casos, sinalizados por verbos de essência textual/discursiva. A primeira função é fazer referência ao assunto a ser abordado nos capítulos e/ou a pontos específicos dessa abordagem:

Antes disso, porém, **trataremos** das funções da literatura, em especial, aquela que permite que o ser humano se humanize.

Exemplo 81: Fundamentação Teórica – Abigail (M1)

Descrevemos um Romantismo brasileiro que procura revelar as características da natureza, história, costumes e língua dos brasileiros.

Exemplo 82: Fundamentação Teórica – Dalila (M9)

Nos excertos destacados acima, os verbos “*trataremos*” e “*descreveremos*”, delineadores de atividade textual/discursiva, carregam a marca de primeira pessoa do plural e enunciam os temas a serem abordados. No primeiro, exemplo 81, de Abigail (M1), a temática é “*as funções da literatura, em especial*”, sua função humanizadora. No segundo, exemplo 82, de Dalila (M9), é “*um Romantismo brasileiro*”, definido pela colaboradora como revelador das “*características da natureza, história, costumes e língua dos brasileiros*”.

O segundo propósito é justificar as ações enunciativas a serem realizadas. É o que acontece, por exemplo, no trecho encontrado na monografia de Rebeca (M6):

A leitura e a escrita têm sido cada vez mais necessárias na escola por ser meios básicos para o desenvolvimento social, contribuindo para diminuir a exclusão e viabilizar o acesso da cidadania. Trabalhar a leitura e a escrita com alunos deficientes auditivos é muito gratificante, por ser um grupo que sente necessidade de saber o que se passa no mundo em que moram, tornando-se alunos super aplicados.

Devido a isso **ressaltamos** a importância dos profissionais surdos, com um perfil bilíngue bicultural, no ensino de surdos, realçando que além de interlocutores que compreendem sua língua, que desempenham papel de direção perante as crianças.

Exemplo 83: Fundamentação Teórica – Rebeca (M6)

No exemplo acima, PCLL 06, aproveitando-se do verbo ressaltar na primeira pessoa do

plural, “*ressaltaremos*”, também de indicador de atividade textual/discursiva, explica porque defenderá a importância dos profissionais bilíngues e biculturais no processo de ensino de leitura e escrita de alunos surdos: “*A leitura e a escrita têm sido cada vez mais necessárias na escola [...] Trabalhar a leitura e a escrita com alunos deficientes auditivos é muito gratificante [...]*”.

A terceira finalidade é explicitar aspectos percebidos pelo professor pesquisador em relação ao tema investigando, revelando suas interpretações a partir de modalizações pragmáticas, formadas também a partir de verbos de teor textual/discursivo, como ocorre nos excertos de Safira (M7) e de Hermes (03), a seguir:

A violência está muito evidente hoje no meio escolar a falta de segurança e a percepção de aumento de violência e muito grande tanto nas capitais como em outras cidades, **podemos também evidenciar** que alguns alunos já levam para escola a violência doméstica.

Exemplo 84: Fundamentação Teórica – Safira (M7)

Ainda **podemos enfatizar** a diferença da mimese poética, ou seja, da obra do poeta e do historiador. O poeta colocar seu [*sic*] poema, não o acontecimento real, mas sim o que poderia aconteceu e já o historiador narra os acontecimentos que realmente sucederam.

Exemplo 85: Fundamentação Teórica – Hermes (M3)

O quarto intento é resgatar algo afirmado anteriormente, como produz Sara (M5) através do verbo dizer, de caráter textual/discursivo, na primeira pessoa do plural, “*dissemos*”, antecedido da expressão “*como já*”:

Como já **dissemos** um dos temas mais abordados pelo mundo é a preocupação com o meio ambiente, principalmente com a escassez de água no planeta. E **sabemos** que esse problema só poderá amenizar com a conscientização de todos nós em diminuir o desperdício.

Exemplo 86: Fundamentação Teórica – Sara (M5)

No exemplo de Sara (M5), deparamo-nos com outra intenção do efeito da palavra própria, exteriorizar uma informação delineando-a como uma ideia compartilhada pelos enunciatários, transformando a palavra própria em uma palavra própria/alheia por meio do emprego do verbo saber (“*sabemos*”), designador de atividade cognitiva. Descobrimos esse

quinto objetivo também nas monografias de Joana (M4) e de Mateus (M8), dando mais ênfase às ideias que querem expor, “*os hemisférios cerebrais trabalham em conjunto na análise e síntese de informações, mas, mesmo assim, um pode de alguma forma predominar sobre o outro*”, ou defender, a negação da “*tradição milenar*” e “*da conservação das antigas narrativas*” não nos impede de, “*inevitavelmente, uma vez ou outra, usufruímos do ato de contar como uma ação de muita relevância para a interação social*”:

Sabemos que os hemisférios cerebrais trabalham em conjunto na análise e síntese de informações, mas, mesmo assim, um pode de alguma forma predominar sobre o outro.

Exemplo 87: Fundamentação Teórica – Joana (M4)

Por mais que **neguemos** essa tradição milenar e a conservação das antigas narrativas, inevitavelmente, uma vez ou outra, usufruímos do ato de contar como uma ação de muita relevância para a interação social.

Exemplo 88: Fundamentação Teórica – Mateus (M8)

Esse efeito de compartilhamento das palavras próprias também é construído por Maria (M2), que, além de partilhar suas ideias, convoca seus enunciadores a realizarem ações, “*tomemos como exemplo*”, “*notemos*”, por meio de verbos de natureza experimental, o primeiro um verbo de procedimento e o segundo de resultado; e a assumirem compromissos, “*conhecemos as criações as nossas crenças de hoje e indagações de sempre*”, recorrendo a um verbo de atividade cognitiva. Além disso, realiza essa solicitação, segundo a própria professora concluinte, de maneira insistente (“*insistamos mais uma vez*”), reveladora de um conteúdo textual/discursivo:

E neste sentido, **insistamos** mais uma vez na necessidade irredutível de **conhecemos** as criações que deram margens as nossas crenças de hoje e indagações de sempre. Partindo desses pressupostos, **tomemos** como exemplo a figura de Eva [...] **Notemos** também que essas idéias, personificadas em figuras míticas religiosas, serviram por muito tempo - ou servem - como exemplos a serem expurgados ou seguidos pela sociedade.

Exemplo 89: Fundamentação Teórica – Maria (M2)

Com relação à adoção do formato palavra própria no elemento textual Considerações Finais, a detectamos em cinco monografias, exercendo diferentes desígnios: na de Maria (M2), revelando os resultados constatados pela professora pesquisadora (“**Constatamos**

*também que apesar das deduções levarem a crê que as águas que banham algumas das representações alegóricas da produção brotam da mítica nascente chamada: Mitologia greco-romana”); na de Sara (M5), resgatando o objetivo geral previsto e ressaltando sua concretização (“Esse questionamento **nos** levou a tal estudo, no qual **identificamos** a música como um instrumento motivador na prática da leitura e da interpretação”); na de Hermes (M3), prestando orientações aos pesquisadores e leitores de Manuel Bandeira (“Os pesquisadores e leitores de Bandeira [...] Portanto **não podemos nos** ater a análise crítica da poética do autor, e sim levar em consideração os aspectos semânticos e sintáticos que decorrem os seus versos”); na de Dalila (M9), objetivando revelar as contribuições que pretende oportunizar a partir de sua pesquisa (“**Esperamos** que o presente trabalho possa contribuir para desconstruir os resquícios dos valores patriarcais existentes até hoje em nossa sociedade e possa servir de provocação para um novo horizonte de leitura em relação à condição da mulher em nossa literatura”); e, finalmente, na de Safira (M7), tecendo, por meio de modalizações deônticas, recomendações para professores acerca de sua postura frente ao processo ensino-aprendizagem – conselhos com os quais corroboramos:*

Então, essa mensagem é uma reflexão que **todos nós educadores devemos ter, nunca devemos desacreditar** na capacidade do nosso aluno, **devemos sempre buscar** os melhores caminho fazendo com que eles acreditem que são capazes de transformar o mundo, mais uma vez a pesquisa fica muito implícita no trabalho monográfico, mostrando que é através das pesquisas que o professor mediador faz inúmeras mudanças na vida de um aluno, agi de uma maneira ás [*sic*] vezes até cruel cobrando coisas que achamos ser quase impossíveis de serem realizadas, mas o indivíduo hoje tem que ser ativo, participativo, correr atrás das informações, ser realmente um pesquisador e é assim que o educador desenvolve uma mudança satisfatória na vida do seu aluno, levando-o a fazer e a busca coisas diferentes, novas.

