

AS PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICA E DISCURSIVA NO ENSINO DA ESCRITA: O EXEMPLO DE TEXTOS DE PRÉ-UNIVERSITÁRIOS

Manoel Luiz Gonçalves CORRÊA

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo (USP)/ Pesquisador CNPq (Proc. 305085/2008-5)

RESUMO

Street (2009) mostra que há aspectos da produção do texto escrito que permanecem ocultos em função do modo como os alunos são orientados sobre essa produção. Proponho, neste trabalho, uma reordenação dessa perspectiva etnográfica para mostrar que a observação das práticas discursivas em formulações textuais particulares permite reconhecer aspectos da trama das relações intergenéricas na composição do texto. O objetivo é destacar a contribuição da perspectiva discursiva para a obtenção e análise de dados tais como os obtidos pela pesquisa etnográfica.

ABSTRACT

Street (2009) shows there are aspects of written text production that remain hidden as a result of how students are oriented with regard to this production. In this paper, I propose a reordering of this ethnographic perspective to show that the observation of discourse practices in private text formulations enables recognizing aspects of the plot of intergeneric relations in text composition. The objective is to underscore the contribution of the discourse perspective and the analysis of data such as those obtained from ethnographic research.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino/aprendizagem da escrita. Escrita de pré-universitários. Visão etnográfica. Visão discursiva.

KEY-WORDS

Teaching/learning writing. Pre-university writing. Ethnographic vision. Discourse vision.

Introdução

Ao tratar do letramento acadêmico, STREET (2009) mostra que certos aspectos da produção do texto escrito permanecem “ocultos” – o autor utiliza as aspas – em função do modo pelo qual os alunos são orientados sobre suas escritas. No presente trabalho, procuro, de uma perspectiva discursiva, situar a escrita de pré-universitários quanto a esses aspectos “ocultos” do letramento, exemplificando com o que procurei demonstrar em trabalho anterior (CORREIA, 2010a).

Segundo os resultados obtidos por STREET ao analisar ensaios acadêmicos de doutorandos, aspectos como a inscrição da voz e do grau de envolvimento de quem escreve; a preocupação com explicitar qual a contribuição a ser dada, tendo em vista a perspectiva em que se apoia; o momento oportuno (mas não tardio) e a objetividade ao estabelecer os propósitos do ensaio são aspectos que, cobrados no momento da avaliação, nem sempre ficam explicitados no processo de ensino.

Considerando o interesse desse tipo de estudo, proponho uma reordenação dessa abordagem da escrita no que se refere a certos pressupostos teóricos. Para tanto, lanço mão de uma abordagem discursiva dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992) e dos textos que os materializam.

De um ponto de vista linguístico, considero que as formulações particulares de um texto integram dados etnográficos a serem captados não na busca da origem dessas formulações, mas na história de sentido que elas carregam. “Busca da origem” é como nomeio o procedimento de coleta de dados praticado por linguistas e pedagogos que, a partir de informantes tomados como ideais, distorcem a chamada observação participante, tendendo a atribuir a essas incursões etnográficas o estatuto de investimento seguro no caráter supostamente unívoco dos dados, obtidos a partir de entrevistas, enquetes e depoimentos. O procedimento que defendo privilegia, ao contrário, o texto efetivamente produzido, contando, inclusive, com redefinições dos gêneros do discurso coletados

em função da relação pesquisador/informante praticada no ato da coleta. Nesse procedimento, passa-se, pois, da crença na univocidade à ponderação sobre a equivocidade dos dados.

Reordenados metodologicamente, os dados etnográficos da produção do texto são vistos, portanto, na própria conformação discursiva nele registrada. Dessa perspectiva, são tomados como fatos de discurso simultâneos à formulação linguística, e não como dados que, simplesmente, refletiriam e comprovariam uma determinação prévia, seja ela ligada ao contexto situacional, social ou histórico.

Dito de outro modo, meu objetivo é mostrar que, sem desconsiderar os sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas pensando-as como captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas), é possível recompor esses dados etnográficos a partir do texto. Mesmo que, no limite, seja impossível recompor todos os elos, toda falta deve ser considerada como significativa e, também, muito provavelmente, como fonte de boas hipóteses sobre o processo de produção do discurso. Desse modo, a observação das práticas discursivas registradas nos textos deve permitir reconhecer, por exemplo, a trama, ainda que não exaustiva, das relações intergenéricas na composição do texto e a história de sua produção.