Exemplo 90: Fundamentação Teórica – Maria (M2)

Pautadas nos exemplos comentados, depreendemos que o formato palavra própria, geralmente, atribui ao agente produtor do texto a responsabilidade enunciativa pelas palavras enunciadas. Entretanto, a presença desse efeito linguístico-discursivo nem sempre é indicador da adoção de uma postura autoral, pois podemos nos deparar com ideias plagiadas apresentadas sobre esse efeito de palavra própria, como aconteceu com duas páginas de uma das monografias investigadas. A atitude autoral revela-se a partir do nível de apreensão apreciativa que o agente produtor faz das palavras de outrem e também das palavras da língua, mesmo que as empregue sob a forma palavra neutra, visto que é preciso conhecê-las, compreendê-las e, principalmente, interpretá-las a partir de diferentes ângulos para

estabelecer um estilo de escrita pessoal. Assim, os níveis de compreensão e de interpretação demonstrados pelo enunciador estão, intimamente, interligados aos níveis de desenvolvimento da postura autoral. Além disso, quanto mais inovadoras forem as reflexões formuladas em um trabalho de pesquisa científica maior o nível de conhecimento científico construído.

Retomando os níveis autorais que propomos no capítulo 5 e considerando a combinação entre as formas de conceber as palavras, principalmente, a palavra de outrem, e os etilos em que esses efeitos linguístico-discursivos são configurados, em termos de predominância, podemos estabelecer as seguintes classificações:

1) Abigail (M1), Rebeca (M6) e Safira (M7) podem ser inseridas na classe dos autores parafraseadores estruturais, ou seja, aqueles que empregam, proeminentemente, o estilo linear de orientação dogmática autoritária, para retomar o discurso citado mantendo a maioria das palavras de outrem e alterando, na maioria dos casos, apenas a ordem dessas palavras. Abigail (PCLL 01) realizou uma pesquisa-ação e Safira (PCLL 07), uma pesquisa de campo, tipos de pesquisa que, em virtude de sua natureza, geralmente, permitem maior liberdade aos pesquisadores e proporcionam maior riqueza de dados. Contudo, na Análise dos Dados, tanto Abigail (M1) quanto Safira (M7) limitam-se, quase que exclusivamente, a descrever as informações coletadas e a correlacionar essa descrição a afirmações apresentadas na Fundamentação Teórica. Rebeca (PCLL 06) optou pela pesquisa bibliográfica, modalidade de pesquisa em que a Fundamentação Teórica e a Análise de Dados se misturam e em que a liberdade do pesquisador está, intimamente, atrelada a seu nível crítico-reflexivo. Assim, tendo em vista que as ponderações de Rebeca (M6) restringem-se à retomada das ideias de outros autores, demonstrando, raramente, a efetiva captação e/ou avaliação de seus conteúdos temáticos, podemos afirmar que a colaboradora, infelizmente, não consegue demonstrar um nível crítico-reflexivo proeminente;

2) Joana (M4) e Sara (M5) podem ser incluídas no grupo dos autores parafraseadores semânticos, isto é, aqueles que se servem, preferencialmente, do estilo linear de orientação racional para recuperar as palavras de outrem a partir das próprias palavras preservando o conteúdo expresso nas palavras citadas. Joana (PCLL 04) e Sara (PCLL 05) também desenvolveram pesquisas bibliográficas, mas, ao contrário de Rebeca (PCLL 06), ao reelaborarem, de forma pessoal e coerente, os pensamentos dos autores pesquisados, revelam ter assimilado perfeitamente os conteúdos temáticos abordados nas palavras citadas, embora, ocasionalmente, esboquem seus posicionamentos crítico-reflexivos;

3) Hermes (M3) e Dalila (M9) podem ser colocadas na esfera dos autores parafraseadores semânticos/expressivos, ou seja, aqueles que mesclam os estilos linear e

pictórico, particularmente, em sua variante individualismo relativista, para resgatar as palavras de outrem a partir de comentários acerca de seu conteúdo e de sua expressão, os quais são elaborados com as palavras próprias, mas desvelando o discurso citado. Talvez, além do nível de maturidade crítico-reflexivo das colaboradoras, o objeto de análise investigado tenha sido um fator favorecedor do desenvolvimento do nível autoral detectado, visto que as duas fazem análises de obras literárias. Essa categoria de *corpus* exige de seus pesquisadores um posicionamento avaliativo, tanto em relação ao conteúdo como à linguagem. Hermes (PCLL 03) estudou a obra “Estrela da Vida Inteira”, de Manuel Bandeira, mais precisamente seis poemas da referida obra, e Dalila (PCLL 09) investigou a obra “Senhora” de José de Alencar e, ambas, a partir de suas palavras, comentam aspectos do conteúdo e da linguagem das obras examinadas, resgatando o cerne desses aspectos;

4) Mateus (M8) pode ser situado na categoria dos autores analisadores/avaliadores, isto é, aqueles que resgatam as palavras de outrem empregando, principalmente, o estilo pictórico, mais precisamente seu subtipo individualismo realista e crítico, com o intuito de analisá-las sob diferentes ângulos, compará-las e/ou confrontá-las com outros discursos citados. Essa postura é assumida pelo professor ao longo de toda a monografia, resultado de uma pesquisa de campo, e não apenas na Fundamentação Teórica e na Análise dos Dados. Em todos os elementos textuais e em alguns elementos pré-textuais, Mateus (PCLL 08) explicita, incessantemente, seus julgamentos avaliativos em relação às ideias apresentadas, sejam de outrem ou dele mesmo; e

5) Maria (M2) pode ser situada na família dos autores reentonadores, ou seja, aqueles que, utilizando-se do estilo pictórico, integrando suas subdivisões, individualismo realista e crítico e individualismo relativista, atribuem sua expressividade às palavras de outrem, dando-lhes um novo colorido, ao mesmo tempo em que acrescenta novos matizes às próprias palavras. Maria (PCLL 02), como Hermes (M3) e Dalila (M9), tem como *corpus* de estudo um obra literária, “Hoje é dia de Maria”, de Carlos Alberto Soffredini, a partir da qual a professora pesquisadora concretiza sua pesquisa dando mais poeticidade e suavidade não apenas às palavras citadas, mas a toda monografia, cumprindo as exigências quanto aos critérios de cientificidade de um trabalho acadêmico-científico, mas distanciando-se do tom gélido, normalmente, encontrado nos gêneros textuais dessa esfera discursiva.

Considerando os níveis autorais averiguados, podemos afirmar que Abigail (M1), Joana (M4), Sara (M5), Rebeca (M6) e Safira (M7), que correspondem a 55,55% dos professores concluintes pesquisados, limitam-se a parafrasear, estrutural ou semanticamente, as palavras de outrem e, portanto, concebem a faina científica como um processo de resgate,

reafirmação e reprodução do conhecimento científico existente. Hermes (M3) e Dalila (M9), que representam 22,22% dos investigados, resgatam o conteúdo e também a expressão dos discursos citados, através da paráfrase-comentário e, por conseguinte, compreendem o labor científico como um processo de apreensão e de aplicação do conhecimento científico previamente construído. Mateus (M8), que corresponde a 11,11% dos colaboradores, além de compreender e interpretar palavras de outrem e as próprias palavras, também assume um posicionamento crítico-reflexiva frente a elas e, dessa maneira, entende o fazer científico como um processo de compreensão, análise, interpretação, questionamento, complementação e/ou (re)construção do conhecimento científico existente. Maria (M2), que simboliza 11,11% dos participantes de nossa pesquisa, resgata, analisa e avalia os discursos de outrem, a partir de um processo de troca recíproco em que a pesquisadora absorve a entonação e a expressividade das palavras de outrem e atribui a estas uma nova entonação, uma nova expressividade. Assim, como Mateus (M8), assume a seara científica como um processo de compreensão, análise, interpretação, questionamento, complementação e/ou (re)construção do conhecimento científico existente não apenas do ponto de vista semântico, mas, principalmente, estilístico, delineado pelas marcas linguístico-discursivas do pesquisador.

Quadro 06 – Índices de autoria na infraestrutura dos elementos pré-textuais

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERESTRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS ⁴¹								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos pré-textuais	-	-	Capa Artística	X	X ⁴²	NA	-	NA	-	-	-	X
	Capa (obrigatório)	-	Brasão da instituição *	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Nome da Instituição	Nome da Instituição	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Nome do Curso	Nome do Curso	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Habilitação *	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Autor da obra	Autor da obra	X ⁴³	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Título da obra	Título da obra	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Subtítulo	Subtítulo	X	-	NA	X	NA	-	-	X	-
		-	Nome do orientador *	-	-	NA	-	NA	-	-	X	-
		Local (cidade e estado da instituição)	Local (cidade e estado da instituição)	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Data (mês e ano) da entrega	Data (mês e ano) da entrega	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
	Lombada ⁴⁴ (obrigatório)	Autor	Autor	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Título e subtítulo do trabalho	Título e subtítulo do trabalho	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Ano	Ano	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-

⁴¹ Relembrando: os autores das monografias analisadas são: Abigail (M1) – Contos de Fada: um recurso motivador para sala de aula; Maria (M2) – A denúncia social atrás das cortinas lúdicas de Hoje é dia de Maria; Hermas (M3) – Mimese e sociedade nos versos de Manuel Bandeira; Joana (M4) – A teoria das inteligências múltiplas e o ensino-aprendizagem de língua inglesa: o audiolingualismo como método colaborativo; Sara (M5) – Música: o gênero em questão no desenvolvimento da leitura e da interpretação; Rebeca (M6) – A literatura infanto-juvenil com o apoio de imagens como estímulo da leitura e escrita para alunos com necessidades especiais auditivas; Safira (M7) – Projetos Escolares: fonte de pesquisa e motivação na prática da leitura no ensino fundamental da Escola [...]; Mateus (M8) – Contos Populares: o resgate através da leitura; e Dalila (M9) – A condição feminina na obra Senhora de José de Alencar.

⁴² Na monografia de Maria, a Capa Artística começa com o Título da Monografia. Depois aparecem os nomes do Diretor e Escritor da obra analisada. Em seguida, o nome da instituição, o curso, a habilitação, o lugar, mês e ano e conclusão.

⁴³ Na monografia de Abigail, o nome da autora aparece depois do título do trabalho.

⁴⁴ Não analisamos o elemento Lombada, pois a confecção desse não é realizada pelo aluno.

Quadro 06 – Índícios de autoria na infraestrutura dos elementos pré-textuais
(continuação 01)

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERES-TRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos pré-textuais	Folha de rosto (obrigatório)	Nome completo do autor	Nome completo do autor	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Título principal do trabalho	Título principal do trabalho	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Subtítulo	Subtítulo	X		NA	X	NA		X	X	
		Nota (Caracterização do trabalho ⁴⁵)	Natureza do trabalho	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Objetivo	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Nome da instituição	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Sigla da instituição	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Área de concentração	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Orientador	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Local (cidade e estado)	Local (cidade e estado)	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Data (mês e ano)	Data (mês e ano)	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
	Verso da folha de rosto (obrigatório)	Ficha catalográfica ⁴⁶	-	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Errata (opcional) ⁴⁷	Folha e linha	-	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Onde se lê e Leia-se	-	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-

⁴⁵ Em substituição ao termo “Nota”, utilizado pelo Manual para agrupar as informações destacadas nesse item da Folha de rosto, sugerimos a denominação “Caracterização do trabalho”, em virtude da especificidade de sua função comunicativa.

⁴⁶ Não avaliamos a ficha catalográfica, porque ela é elaborada pela bibliotecária, e não pelos colaboradores.

⁴⁷ Não encontramos o elemento Errata nas monografias analisadas.

Quadro 06 – Índícios de autoria na infraestrutura dos elementos pré-textuais
(continuação 02)

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERES-TRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos pré-textuais	Folha de aprovação (obrigatório)	-	Brasão da Instituição	-	X	NA	X	NA	-	X	X	-
		-	Nome e sigla da instituição	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		-	Curso	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		-	Habilitação	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		-	Indicação da natureza do documento	X	-	NA	-	NA	X	-	X	X
		Nome do autor do trabalho	Nome do autor do trabalho	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Título do trabalho e subtítulo	Título do trabalho e subtítulo	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Texto de aprovação	Natureza do trabalho	X	-	NA	-	NA	X	-	X	X
			Objetivo do trabalho	X	-	NA	-	NA	X	-	-	X
			Nome da instituição a que é submetido	X	-	NA	-	NA	X	-	-	X
			Área de concentração	X	-	NA	-	NA	X	-	X	X
			Parecer da comissão	-	X	NA	X	NA	-	X	-	-
		Nome e assinatura dos componentes da banca examinadora	Nome e assinatura dos componentes da banca examinadora	N	X	NA	X	NA	N	X	-	N
		-	Titulação dos componentes da banca *	-	X	NA	X	NA	X	X	-	X
		Local (cidade e estado) da aprovação	Local (cidade e estado) da aprovação	X	X	NA	X	NA	-	X	X	X
		Data (mês e ano) da aprovação	Data (mês e ano) da aprovação	X	X	NA	X	NA	-	X	X	X
	Dedicatória (opcional)	-	Título *	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		-	Homenageados	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		-	Justificativa da homenagem *	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X

Quadro 06 – Índices de autoria na infraestrutura elementos pré-textuais
(continuação 03)

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERES-TRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos pré-textuais	Agradecimentos (opcional)	Agradeci-mentos	Título	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Nome dos que contribuíram para a elaboração do trabalho	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Contribuições recebidas	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Resultados das contribuições	-	-	NA	-	NA	-	-	X	-
	Epígrafe (opcional)	Frase relacionada com o assunto pesquisado	Frase relacionada com o assunto pesquisado	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Indicação da autoria da frase	Indicação da autoria da frase	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		-	Ano de publicação da obra em que a frase se encontra	X	-	NA	-	NA	X	X	-	-
	Resumo (obrigatório)	Introdução (assunto tratado)	Referência	X	-	NA	-	NA	-	-	-	X
			Especificação do assunto	-	-	NA	-	NA	-	-	X	
			Contextualização do assunto	X	-	NA	-	NA	-	-	X	X
			Relevância do estudo e/ou do tema	X	-	NA	-	NA	X ⁴⁸	-	-	-
			Objetivo geral	-	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Objetivos específicos	-	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Síntese da organização textual	-	-	NA	-	NA	-	-	X	-
		Metodologia	Tipo de pesquisa	X	X	NA	X	NA	-	-	X	X
			Local da pesquisa	X	-	NA	-	NA	-	X	-	-
			Informantes	X	-	NA	-	NA	-	X	-	-
			Instrumentos e técnicas de coleta de dados	X	X	NA	-	NA	-	-	X	-
			Tipo de pesquisa	X	X	NA	X	NA	-		X	X
		Resultados	Resultados	-	X	NA	X	NA	-	X	X	X
		Conclusões	Conclusões	-	-	NA	X	NA	-	-	-	-
			Comentários diversos	-	X	NA	-	NA	-	X	-	-
			Alcance das contribuições	X	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Palavras-chave		Palavras-chave	X	X	NA	X	NA	X	X	X	-

⁴⁸ Em seu Resumo, Rebeca (M6) justifica a escolha do tema.

Quadro 06 – Índícios de autoria na infraestrutura dos elementos pré-textuais
(continuação 04)

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERES-TRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos pré-textuais	Abstract (obrigatório)	Introdução (assunto tratado)	Referência	X	-	NA	-	NA	-	-	-	X
			Especificação do assunto	-	-	NA	-	NA	-	-	X	-
			Contextualização do assunto	X	-	NA	-	NA	-	-	X	X
			Relevância do estudo e/ou do tema	X	-	NA	-	NA	X	-	-	-
			Objetivo geral	-	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Objetivos específicos	-	X	NA	X	NA	X	X	X	X
			Síntese da organização textual	-	-	NA	-	NA	-	-	X	-
		Metodologia	Tipo de pesquisa	X	X	NA	X	NA	-	-	X	X
			Local da pesquisa	X	-	NA	-	NA	-	X	-	-
			Informantes	X	-	NA	-	NA	-	X	-	-
			Instrumentos e técnicas de coleta de dados	X	X	NA	-	NA	-	-	X	-
		Resultados	Resultados	-	X	NA	X	NA	-	X	X	X
		Conclusões	Conclusões	-	-	NA	X	NA	-	-	-	-
			Comentário	-	X	NA	-	NA	-	X	-	-
			Alcance das contribuições	X	-	NA	-	NA	-	-	-	-
			Palavras-chave	X	X	NA	X	NA	X	X	X	-
	Lista de ilustrações (opcional)	Nome da ilustração	Nome da ilustração	X	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Página em que se encontra	Página em que se encontra	X	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Lista de abreviaturas e siglas (opcional)	Abreviaturas e siglas	Abreviaturas e siglas	-	-	NA	-	NA	X	-	-	-
		Definição das abreviaturas e siglas	Definição das abreviaturas e siglas	-	-	NA	-	NA	X	-	-	-
	Lista de símbolos (opcional)	Símbolo	Símbolo	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Definição do símbolo	Definição do símbolo	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-