A busca da constituição histórica do texto e dos seus sentidos é um objetivo fundamental no ensino e na aprendizagem da escrita. A relação entre professor e aluno – encontro circundado pelos demais agentes do ensino, todos eles sujeitos empíricos, mas, do ponto de vista da linguagem, sobretudo, sujeitos do discurso – deixa de ser vista apenas como objeto de uma descrição ou de uma intervenção etnográfica no sentido de uma ação pedagógica pontual, para ser considerada, também, como uma relação de produção de linguagem, organizada em certos gêneros do discurso e em certas conformações do texto, segundo discursos caracterizados por diferentes graus de estabilização institucional.

1. Aspectos “ocultos” do letramento no ensino

Em seu livro de 1984, Street adianta informações importantes sobre o letramento oculto e sua relação com o ensino. Ao comentar a afirmação de Clanchy de que, na Inglaterra medieval, a relação entre práticas orais e práticas letradas se dava sob a forma de um misto, Street afirma que as pessoas que hoje seriam consideradas como não-letradas não poderiam ser assim classificadas na Inglaterra medieval, pois, naquela época, participavam regularmente da prática letrada seja por “*ouvir/ler*”, seja por “*compôr/‘escrever’*”. Portanto, lia quem ouvia a leitura e escrevia quem compunha e ditava, práticas que, ao manterem a persistência dos modos orais ao lado dos modos escritos e do uso de formas orais nos modos letrados, possibilitaram a mudança da “*memória para o registro escrito*” (op. cit., p. 120).

Esse tipo de letramento ligado à vida prática se exemplifica pelas falhas no ensino tradicionalmente adotado nas escolas, tanto no que se refere à leitura quanto no que diz respeito a certos tipos de uso da escrita na vida diária. No tocante aos tipos de uso da escrita na vida diária, Street mostra que, em certos casos, a escola não dá conta das habilidades letradas que as práticas sociais requisitam e que, em outros casos, não se reconhecem habilidades letradas onde elas já existem. Eis, portanto, dois aspectos “ocultos” do letramento no ensino.

Para ilustrar cada um desses aspectos, recorro, inicialmente, a dois exemplos do mesmo autor. Ilustrando o primeiro caso, pode-se citar, com Street, o exemplo de um folheto de instruções aos professores, feito pela ALBSU (Adult Literacy and Basic Skills Unit - instituição do Reino Unido), para orientá-los quanto a certas habilidades não trabalhadas na escola. Há, segundo a ALBSU, uma discrepância entre o letramento passado nas escolas, baseado na associação de letras a sons, e a habilidade de *preencher um formulário*, caracterizada pela distribuição de informações num quadro e que também é uma habilidade socialmente requisitada.

Essa discrepância realça o fato de que essas *habilidades sociais* [...] *são frequentemente mais um aspecto latente do que um aspecto explícito na prática de letramento* (STREET, 1984, p. 222-3). Nesse caso, somos levados não só a estender o conceito de letramento, como também a problematizar, na escolarização, o já problemático processo de confinamento dos saberes informais da oralidade, uma vez que, na verdade, a escola trabalha, inadvertidamente, com letramentos não-explicítos.

Ilustrando o segundo caso, Street recorre, mais diretamente, à noção de “*letramento oculto*”, elaborada por Heath. Segundo o autor, a linguista americana elaborou essa noção para dar conta das diferentes atitudes em relação à leitura e ao letramento de modo geral por parte de crianças provenientes de diferentes comunidades. Essas atitudes estariam ligadas a práticas de letramento reforçadas ou desencorajadas (“*letramento oculto*”) nos diferentes tipos de interação com adultos fora da escola (STREET, 1984, p. 121-5 e p. 157). Casos como este último impõem que se reconsidere a extensão da noção de tradição oral, uma vez que certas habilidades letradas são levadas, justamente, de fora para dentro da escola, ou seja, provêm de um espaço exterior à escola, ao qual, de modo geral, se atribui, indiferenciadamente, o predomínio da tradição oral.