Quadro 06 – Índícios de autoria na infraestrutura dos elementos pré-textuais
(continuação 05)

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERES-TRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos Pré-textuais	Sumário (obrigatório)	Capítulos e divisões do trabalho com indicação das respectivas páginas	Introdução	X	NA	X	X	NA	X	X	X	X
			Capítulos e subcapítulos teóricos	X	NA	X	X	NA	X	X	X	X
			Capítulos e subcapítulos de análise	X	NA	-	-	NA	-	X	X	-
			Considerações finais	X	NA	X	X	NA	X	X	X	X
			Referências	X	NA	X	X	NA	X	X	X	X
			Glossário	-	NA	-	X	NA	-	-	-	-
			Apêndices	-	NA	-	X	NA	-	X	X	-
			Anexos	-	NA	-	-	NA	-	X	X	-
			Índice	-	NA	-	-	NA	-	-	-	-
			Indicação das respectivas páginas	X	NA	X	X	NA	X	X	X	X

Quadro 07 – Índices de autoria na infraestrutura dos elementos textuais

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERES-TRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos Textuais	Introdução	Indicação do tema	Contextualização do tema	X	X	-	-	X	-	X	X	X
			Indicação do tema	X	X	-	-	X	X	X	X	X
		Importância do tema pesquisado para o campo de conhecimento a que está relacionada	Importância do tema pesquisado para o campo de conhecimento a que está relacionada	X	X	-	X	-	X	X	X	-
			Objetivos da pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Processo metodológico (Metodologia ⁴⁹)	Objetivos gerais	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			Objetivos específicos	X	X	X	X	X	X	-	X	X
			Tipo de pesquisa	X	X	-	-	-	X	X	X	-
			Local	X	-	-	-	-	-	X	X	-
			Período de pesquisa ⁵⁰	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			Informantes	X	-	-	-	-	-	X	X	-
			Instrumentos e técnicas de coleta de dados	X	X	-	-	-	-	X	X	-
		Sequência em que os assuntos são tratados no trabalho	Indicação dos Capítulos	X	-	X	X	-	X	X	X	X
			Síntese dos capítulos	X	-	X	X	X	X	X	X	X
			Principais autores e obras	-	-	-	X	-	-	-	-	-
			Reflexões	-	-	X	-	-	X	X	X	X
			Convite ao leitor	-	X	-	-	-	-	-	-	-
			Fundamentação Teórica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elementos Textuais	Desenvolvimento	Capítulos e subcapítulos	Análise dos Resultados	X	X	X	-	X	-	X	X	X
	Considerações Finais	Síntese das principais constatações e principal conclusão do trabalho	Síntese das principais constatações e principal conclusão do trabalho	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Alcance das contribuições	Alcance das contribuições	X	X	X	X	-	X	-	X	X
		Sugestões para solução do problema investigado	Sugestões para solução do problema investigado	X	-	X	X	-	X	X	X	X
		Indicação da necessidade de aprofundamento (se for o caso)	Indicação da necessidade de aprofundamento	X	-	-	-	-	-	-	X	-

⁴⁹ Preferimos a denominação Metodologia à Processo Metodológico por considerá-la mais abrangente.

⁵⁰ Seguindo as orientações do Manual da instituição, o período de pesquisa, qualificado no documento como período de análise, deveria aparecer antes dos objetivos, entretanto, acreditamos que é uma informação é concernente aos aspectos metodológicos. Por isso, o deslocamos para a superestrutura.

Quadro 08 – Infraestrutura das monografias analisadas dos elementos pós-textuais

APRESENTAÇÃO GRÁFICA		SUPERES-TRUTURA	PLANO GERAL	MONOGRAFIAS								
				M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos pós-textuais	Referências ⁵¹ (obrigatório)	Nome do autor	Nome do autor	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Título da obra: Subtítulo (se houver)	Título da obra: Subtítulo	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Edição (Só da 2ª em diante)	Edição (Só da 2ª em diante)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Local: Editora, Ano	Local: Editora, Ano	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Glossário (opcional)	Lista de palavras ou de expressões técnicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Definição dessas palavras ou de expressões	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Apêndice (opcional)	Identificação através de letras maiúsculas seguidas de travessão e do título	Identificação através de letras maiúsculas seguidas de travessão e do título	-	-	-	-	-	-	X	-	X
	Anexo (opcional)	Identificação através de letras maiúsculas seguidas de travessão e do título	Identificação através de letras maiúsculas seguidas de travessão e do título	X	-	-	-	-	-	X	-	X
	Índice (opcional)	Enumeração, em ordem alfabética, de assuntos, nomes, datas (entre outras informações) apresentados no texto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Indicação da página	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

⁵¹ O Plano geral das referências foi definido com base na regra geral para elaboração desse elemento.

Quadro 09 – Ocorrências das formas de conceber a palavra nos elementos pré-textuais

ELEMENTOS DA MONOGRAFIA INVESTIGADOS		FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA	OCORRÊNCIAS DAS FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA NAS MONOGRAFIAS ANALISADAS								
			M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos pré-textuais	Capa	Palavra neutra	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Palavra alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra própria	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	X	-
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Folha de rosto	Palavra neutra	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Palavra alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra própria	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Folha de aprovação	Palavra neutra	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Palavra alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra própria	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Própria/alheia	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Alheia/própria	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
	Dedicatória	Palavra neutra	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra própria	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Agradecimentos	Palavra neutra	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra própria	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Epígrafe	Palavra neutra	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra alheia	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Palavra própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	X	-
		Alheia/própria	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
	Resumo	Palavra neutra	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Palavra alheia	-	X	NA	-	NA	-	-	-	X
		Palavra própria	-	-	NA	X	NA	X	X	X	
		Própria/alheia	X	-	NA	-	NA	-	-	-	X
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Abstract ⁵²	Palavra neutra	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-

⁵² Nenhuma das monografias analisadas contém abstract.

Quadro 09 – Ocorrências das formas de conceber a palavra nos elementos pré-textuais
(continuação)

ELEMENTOS DA MONOGRAFIA INVESTIGADOS		FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA	OCORRÊNCIAS DAS FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA NAS MONOGRAFIAS ANALISADAS								
			M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
	Listas	Palavra neutra	X	-	NA	-	NA	X	-	-	-
		Palavra alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Palavra própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
	Sumário	Palavra neutra	X	X	NA	X	NA	X	X	X	X
		Palavra alheia	X	X	NA	-	NA	-	X	-	-
		Palavra própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Própria/alheia	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	-	NA	-	NA	-	-	-	-

Quadro 10 – Ocorrências das formas de conceber a palavra nos elementos textuais

ELEMENTOS DA MONOGRAFIA INVESTIGADOS		FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA	OCORRÊNCIAS DAS FORMAS DE CONCEBER A PALAVRA NAS MONOGRAFIAS ANALISADAS								
			M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Elementos textuais	Introdução	Palavra neutra	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Palavra alheia	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Palavra própria	-	X	X	X	X	X	X		X
		Própria/alheia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Fundamentação Teórica	Palavra neutra	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Palavra alheia	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Palavra própria	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Própria/alheia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Alheia/própria	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Análise dos Dados	Palavra neutra	X	X	X	-	X	-	X	X	X
		Palavra alheia	X	X	X	-	X	-	X	X	X
		Palavra própria	X	X	X	-	X	-	X	X	X
		Própria/alheia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Alheia/própria	X	X	X	-	X	-	X	X	X
	Considerações Finais	Palavra neutra	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Palavra alheia	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Palavra própria	-	X	X	-	X	-	X	-	X
		Própria/alheia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Alheia/própria	-	X	X	X	-	-	X	-	-

Quadro 12 – Ocorrências dos tipos de discurso nos elementos textuais - Introdução

ELEMENTOS TEXTUAIS	TIPOS DE DISCURSO	SUBTIPOS DE DISCURSO	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Introdução	Discurso direto	Discurso direto monumental	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto comentado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto preparado	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto preparado e comentado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto esvaziado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto antecipado e disseminado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto retórico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto substituído	-	X	-	-	-	-	-	-	-
	Discurso indireto	Discurso indireto analisador de conteúdo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso indireto analisador da expressão	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso indireto impressionista	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Discurso Indireto livre	Discurso Indireto livre	-	X	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 13 – Ocorrências dos tipos de discurso nos elementos textuais - Desenvolvimento

ELEMENTOS TEXTUAIS	TIPOS DE DISCURSO	SUBTIPOS DE DISCURSO	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Desenvolvimento	Discurso direto	Discurso direto monumental	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Discurso direto comentado	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Discurso direto preparado	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Discurso direto preparado e comentado	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Discurso direto esvaziado	X	-	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto antecipado e disseminado	-	-	-	-	-	-	-	X	-
		Discurso direto retórico	-	X	-	-	-	-	-	-	-
		Discurso direto substituído	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Discurso indireto	Discurso indireto analisador de conteúdo	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Discurso indireto analisador da expressão	-	X	X	-	-	-	-	-	-
		Discurso indireto impressionista	-	X	-	-	-	-	-	-	-
	Discurso Indireto livre	Discurso Indireto livre	-	X	-	-	-	-	-	-	-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de nossa pesquisa foi investigar a relação entre marcas de apreensão do discurso de outrem, a constituição da postura autoral e o processo de construção do conhecimento científico, em monografias elaboradas por alunos concluintes do curso de Licenciatura em Letras. Para concretizá-lo, recorreremos, fundamentalmente, aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. Por isso, nosso primeiro procedimento foi analisar, em sua perspectiva mais ampla, o contexto sócio-histórico no qual as monografias foram produzidas, tomando como parâmetro o processo de formação de professores e, no interior desse seguimento, a dimensão e a incumbência reservadas ao conhecimento científico.

Para essa sondagem, recorreremos a averiguações científicas e a documentos oficiais que, além de versarem sobre a temática, estabelecem prescrições para a formação de professores, as quais devem ser seguidas pelas instituições de ensino. Assim, poderíamos verificar se a faculdade pesquisada cumpre ou não as determinações estipuladas. Com relação à literatura científica, constatamos que os autores consultados defendem a formação do professor-pesquisador, fundamentada em uma perspectiva crítico-reflexiva, que pode ter duas orientações a reflexividade neoliberal e a reflexividade crítica (LIBÂNIO, 2002) – é essa segunda diretriz que defendemos em nosso trabalho. Os teóricos que seguem essa segunda vertente preconizam que a inserção do professor no campo científico, não simplesmente como um receptor, mas, principalmente, como um construtor de conhecimento, é uma competência imprescindível ao professor do século XXI. E ressaltam que esse fazer científico deve ter como ponto central a própria atividade docente. Argumentam ainda que a inclusão no campo científico deve se estender aos estudantes da Educação Básica, a partir de uma educação realizada por meio da pesquisa.

Quanto aos textos governamentais que regulamentam a formação do professor em nosso país, detectamos que, de forma direta ou indireta, sofrem interferência das orientações apresentadas nas pesquisas científicas internacionais e nacionais que abordam esse tema, particularmente dos estudos de Perrenoud e de Freire. Em vista disso, os documentos oficiais analisados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Parecer CNE/CES 492/2001 (2001) e a Resolução CNE/CP1 (2002), defendem, dentre outros pontos: o incentivo à pesquisa; a integração entre ensino, pesquisa e extensão; a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem centradas na ação-reflexão-ação e na resolução de situações-problemas, os quais são enumerados de forma evidente; e a formação do professor-pesquisador, que aparece de modo subjacente. Entretanto, assumem, predominantemente, a vertente da

reflexividade neoliberal, em virtude do modelo socioeconômico que estava em vigor na época em que foram elaborados.

Frente à importância do conhecimento científico para a formação de docentes e discentes pesquisadores, nos indagamos: O que é construir conhecimento científico? Para responder nosso questionamento, novamente recorremos à literatura científica e deparamo-nos com duas concepções básicas, a da simplificação e a da complexidade (MORIN, 2007 [1990]), originadas, respectivamente, no paradigma positivista e no paradigma interpretativista. A primeira é caracterizada pela decomposição do objeto de estudo para examinar, de maneira isolada, cada uma de suas partes, sem considerar a interdependência existente entre elas, bem como a inter-relação de cada uma delas com o todo, que é concebido como a soma das partes. A segunda é delineada pela contemplação do objeto de estudo como uma unidade dotada de múltiplas dimensões e, por isso, propõe a compreensão da interdependência existente entre o objeto de estudo e seu contexto, atentando para relação entre “o todo e as partes, as partes e o todo e as partes entre si” (MORIN, 2000 [1999], p. 38), a partir de uma abordagem dialógica, dialética e transdisciplinar que permita a integração entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, *op. cit.*, p. 38).

Alicerçadas nas ponderações que realizamos acerca dos paradigmas científicos, particularmente do segundo, postulamos, em nosso trabalho, que o conhecimento científico deve ser contemplado a partir de uma perspectiva holística que o conceba como um modo de apreender a “realidade”, intimamente, interligado aos demais modos de conhecer (mítico, filosófico, religioso, artístico, tecnológico, empírico), os quais podem ser assimilados, em maior ou menor grau, dependendo de diversos fatores: área e/ou subárea de conhecimento, objeto de estudo, contexto de produção, formações sociodiscursivas do pesquisador, especialmente as relativas a seu domínio teórico-metodológico, etc..

Partindo da necessidade de compreendermos as relações todo/partes e partes/todo no processo de investigação de gêneros textuais, no nosso caso, monografias, e mais amplamente no processo de construção do conhecimento, adentramos nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. E, apoiando-nos neles, ressaltamos a importância da interação, da linguagem, do pensamento consciente, das formações sociodiscursivas e dos gêneros textuais no desenvolvimento humano. Com o intuito de aprofundarmos esse raciocínio e, principalmente, de o interligarmos ao desenvolvimento da postura autoral, discorremos sobre o caráter constitutivamente interativo e dialógico da linguagem e sobre as concepções de autor/autoria ao longo dos tempos, aparando-nos na égide histórica, filosófica e científica.

Fundamentadas nesses refúgios, particularmente, em Foucault (2002 [1969a]) e Bakhtin (1993 [1920] e 2003 [1979]), concebemos o autor como uma função social cujo desenvolvimento é condicionado pela situação enunciativa e a autoria como um processo, mais ou menos, criador de apropriação apreciativa das palavras de outrem. E advogamos que, no campo científico, a autoria depende de três habilidades básicas do pesquisador: seu conhecimento teórico e prático acerca do tema abordado; sua responsabilidade ética em relação às fontes teóricas e/ou metodológicas consultadas, aos dados coletados e aos participantes do estudo (no caso das pesquisas com seres vivos); e sua expressividade estética, que depende do domínio das capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas). Sustentamos ainda que existem diferentes níveis de autoria, os quais podem ser organizados ao longo de um contínuo: transcritor, parafraseador da forma, parafraseador do conteúdo, parafraseador do conteúdo e da expressão, analisador-avaliador, reentonador, orientador de discursividade e instaurador de discursividade.

De posse dos princípios indicados pela erudição científica e pelos documentos oficiais consultados, demos início ao exame de documentos da instituição averiguada. Começamos por seu Regimento e observamos que, como determinam os documentos supracitados, o instituto revela, do ponto de vista teórico, sua preocupação com a construção do pensamento crítico-reflexivo, com o desenvolvimento do espírito científico, com a integração ensino-pesquisa-extensão, com o estímulo à pesquisa e à divulgação de conhecimentos científicos. Esse cuidado constata-se, dentre outros itens, nos objetivos que enuncia, os quais se aproximam, visivelmente, dos objetivos definidos pelo Ministério da Educação para o Ensino Superior.

No que concerne à forma do trabalho de conclusão de curso, o regimento da instituição investigada estabelece a monografia ou projeto experimental, seguindo a orientação do Parecer CNE/CP 9/2001 (2001), que é referenciado na Resolução CNE/CP1 (2002) e aborda o mesmo assunto desta: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Apesar de não ter sido objeto de nossa apreciação, percebemos que esse parecer, ao contrário dos demais documentos selecionados, propõe a elaboração da monografia em todos os cursos de licenciatura.