O tema do letramento “oculto” ou, mais precisamente, de aspectos do letramento que permanecem “ocultos” no ensino da escrita, é retomado pelo autor já como parte de uma reflexão sobre letramento acadêmico (STREET, 2009) – modelo de letramento que abrange do ensino fundamental ao universitário, incluindo a pós-graduação, e corresponde ao que se entende por letramento “formal”, convencional. Pensada a partir das teorias desenvolvidas pelos Novos Estudos do Letramento, a perspectiva do letramento acadêmico tem uma de suas propostas delineada em LEA & STREET (2006). É no interior dessa reflexão sobre o modelo de letramento acadêmico que Street (2009) descreve o desenvolvimento de um conjunto de conceitos de trabalho para capacitar

estudantes e seus professores a falar de aspectos envolvidos na escrita de trabalhos acadêmicos com o fim de evitar que tais aspectos sejam cobrados no momento da avaliação sem que tenham sido explicitados no processo de ensino.

A descrição do processo de criação desse conjunto de conceitos de trabalho é feita pelo autor quando ele apresenta o conjunto de termos e expressões utilizados para esclarecer os critérios de avaliação e revisão dos trabalhos acadêmicos em um curso sobre escrita acadêmica para alunos de doutorado. Para sintetizar a exposição, reproduzo apenas os principais exemplos fornecidos pelo autor. Ele propõe a consideração de certos termos e expressões, tais como: “voz”, “ponto de vista” e “E então?”, como correspondentes ao que anunciamos no início do presente trabalho e que reapresentamos, esquematicamente, abaixo:

“voz”	correspondendo à inscrição da voz e ao grau de envolvimento de quem escreve;
‘ponto de vista’	correspondendo à preocupação com explicitar, na escrita de determinado gênero, qual a contribuição a ser dada, tendo em vista a perspectiva em que se apoia;
“E então?”	correspondendo ao momento oportuno (mas não tardio) e à objetividade ao estabelecer os propósitos de, por exemplo, um ensaio.

Retomemos o trabalho de LEA & STREET (2006). Mesmo que o tema dos aspectos “ocultos” do letramento não seja o tema central daquele trabalho, há, em determinados momentos do texto, menção ao fato de que os professores nem sempre explicitam para seus alunos as mudanças em gênero e modalidade que se impõem ao texto escrito quando os alunos mudam de atividade ou de gênero (trabalho em grupo, conversação, anotação, apresentação etc.). Nesses momentos, mas também ao tratar das três perspectivas, diferentes, mas sobrepostas, do letramento acadêmico - tema central do trabalho -, a questão do letramento “oculto” reaparece. É o que procuro mostrar a seguir.

LEA & STREET descrevem três abordagens da escrita e do letramento em contextos acadêmicos: a) o modelo de habilidades de estudo; b) o modelo de socialização acadêmica; e c) o modelo de letramento acadêmico.

O primeiro modelo se baseia na habilidade individual e cognitiva; o segundo se baseia na aculturação do estudante a discursos e gêneros disciplinares e de especialidade; o terceiro e último está relacionado à construção do sentido, à identidade, ao poder (capacitação para a ação) e à autoridade.

No primeiro modelo, define-se o conhecimento sobre escrita em contexto acadêmico em termos de habilidades cognitivas, o que, indevidamente, autoriza supor que a transferência desse conhecimento de um contexto para outro se dê sem problemas. Dessa crítica feita pelos autores, pode-se depreender que há um aspecto do letramento que “se oculta” na presunção sobre a transferência automática de um contexto a outro, a saber, o ocultamento de que as próprias habilidades cognitivas relativas à escrita são produto da apreensão do funcionamento da escrita e do letramento em contexto.

O segundo modelo, ao centrar o ensino da escrita na aculturação do estudante a uma comunidade de especialistas, acaba por presumir, também indevidamente, que os discursos acadêmicos são relativamente estáveis. No seguinte sentido: bastaria aprender as regras básicas de um discurso acadêmico determinado para reproduzi-las, sem ruídos, em todos os outros. Dessa crítica feita pelos autores, pode-se depreender que há outro aspecto do letramento que “se oculta” na presunção de que, uma vez aculturado a um domínio de especialidade, o estudante adaptaria automaticamente sua escrita às mudanças de discursos e gêneros internas a esse domínio e, além disso, estaria, também, apto para adaptá-la aos diferentes discursos e gêneros de outras especialidades.

Por fim, o modelo de letramento acadêmico, proposto e defendido pelos autores, estando ligado à construção do sentido, da identidade, do poder (capacitação para a ação) e da autoridade, está aberto ao dinamismo

de tudo quanto é considerado conhecimento em qualquer contexto acadêmico. Envolvendo questões epistemológicas e processos sociais, é de esperar que, em função das questões epistemológicas, o letramento acadêmico se preocupe com a natureza (as variedades), as bases e a validade do conhecimento. No entanto, afirmar que os processos sociais incluem as relações entre pessoas, instituições e identidades sociais pode deixar margem a imprecisões no que se refere à linguagem.

Em outras palavras, pode-se constatar, também aí, um aspecto “oculto” do letramento acadêmico, a saber, o de que as contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais, põem uma fronteira à visada empírica da pesquisa etnográfica. Essa fronteira é a do discurso. Pense-se, por exemplo, no caso das identidades sociais. Não são elas constituídas da contradição fundante que é a relação de alteridade constitutiva, tão cara às pesquisas em Análise do Discurso?

2. Da perspectiva etnográfica à perspectiva discursiva

Diante dessa fronteira, avançar na pesquisa etnográfica impõe a transposição do terreno da observação empírica na direção do que se define como “linguagem em uso”. Não “linguagem em uso”, pensada, de modo genérico e impreciso, como simples fazer empírico por meio do qual as pessoas interagem, mas como espaço em que as pessoas se fazem sujeitos no processo discursivo.

Trata-se, a meu ver, de uma diferença sutil, mas fundamental. Essa sutileza se exemplifica ao se estabelecerem as semelhanças e diferenças entre uma perspectiva interacional - restrita ao encontro presencial de dois interlocutores (onde falam sujeitos empíricos) - e uma perspectiva dialógica - marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam sujeitos do discurso). Ou seja, no primeiro caso, temos um encontro caracterizado pelo ato de enunciação presencial; no segundo, temos encontros dialógicos caracterizados tanto

pelos atos de enunciação presenciais quanto pelos não-presenciais, mas ambos marcados pelo papel fundamental das réplicas ao já-enunciado, que, situado no processo discursivo, historiciza a ocupação do lugar de sujeito.

Além desse exemplo, há outro que toca diretamente o limite entre as perspectivas etnográfica e discursiva. Trata-se da oposição entre unicidade/não-unicidade do sujeito. A unicidade dos sujeitos empíricos que ouvem e se fazem ouvir, frequentemente assimilada a uma identidade social, só aparece, de fato, como produtora de sentidos quando assume um papel no enunciado, no texto ou no discurso, mas, já aí, para dar vez a uma multiplicidade de vozes. Preocupados com a produção do sentido no enunciado, no texto e no discurso, vários autores deram contribuições importantes para essa redefinição do sujeito. Para Ducrot (1994), esse movimento do sujeito empírico se dá na direção da figura enunciativa do *locutor*, responsável pela organização das vozes que se sobrepõem, polifonicamente, no enunciado; para Adam (2008), esse movimento resulta na figura textual do organizador do texto; para Pêcheux (1988 e 1990), conduz irremediavelmente à ocupação do lugar de sujeito (do discurso), cuja singularidade está ligada a uma história de sentidos que lhe oferece um lugar para enunciar (uma posição enunciativa), mas que, ao mesmo tempo, lhe rouba a unicidade da voz, já que, segundo Pêcheux, o sujeito pode tornar-se, inclusive – e num sentido forte -, um porta-voz, eventualmente ocupado por uma voz coletiva vinda de uma instituição ou de um discurso em vias de se estabilizar. Mesmo sob esse efeito monofônico, a sua voz são duas.

Uma última referência pode ainda contribuir para a discussão das fronteiras entre as pesquisas etnográfica e discursiva. Trata-se de Voloshinov/Bakhtin (1926-s/d). Desse texto, parece-me oportuno recuperar a noção de “contexto extraverbal”, pois, a meu ver, ao contribuir para a explicação da construção do sentido, ela toca nos aspectos “ocultos” do letramento acadêmico que comentei.