Para confrontar o que é proposto e o que, realmente, é realizado pela instituição quanto ao desenvolvimento da postura científica dos futuros professores, analisamos os resultados do Questionário Socioeconômico do ENADE 2008. E apuramos que, na visão dos professores concluintes, o incentivo dado pela faculdade para a formação científica é avaliado, de modo

geral, como regular. Essa satisfação mediana evidencia-se, dentre outros momentos, quando avaliamos as respostas relacionadas ao apoio da instituição no que concerne à participação dos discentes em eventos de caráter científico (congressos, encontros, seminários etc.), visto que, segundo 57,1% dos estudantes que participaram do Exame, o suporte dado pela faculdade limita-se à dispensa das aulas; e quando observamos as opiniões relativas à participação em projetos de pesquisa (iniciação científica), pois 54,8% dos concluintes declaram não ter participado desse tipo de projeto “porque não me interessei/interessei ou não tive oportunidade” e 38,1% ressaltam ter desenvolvimento de pesquisas supervisionadas por professores, mas não, necessariamente, promovidas pela universidade.

Contudo, contraditoriamente, ao serem interrogados acerca de o curso oferecer ou não programas de iniciação científica, 52,4% dos formandos marcaram a opção “Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular” e apenas 9,5% disseram que a instituição não oferece – alternativa verídica segundo as constatações que fizemos ao longo do período em que pertencíamos ao quadro docente da instituição –, outros 23,8% responderam que não sabiam informar apenas. Esse paradoxo nos julgamentos dos alunos, talvez, seja justificado pelo fato de a faculdade promover e/ou financiar vários eventos científicos e culturais, contemplando seus diferentes cursos – o que comprovamos durante o período em que atuávamos como docente da faculdade – e de o questionário fazer referência ao aproveitamento dos conhecimentos. Entretanto, sugere-nos que a maioria dos estudantes pesquisados parece confundir a participação como ouvintes nos eventos científicos promovidos pela instituição e/ou a realização de pesquisas para elaboração da monografia com as incumbências dos programas de iniciação científica.

Os resultados do referido questionário evidenciam o pouco contato dos formandos com atividades de pesquisa e denunciam que a missão da formação científica fica sob a responsabilidade de algumas disciplinas, possivelmente, às relacionadas à elaboração do projeto de pesquisa e da monografia. Segundo 42,9% dos licenciandos, a maioria, a contribuição do conjunto de disciplinas para “utilização de procedimentos de metodologia científica e de conhecimentos tecnológicos para a prática da profissão” é parcial. Esse índice somado aos dos que acreditam que o auxílio é pouco, 9,5%, ou nenhum, 7,1%, gera um percentual de 59,5%, que supera o índice dos 40,5% que avaliam que a colaboração é ampla.

Depois de debruçarmo-nos sobre o Regimento do instituto e o Questionário Socioeconômico do ENADE 2008, destinamos nossa atenção para a Grade Curricular do Curso de Letras. E notamos que existem três disciplinas direcionadas para a elaboração de textos acadêmico-científicos e para a pesquisa científica: Metodologia Científica, ofertada no

primeiro período; Oficina de Redação, no sexto período; e Trabalho Monográfico, no oitavo e último período. Essas disciplinas, além de oferecidas com intervalos de tempo, moderadamente, longos, dificultando a continuidade e/ou o aprofundamento de seus conteúdos, representam, dentro do quadro geral de disciplinas do curso, uma quantidade muito pequena para uma sólida formação de professores-pesquisadores. Somam-se a essas limitações, a necessidade de o concluinte elaborar sua monografia em, aproximadamente, seis meses, um espaço de tempo, relativamente, curto para quem precisa realizar várias ações: organizar, realizar e documentar as leituras, coletar e analisar dados e elaborar a monografia.

Em seguida, passamos à avaliação dos Planos de Cursos das disciplinas mencionadas. Reparamos que os objetivos da disciplina Metodologia do Trabalho Científica são muito amplos, preveem a caracterização do conhecimento científico e sua produção a partir da elaboração de diferentes gêneros, orais e escritos, do âmbito acadêmico-científico, dentre eles, o anteprojeto de pesquisa e a monografia. E inferimos que a abordagem metodológica proposta revela uma concepção de ciência pautada no paradigma da simplicidade, compreendendo o fazer científico como o simples domínio de técnicas e o produzir gêneros acadêmico-científicos como o preenchimento dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais previstos na ABNT e no MONTC⁵³.

Essas representações, em especial a de gêneros acadêmico-científicos como gêneros formulaicos, são reforçadas pelo MONTC, que segue o padrão da ABNT. Desse modo, esse documento estimula os formandos a assumirem, no processo de produção textual e de construção do conhecimento científico, uma postura predominantemente instrumental, caracterizada pela simples reprodução de teorias que deem credibilidade à pesquisa, subsidiando-se na aplicação das normas e técnicas determinadas.

Quanto à disciplina Oficina de Redação, depreendemos que seus objetivos eram mais específicos, pois se centravam na apreensão do gênero projeto de pesquisa, “visando ao desenvolvimento de uma postura de professor-pesquisador e à elaboração de uma monografia ao término do Curso”. E deduzimos que a metodologia adotada apoiava-se em uma visão de ensino-aprendizagem de cunho sociointeracionista, vislumbrando o processo de produção de textos a partir de uma perspectiva processual; e que as concepções de ciência e de fazer científico abraçadas aproximavam-se do paradigma da complexidade.

No que diz respeito à disciplina Trabalho Monográfico, que contemplava três etapas (aulas teóricas com o professor da disciplina, encontros semanais com os orientadores e defesa da monografia), subentendemos que, em seu primeiro estágio, assumia o mesmo perfil

⁵³ Manual de Orientação e Normalização de Trabalhos Científicos da instituição.

da disciplina Metodologia do Trabalho Científico e, nos demais, os contornos das concepções admitidas pelo(a) professor(a) orientador(a), adquirindo nuances, mais ou menos intensas, do paradigma positivista ou do paradigma interpretativista, como demonstram as monografias examinaremos.

Norteadas pelo reconhecimento do contexto sócio-histórico de produção e da situação de comunicação, começamos a contemplação das monografias. E atestamos que, apesar de a literatura científica estimular os professores a pesquisarem a própria prática docente, na instituição sondada, dos nove (09) colaboradores, apenas três (03), o que corresponde a 33,33%, optaram pela pesquisa em sala de aula, dois (02) por meio da pesquisa-ação (Abigail – M1; Mateus – M8) e um (01) através da pesquisa de campo (Safira – M7); os outros seis (06), 66,66% dos professores concluintes, realizaram pesquisa bibliográfica. Entre os que decidiram fazer essa modalidade de pesquisa, três (03), 33,33%, tiveram como objeto de estudo obras literárias (Maria – M2; Hermes – M3; Dalila – M9), abordando, portanto, o conhecimento artístico e promovendo a integração desse conhecimento no processo de construção do conhecimento científico – união feita com extrema harmonia na monografia de Maria (M2). As outras três (03), 33,33%, centraram-se apenas no estudo de obras teóricas (Joana – M4; Sara – M5; Rebeca – M6), embora nas monografias de Sara (M5) e Rebeca (M6), o conhecimento artístico também esteja presente, mas não como objeto de análise.

A predominância da pesquisa bibliográfica suscita-nos que as disciplinas de Estágio Supervisionado, infelizmente, ainda são pouco utilizadas como espaço de construção para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso e, em alguns casos, como espaço de formação científica. Acreditamos que essas disciplinas se tornariam muito mais produtivos se fossem desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa em que os projetos pedagógicos estivessem incluídos, proporcionando a integração ensino-pesquisa ou ensino-pesquisa-extensão, dependendo do formato delineado para a realização dos estágios. Obviamente, a pesquisa bibliográfica é extremamente válida no processo de (re)construção do conhecimento, sobretudo, quando não se limita a, simplesmente, reproduzir as palavras de outrem. Além disso, está subjacente nas demais modalidades de pesquisa. Nosso intuito, ao comentar sua predominância em relação às demais formas de pesquisa, é apenas confrontar teoria e prática.

Outra percepção nossa diz respeito à dificuldade dos colaboradores quanto ao cumprimento do número mínimo de páginas, quarenta (40), exigido pelo MONTCC, o que nos insinua outro entrave, a dificuldade de aprofundamento do estudo do tema. Realidade que se revela nos seguintes dados: 11,11% das monografias contêm entre vinte e uma a vinte e cinco laudas (a de Joana – M4); 22,22%, entre vinte e seis a trinta (a de Abigail – M1 e a de Sara –

M5); 22,22%, entre trinta e uma a trinta e cinco (a de Maria – M2 e a de Elly – M3); 22,22%, entre trinta e seis a quarenta (duas monografias, a de Safira – M7 e a de Dalila – M9); 11,11%, de quarenta e uma a quarenta e cinco (a de Rebeca – M6); e 11,11%, de cinquenta e seis a sessenta laudas (a de Mateus – M8).