Segundo Voloshinov/Bakhtin, “para descobrir o sentido e o significado” de um termo produzido como um enunciado, “falta-nos o ‘contexto extraverbal’ que torna a palavra [...] uma locução plena de significado para o ouvinte” (1926-s/d: 5). O trabalho especifica que “esse contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) **o horizonte espacial comum** dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela etc.); 2) **o conhecimento e a compreensão** comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) sua avaliação **comum** dessa situação” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926-s/d: 5, grifos no original). Há, pois, um conjunto de *presumidos* que acompanham o uso da palavra e esse fato se torna mais claro quando uma única forma verbal (uma única palavra) corresponde a um enunciado. Isto porque “a **situação** [que] **se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação**” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926-s/d: 6, grifo no original) pulsa de forma evidente para os participantes do discurso em sua busca do sentido do enunciado.

A relação entre os interlocutores se complexifica, portanto, quando se considera a presença desse terceiro, sem o qual a língua não se realiza em sentido. A relação com a alteridade — que, em Benveniste, se resolve pela conjunção do plano semiótico (*grosso modo*, o sistema da língua) com o plano semântico da linguagem (sua realização na enunciação), e que, nessa concepção, é uma relação a dois, nomeadamente um “eu” e um “tu”, pertencente ao âmbito das formas verbais, ainda que em seu emprego (e não apenas em sua virtualidade) — em Voloshinov/Bakhtin ganha a participação de um terceiro, que, da exterioridade do verbal e da relação entre dois e, também, não se restringindo ao contexto imediato ou cultural restrito, faz sentido junto com as formas de linguagem, e estas a partir dele. Esse terceiro se exemplifica bem pelo papel que o “julgamento de valor” assume em relação à linguagem. Para chegar a ele, recomponho o raciocínio de Voloshinov/Bakhtin sobre os entimemas. Como, a exemplo dos entimemas, há sempre, no enunciado, uma “premissa presumida”, conclui-se que o enunciado concreto pode ser

comparado ao entimema (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926-s/d, p. 6). Com a seguinte ressalva:

Contudo, é um entimema de um tipo especial. O próprio termo entimema (literalmente traduzido do grego, “alguma coisa localizada no coração ou na mente”) soa um tanto psicológico. Poderia nos levar a pensar na situação como alguma coisa na mente do falante, um ato físico-subjetivo (um pensamento, uma ideia, um sentimento). Mas não é o caso. O individual e o subjetivo têm por trás, aqui, o social e o objetivo. O que eu conheço, vejo, quero, amo, etc. não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado. Além disso esse fenômeno, fundamentalmente social é completamente objetivo; ele consiste, sobretudo, da unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes [...] e da unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamento de valor – o fato de os falantes pertencerem à mesma família, profissão, classe, ou outro grupo social, e o fato de pertencerem ao mesmo período de tempo (os falantes são, afinal, contemporâneos). Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926-s/d: 6).

E conclui:

um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926-s/d: 7).

Pretendo, com essas noções, estabelecer as bases para a associação entre os aspectos “ocultos” do letramento e o presumido social que acompanha toda produção de sentido. Estar atento, por exemplo, à voz, ao ponto de vista e ao propósito de um texto para evitar que se tornem aspectos “ocultos” do letramento acadêmico não garante que outros aspectos não se tornem ocultos e não componham, do mesmo modo, o sentido do texto.

Em outras palavras, se o presumido social acompanha toda produção de sentido, é de esperar que haja, também, algo próximo do que se poderia chamar “presumido dos gêneros do discurso”. A temática em que o gênero se inclui, o quadro institucional em que é produzido e as perspectivas que, de fora do texto, o orientam são fatores que podem, em parte, estar presumidos no gênero, o que explicaria a omissão, nem sempre consciente, de determinadas características do gênero no ensino. Mesmo os seus elementos constitutivos podem ser afetados por esse tipo de presumido.