No tocante a nossa primeira pergunta de pesquisa (Considerando a proposta do ISD, em que nível(eis) de análise (organizacional, enunciativo, semântico) podemos detectar marcas de apreensão apreciativa do discurso de outrem em monografias elaboradas por concluintes do curso de Licenciatura em Letras?), aferimos que as marcas de apreensão apreciativa da palavra de outrem, como esperávamos, são mais evidentes no nível enunciativo e no semântico, mas também aparecem, de forma explícita ou implícita, no nível organizacional, em todos os seus aspectos: plano geral, tipos de discurso e sequências textuais. Encontramos a forma implícita na maioria dos elementos pré e pós-textuais, através dos acréscimos inseridos pelos professores concluintes, demarcando a subjetividade presente, em maior ou menor grau, em todos os elementos constitutivos da monografia. E a forma explícita nos elementos textuais, a partir das marcas linguístico-discursivas demarcadoras do discurso citado, seja em sua forma direta, indireta ou indireta livre.

Em relação à segunda (Do ponto de vista linguístico-discursivo, como os concluintes demarcam a apreensão apreciativa do discurso de outrem em cada um dos elementos constitutivos do gênero textual monografia?), apuramos que, na maioria dos elementos pré e pós-textuais, a apreensão apreciativa do discurso de outrem tende a aparecer como palavras da língua. Assim, a responsabilidade enunciativa não é outorgada a ninguém. Excetuam-se os elementos dedicatória, agradecimentos e epígrafe. Nos dois primeiros, as palavras, geralmente, são concebidas como próprias e expressas por meio da utilização da primeira pessoa do plural. Nesse caso, o agente produtor assume a responsabilidade pelo que é proferido. No terceiro, as palavras são demarcadas como alheias. Logo, a incumbência pelo que é enunciado é atribuída a terceiros. Essa variação nas formas de conceber as palavras também pode ser verificada nos elementos textuais. No desenvolvimento, frequentemente, predominam as palavras de outrem e, na introdução e nas considerações finais, as palavras neutras, aparentemente, não pertencentes a ninguém.

Convém ressaltarmos que essas formas de configuração das palavras não explicitam o nível de autoria nas monografias, pois podemos encontrar monografias elaboradas, predominante ou exclusivamente, como palavra neutra e apresentar um elevado nível de autoria. É o que acontece, por exemplo, na monografia de Mateus (M8), o professor concluinte utiliza-se, preponderantemente, da palavra neutra, mas retoma, analisa e avalia os

discursos citados, enquadrando-se no nível do autor analisador/avaliador. O contrário também é possível, podemos nos deparar com monografia escritas, majoritariamente, como palavra própria e tratar-se apenas de um processo de transcrição, de paráfrase formal ou, o mais grave, de plágio – situação que, infelizmente, detectamos em duas páginas de uma das monografias estudadas.

O uso acentuado da palavra neutra, não pertencente a ninguém, confirmam as suposições que fizemos acerca dos planos de curso das disciplinas Metodologia Científica e Trabalho Monográfico e do MONTC. Desse modo, reverbera uma visão de ciência e de construção do conhecimento científico de caráter positivista e uma concepção de produção de textos acadêmico-científicos, proeminentemente, prescritiva, marcada pelo “preenchimento” dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais solicitados, pelo cumprimento das normas de formalização e pela utilização correta das duas principais formas de citação: a direta e a indireta. Em relação à execução das duas primeiras exigências, detectamos que os professores concluintes não demonstram dificuldades significativas. Os problemas aparecem, em alguns casos, no momento de estabelecer os limites entre as palavras próprias e as de outrem.

No que tange a nossa terceira pergunta de pesquisa (O que as estratégias linguístico-discursivas empregadas pelos concluintes para demarcar o discurso de outrem e o próprio discurso revelam em relação à autoria e à construção do conhecimento científico?), averiguamos que postura assumida pela maioria dos professores concluintes no processo de apreensão apreciativa do discurso de outrem denuncia uma concepção e uma prática de pesquisa pautada na reprodução das ideias dos teóricos pesquisados e, portanto, destituída da elaboração própria. Assemelha-se ainda à concepção de escrita como dom, caracterizada, no caso dos dados em análise, pela assimilação, mecânica e descontextualizada, da organização gráfica da monografia e das estruturas formais das citações que devem compor a Fundamentação Teórica.

Os resultados dessa postura assinalam as dificuldades da maioria de nossos colaboradores quanto à construção do conhecimento científico e ao desenvolvimento da autoria, mas não, necessariamente, no que diz respeito à apreensão da estrutura composicional do gênero textual monografia. Cinco (05), dos nove (09) professores concluintes investigados, ou seja, 55,55%, Abigail (M1), Joana (M4), Sara (M5), Rebeca (M6) e Safira (M7), limitam-se a parafrasear, estrutural ou semanticamente, o discurso de outrem, resgatando seu conteúdo mediante a simples reprodução do conhecimento científico nele difundido. Dois deles (22,22%), Hermes (M3) e Dalila (M9), através da paráfrase-comentário, resgatam não apenas o conteúdo, mas também a expressão do discurso de outrem com o intuito de utilizá-los na

análise dos dados. Assim, aplicam o conhecimento científico adquirido na análise de dados, reconstruindo, de certo modo, esse conhecimento. Um professor concluinte (11,11%), Mateus (M8), sintetiza, analisa e assume uma atitude crítico-reflexiva frente ao conhecimento científico de modo a averiguá-lo, questioná-lo, complementá-lo, ampliá-lo e/ou (re)construí-lo. E, finalmente, Maria (11,11%), resgata, analisa, avalia o conteúdo e a tonalidade do discurso de outrem, deleitando-se na expressividade deste, transformando sua própria entonação e, ao mesmo tempo, atribuindo sua expressividade às palavras citadas. Assim, além de (re)construir o conhecimento científico, ela impregna-o com suas marcas linguístico-discursivas.

Apesar dos problemas encontrados, os resultados obtidos permitem-nos confirmar nossa tese: A construção do conhecimento científico é propiciada pela interação dialógica do pesquisador com os outros (colegas, professores formadores, professores orientadores e, principalmente, autores que subsidiaram a pesquisa, teórica e/ou metodologicamente, ou que compuseram os dados em análise e consigo – um outro virtual) e desvela-se nas formas de conceber a palavra, sobretudo, nas marcas de apreensão apreciativa do discurso de outrem, demarcando diferentes níveis de autoria, os quais sinalizam o domínio teórico-prático, o compromisso ético e a expressão estética do pesquisador, revelando suas representações acerca do fazer científico.

Embora alguns alunos tenham se sobressaído na construção do saber científico – uma pequena minoria –, sentimos a ausência de uma preocupação mais acentuada com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, sejam elas de ação, discursivas e linguístico-discursivas, pois, ao longo das análises, deparamo-nos com várias falhas, tanto de conteúdo quanto de forma. Acreditamos que nós, professores formadores, temos o dever de estimular os futuros professores, sobretudo quando se trata de futuros professores de língua e, portanto, de leitura e produção de texto, a compreenderem, interpretarem, avaliarem, complementarem, questionarem e reformularem as palavras de outrem, sem distorcê-las. Nesse processo, precisamos incentivá-los a assumirem, em seus textos, de maneira honesta, consciente e explícita, a responsabilidade enunciativa, orientando-os a outorgar o direito da autoria a quem, de fato, lhe é devido, separando, por intermédio de marcas linguístico-discursivas, as ideias de outrem das próprias ideias para tornarem-se verdadeiros autores-criadores.

Essa responsabilidade não cabe apenas aos professores orientadores, mas a todos os professores comprometidos com uma formação acadêmico-científica de qualidade. Nessa perspectiva, deve ser colocada em prática em todas as disciplinas, do primeiro ao último período do curso. Para isso, faz-se necessário colocarmos em prática os pressupostos teórico-

metodológicos que defendemos. Dentre as inúmeras ações possíveis, podemos destacar: ampliar a integração entre as atividades de leitura, de produção de textos e de análise linguística; desconstruir a cisão língua/literatura; desfazer a separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, mantendo a organização da grade curricular, mas modificando a maneira de abordar os conteúdos disciplinares; planejar e realizar atividades interdisciplinares contemplando as disciplinas de um mesmo período do curso; atrelar atividades de pesquisa a todas as disciplinas, especialmente, aos estágios supervisionados.