Um tema pode ser anunciado e suposto como tratado, mas, a depender das implicações da temática maior em que se inclui, essa presunção pode não se cumprir explicitamente. A réplica do interlocutor – ouvinte ou leitor – é que poderá marcar, nesse caso, essa falta: “mas sobre o que se está falando/escrivendo?”. Também quanto à organização composicional, é comum que o quadro institucional em que se produz o texto leve seu produtor a supor uma clareza organizacional nem sempre presente, mas frequentemente atribuída a um presumido que acompanha o próprio nome do gênero. No caso de uma dissertação de mestrado, por exemplo, há quem defenda que as ligações entre suas partes nunca devam ser marcadas subjetivamente, ao que o leitor pode reagir: “por que esconder-se tanto?”. Por fim, a relação presumida entre os sujeitos e a consequente presunção de compreensão podem levar a uma formulação estilística pouco explícita do ponto de vista do estilo do gênero e sujeitar-se a uma reação inesperada do interlocutor - ouvinte ou leitor: “por que essa escolha vocabular e essas construções sintáticas ao

dirigir-se a esse público que represento?”.

O caráter social do presumido adviria do fato de que os gêneros do discurso se constituem em “esferas de atividade humana”, mas não se esgotam nele. O presumido caracteriza-se, ao mesmo tempo, como social e histórico. Ultrapassa, portanto, as institucionalizações dessas esferas, pois é inseparável do aspecto histórico, que, por sua vez, advém do fato de que o acabamento do sentido dos enunciados está sempre no outro, entendido tanto como aquele a quem nos dirigimos em presença quanto como aquele com quem dialogamos em ausência (ao lhe atribuímos diferentes graus de presença), o que, para alguns autores corresponde à distinção entre os “outros” e o “Outro” (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Desse modo, o presumido não se reduz apenas ao já estabelecido para o gênero do ponto de vista da sua estabilidade relativa, mas diz respeito ao que, em seu caráter dinâmico, “fala junto com” esses elementos. Ultrapassa, portanto, as determinações formais e de sentido, pois pode fazê-las dizer mais, ou menos, do que se suporia em função, estritamente, de sua organização verbal. Em síntese, o gênero do discurso, assim como seus elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, não se vincula apenas a esferas de atividade humana tal como se oferecem à descrição sociológica. Há, também, um campo de sentido mais ou menos presumido para o gênero – o de um quadro institucional, o de uma temática de época, o de perspectivas externas ao texto etc. –, campo cuja delimitação é, no entanto, dinâmica, pois está sujeita, como vimos nas simulações de réplica, ao acabamento do interlocutor.

Não basta, portanto, saber o nome, nem conhecer e exercitar a estrutura formal do gênero; é preciso que, além disso, se esteja atento aos presumidos que, nele, podem habitar ou, se se preferir, é preciso que se esteja atento a esses aspectos “ocultos” do letramento acadêmico. Atentar para esse tipo de funcionamento é, além de uma perspectiva textualista, enfatizar fortemente uma perspectiva discursiva no estudo e no ensino dos gêneros do discurso.

3. O exemplo dos textos de pré-universitários

Para exemplificar o papel do presumido do gênero do discurso na produção do texto escrito, parto da noção de “tradição” e dos tipos de mediação na transmissão de saberes na escola. A noção de *modo de transmissão* será, também, utilizada, ressaltando-se, porém, que não se trata de assumir a linguagem como transmissão de informação, nem a educação como simples transmissão de saber. As contradições que defendi para a noção de sujeito valem, portanto, neste ponto, também para a de transmissão de saber.

Baseio-me em Goody (1993) para tratar da noção de “tradição”. Retomo, para tanto, discussão feita em Corrêa (2010c). Goody aplica o termo “tradição” aos aspectos específicos do conteúdo composto ou transmitido pelos registros escrito e oral (falado) em uma cultura particular (GOODY, 1993: 13). Segundo o autor, “erramos ao pensar que as ‘tradições’ orais e letradas são totalmente distintas uma da outra”. Há, segundo ele, “uma interação constante por razões que são muito evidentes para mencioná-las” (GOODY, 1993: 14).

Interessa-me, porém, no presente trabalho, insistir nessa evidência para destacar um aspecto “oculto” do letramento acadêmico caracterizado pelas mediações no ensino da escrita. Ainda segundo Goody:

todo o processo da educação escrita torna-se uma questão de absorção do saber abstrato pelo canal de mediadores, seja diretamente a partir de livros, seja indiretamente pelos mestres (GOODY, 1993: 168).