Precisamos, urgente e principalmente, repensar a prática de pesquisa e de construção do conhecimento científico no processo de formação de professores, especialmente, no de formação de professores de língua, para que essas atividades não se restrinjam a simples assimilação de gêneros acadêmico-científicos destituídos de contribuições significativas para a sociedade. Para isso, nós, professores formadores, devemos não apenas nos conscientizar, mas, principalmente, criarmos estratégias para que o conhecimento científico não tenha um fim em si mesmo, mas sirva de instrumento de transformação da realidade social, subsidiando a formação de sujeitos pensantes, ativos, éticos e criativos na ciência e na vida como propõe Bakhtin 2010 [1920-1929].

Ainda que tenhamos atingido os objetivos a que nos propomos a alcançar, somos conscientes das limitações de nossa pesquisa, pois acreditamos que uma análise mais detalhada do tipo enunciativo e do tipo semântico, atentando para as microações de linguagem poderiam enriquecer a percepção dos matizes da apreensão do discurso de outrem. A análise do tipo organizacional em todas as suas categorias também pode auxiliar no aprofundamento dos pormenores. Contudo, deixamos essas necessidades também como sugestão para futuros estudos, na esperança de que nosso trabalho suscite reações-respostas ativas.

REFERÊNCIAS

ACÁCIO PEREIRA, Potiguara. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva do professor:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996 [1994]. p. 89-122.

AMARAL, Maria João, MOREIRA, Maria Alfredo e RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva do professor:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza e SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A descoberta da racionalidade no mundo e no homem: a Grécia Antiga. In: ANDREY, ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 16ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 9-129.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia.** São Paulo: Moderna, 1992.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:** Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

_____. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act.* Austin: University of Texas press, 1993 [1920-1929]. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico)

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1929].

_____. **Esthétique de la créations verbale.** Paris: Gallimard, 1984 [1979].

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

_____. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002 [1934-1935].

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição:** um estudo sobre a Organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, Ano XXII, n. 74, abril de 2001. p. 11-26.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação do Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, Ano XXII, n. 74, abril de 2001. p. 11-26.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5a ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010 [1996].

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC/CNE/CES, 03 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso: 02 de julho de 2012.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CES, 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso: 02 de julho de 2012.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CES, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 02 de julho de 2012.

_____. **Letramento Científico**. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_cientifico.pdf> Acesso: 20 de julho de 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999 [1997].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BUNGE, Mário. **La investigación científica**: su estrategia y su filosofía. 5ª ed. Barcelona: Ariel, 1976.

CARVALHO, Maria Cecília Marigoni de (Org.). **Construindo o saber** – Metodologia científica: fundamentos e técnicas. 20ª ed. Campinas: Papirus: 2009 [1989].

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998 [1993].

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998 [1997].

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: *La Fenseé Sauvage*, 1991 [1985].

CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: Edue, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**. New York: Harper Collins, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995 [1980].

_____. **Educar pela pesquisa**. 7ª ed. Campinas: Editores Associados, 2005 [1996].

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1996].

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [2004].

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976 [1938].

DOLZ, Joaquim. Posfácio. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: Esf Éditeur, 1998 [1996].

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 24ªed. Estudos: 85. São Paulo: Perspectiva, 2005 [1977].

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave (Org.). 4a ed. São Paulo: Contexto, 2007, 37-60.

FIORENTINI, Dario e SOUZA Jr., Arlindo José e MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Lisboa: Passagens/Vega, 2002 [1969a].

_____. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 [1969b].

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à docência. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010 [1996].

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 [1999].

_____. **Estruturas da mente**: a teoria das múltiplas inteligências. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002 [1983].

_____. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006 [1998].

_____. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí- RS: Editora INIUI, 2006 [1998].

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997 [1990].

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Raquel. Apresentação. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônio. (Orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 1**: Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a [1981a].

_____. **Teoria do Agir Comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b [1981b].

INAF. **Indicador de Alfabetismo Brasil 2011**: principais resultados. Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa/IBOPE Inteligência, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação do professor: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manoel Luís Gonçalves e BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campina, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 75-91.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. - São Paulo: Atlas, 2003 [1985].

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 [1997].

LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de Licenciatura em Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística). João Pessoa: UFPB, 2012 [2008]. Disponível em:
<<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6382/1/arquivototal.pdf>>

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LOPES, Marco Antonio Brandão. A análise do discurso do professor: um instrumento para reflexão. In: **Intercâmbio**. São Paulo: LAEL-PUC, Vol. VI, 1997. p. 571-587.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Revista Sociedade & Educação**. Campinas: CEDES, n. 74, 2001. p. 77-98.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. In: **EccoS Revista Científica**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, vol. 7, n. 2, jul./dez. 2005. p. 333-349.

MACHADO, Ana Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L. BONINE, Adair e MOTTA-POTH, Désirée (Org.s). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, Ana Rachel e GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

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

MACHADO, Ana Rachel (Coord.); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

_____. **Planeja gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

_____. **Trabalhos de pesquisa: diários de pesquisa para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola, 2007. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 93-105.

MOTTA-ROTH, Désirée e HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 (Coleção Estratégias de Ensino)

MICHAELIS. Ciência. In: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. p. 497.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. Prefácio: CTS enquanto disciplina e enquanto caminhos contemporâneos. In: HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado (Org. a). **Ciência, tecnologia e sociedade: desafios da construção do conhecimento**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 07-11.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007 [1990].

_____. Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000 [1999].

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley; e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, Ano XXIII, n. 78, abril de 2002. p. 91-116.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso: 10 de maio de 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Sociedade & Educação**. Campinas: CEDES, 2001, p. 27-58. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso: 29 de junho de 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO no Brasil, 1998 [1996].

_____. **Declaração de Santo Domingo:** a ciência para o século XXI; uma visão nova e uma base de ação, Conferência Mundial sobre Ciências, Santo Domingo: UNESCO, 10 a 12 de março de 1999a.

_____. **Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico:** Conferência Mundial sobre Ciências. Budapeste: UNESCO, 1 jul. 1999b.

_____. **A ciência para o século XXI:** uma nova visão e uma base de ação. Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **Relatório UNESCO sobre Ciência 2010:** o atual *status* da ciência em torno do mundo. Resumo Executivo. Brasília: UNESCO no Brasil, 2010.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) 2012.** Juventudes e habilidades: colocando a educação em ação. Paris: EFA *Global Monitoring Report*/Brasília: UNESCO no Brasil, 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. O social na linguagem: uma heurística ou simples redundância? In: **Letr@ Viv@/ Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa: Idéia, v. 1, n. 1 (2005), 2006. p. 115-128.

_____. (Org.). **Ações de linguagem:** da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. (Org.). **Entre teorias e práticas:** o que e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011a.

_____. (Org.). **Prática de leitura e escrita na escola:** construindo textos e reconstruindo sentidos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011b.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre, Artmed, 2008 [1999].

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987 [1937].

_____. **A Construção do Real na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970 [1937].

_____. **A Formação do Símbolo na Criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971 [1946]

_____. **A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências.** Amadora: Bertrand, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PNDU. **Relatório do desenvolvimento humano**. Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos. New York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU)/Washington: Communications Development Incorporated, 2011.

PUENTES, Roberto Valdés. AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillice. Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. In: **Educar**. Curitiba (PR): Editora UFPR, n. 34, 2009. p. 169-184.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009 [2002].

SALOMON, Dêlcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11ª ed. Coleção Ferramentas. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1971].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995 [1994].

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. revista e ampliada, 1ª impressão. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 [1987].

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005 [1987]. p. 01-30. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 15 de novembro de 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz Silva. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 38, maio/ago, 2008. p. 357-214.

SILVA, Meliza Cristina da e PEDRO, Wilson José Alves. O modelo de gestão de parceria público-privado em hospitais na perspectiva do campo CTS. In: HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado (Org.). **Ciência, tecnologia e sociedade**: desafios da construção do conhecimento. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

SMYTH, John. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, vol. 40, n. 2, 1989. P. 07–19. Disponível em: <<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc>> Acesso em: 10 de maio de 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000. p. 5-24. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TA RDIF.pdf> Acesso: 29 de junho de 2012.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 [2001].

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, v. 1, n. 4, 1991. p. 215-253.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXI, n. 73, dezembro de 2000. p. 209-244.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 [2004].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Vigotski, L. S. (1999a). A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a [1925].

_____. O significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In:

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b [1927].

_____. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a [1934a].

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b [1934b].

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxisme et philosophie du langage**. Paris: Minuit, 1977 [1925-1929].

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 2004a [1988].

_____. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004b [2001].

_____. **Competencias docentes del professorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Editora Narcea, 2006 [2003].

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico; In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras: ABL, 1998. p. 207-236.