Como se vê, a interação entre essas tradições se dá no interior da própria escola. Considerados os dois tipos de mediação presentes na escola, a saber, a mediação interna e externa a ela, a circulação dos saberes se dá, de fato, pelo cruzamento de mediadores.

Cruzam-se, portanto: a) no que se refere à mediação interna à escola, fontes provenientes da prática escrita com transmissão essencialmente oral (neste caso, atuam os diferentes mediadores do discurso pedagógico, sintetizados na figura do professor); com b) no que se refere às mediações externas à escola, fontes diversas, inclusive de natureza escrita, mas predominantemente de natureza oral e marcadas, também, em sua maior parte, por transmissão oral (neste caso, atuam diferentes mediadores do discurso cotidiano, dentre os quais a família, os vizinhos, os amigos, mas também o aparelho de comunicação oficial e os vários tipos de *mídia*).

Como se sabe, o *modo de transmissão* adotado pelo professor em sala de aula é predominantemente oral e muito marcado pela preocupação em tornar-se próximo ao que ele supõe ser o conhecimento prévio do aluno. Nesse sentido, ressaltando que os saberes abstratos não se restringem à escrita, reafirmo, com Goody, que a “*absorção do saber abstrato*” se dá “*pelo canal de mediadores, seja diretamente a partir de livros, seja indiretamente pelos mestres*” (GOODY, 1993: 168).

Uma curiosidade que ilustra a força do modo de transmissão oral na escola é a recriminação feita aos alunos quando, em seus textos, são detectadas aproximações ao chamado senso comum, embora, naturalmente, o senso comum não seja privilégio das manifestações orais. A essa recriminação, faltaria observar, ainda, que o recurso ao senso comum é, frequentemente, também o do professor, cioso de tornar mais palpáveis (mais “próximos” para o aluno!) os conteúdos que tem de ensinar a eles. Num caso e no outro, parece haver o esquecimento de que os gêneros do discurso não se limitam aos modos de transmissão, mas podem se organizar numa trama de *relações intergeracionais* que ultrapassa esses modos de transmissão (BAKHTIN, 1992).

Nesse sentido, a legitimação da tradição letrada pela escola se dá de forma enviesada. Parte-se de um ideal de tradição letrada – o material escrito estando em sua base –, rumina-se esse material no interior de uma tradição talvez mais bem designada como oral-letrada, para, em seguida, levar o aluno à prova do ideal de partida. Nesse percurso, cobra-se do

escrevente o apagamento do modo de transmissão em que se deu todo o seu processo de aprendizagem, pois, caso esse modo de transmissão fique denunciado em seu texto, sua produção será classificada negativamente como um produto híbrido. Esse tipo de cobrança no momento da avaliação baseia-se num aspecto “oculto” do letramento ou, se assim se puder dizer, num “presumido social” que, funcionando no quadro institucional da escola, pode ser sintetizado da seguinte forma: o ideal de escrita pura, tomado como produto de partida e de chegada, oculta o fato de que, no processo de ensino e aprendizagem da escrita (e no próprio processo de escrita), o que se dá é a mistura entre os modos letrado e oral de transmissão do saber.

No espírito dessa discussão, mas para outros propósitos, analisei, em outro trabalho (CORRÊA, 2010a), um conjunto de redações sobre o tema “Fronteiras”, proposto no vestibular FUVEST 2009. Reapresento, aqui, parte dessa análise, adaptando-a, sempre que necessário, à exemplificação de aspectos “ocultos” do letramento.

A proposta de produção de texto feita naquele exame vestibular é a seguinte: na Coletânea fornecida na prova, composta de dois textos, o primeiro deles mostra uma foto em que os nomes Holanda e Bélgica, escritos no piso de um bar, marcam a fronteira entre os dois países. O segundo texto é composto por quatro acepções do termo “fronteira”, adaptadas do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Ao final da Coletânea, há, ainda, uma explicação:

As fronteiras geográficas são passíveis de contínua mobilidade, dependendo dos movimentos sociais e políticos de um ou mais grupos de pessoas. Além do significado geográfico, físico, o termo “fronteira” é utilizado também em sentido figurado, especialmente, quando se refere a diferentes campos do conhecimento. Assim, existem fronteiras psicológicas, fronteiras do pensamento, da ciência, da linguagem etc.

Em seguida, apresenta-se a proposta final:

Com base nessas ideias sugeridas acima, escolha uma ou até duas delas, como tema, e redija uma dissertação em prosa, utilizando informações e argumentos que dêem consistência a seu ponto de vista.

Localizando, nos textos produzidos pelos vestibulandos, palavras e expressões referenciais de tempo, observei que o arranjo temporal que sustenta a organização das temporalidades no texto se distribui de forma mais ou menos regular nos textos.

O exemplo de que me sirvo é composto de cinco parágrafos. Ressalvo que a citação integral do texto não é permitida pela FUVEST, instituição que, gentilmente, me autorizou a utilizar os textos para análise. Por essa razão, limito-me a citar as partes que serão comentadas neste trabalho:

Guerras e fronteiras

1º parágrafo:... ao longo da história... ainda hoje.

2º parágrafo: Na História,... [enumeração de fatos históricos: a) o desmembramento da União Soviética... – e mais três outros fatos, todos situados no século XX] até então.

3º parágrafo: Atualmente... [enumeração de fatos históricos: a) a luta do Tibete na China, pela separação e independência – e mais quatro fatos, todos situados na contemporaneidade].

4º parágrafo: Podemos citar... motivos desencadeadores [ilustração com um fato histórico: a) o continente africano foi dividido pelos colonizadores sem levar em consideração as diferentes etnias...guerras... pobreza... miséria].

5º parágrafo: *O conceito de fronteira... homem... homem...
sempre... ser humano.*

O primeiro parágrafo apresenta um movimento temporal que introduz o tema das fronteiras “ao longo da história” até o momento presente (“ainda hoje”). O segundo parágrafo faz referência à História - a palavra é grafada com ‘h’ maiúsculo - e cita inúmeros fatos que, sendo fatos já consumados, ainda são recentes, guardando, argumentativamente, a força das ações ocorridas no calor da hora. No terceiro, essa apresentação do fio da história se atualiza para o momento da enunciação – o que, na prática, se traduz na transição do tempo passado (da História) para o tempo presente (da história), em que se argumenta com base em fatos que estão em processo de consumação. No quarto parágrafo, a transição para a história (com “h” minúsculo) parece se confirmar quando o escrevente substitui o uso de expressões referenciais de tempo pelo tempo presente do verbo, conjugado na primeira pessoa do plural (“Podemos citar”). O escrevente personaliza, desse modo, a busca de uma causa para a relação entre “guerras e fronteiras”, título do texto, valendo-se do recurso da inclusão do enunciatário. No entanto, mais do que personalizar a busca de uma causa, ao utilizar a 1ª pessoa do plural, o escrevente lança mão do “nós” da ciência, aquele que, de modo imparcial, busca a prova para o que diz, compondo uma figura textual para a qual a marca de pessoa não faz muito mais do que pontuar, a partir de si e do grupo de seus iguais, os passos de uma demonstração. A *ilustração* que vem na sequência a esse “nós” da ciência volta a citar um fato histórico, novamente consumado (*a colonização*), que, como causa, aparece ao lado de situações ainda em processo (*guerras, pobreza, miséria*), seus efeitos. O quinto e último parágrafo constitui a conclusão do texto, em que, a história (com “h” minúsculo) dá lugar à naturalização da intervenção humana. Essa (não)historicização do tema serve à defesa da ideia de que o conceito de fronteira foi criado pelo homem, suposto criador e vítima dessa noção, ligada à ambição e desejo de posse do “ser

humano”. Reafirma-se, assim, que as suas consequências continuarão sendo, para “sempre”, nefastas, já que seriam “inerentes ao ser humano”. O advérbio “sempre” configura, portanto, o tempo da permanência sem data e sem fato, do existir indefinidamente, correspondendo, nesse texto, à suspensão do tempo em favor de um conceito, o conceito de fronteira. A característica supostamente atemporal desse conceito, esse suposto pairar sobre a história, tem como correspondente o seu criador, o “homem”, palavra repetida por duas vezes e retomada, em seguida, por o *ser humano*. O percurso demonstrativo iniciado no segundo parágrafo do texto, conclui-se, pois, neste último, pela determinação da origem do problema, o próprio “ser humano”, ele que, no final, seria também a própria vítima.

Uma leitura menos linear do texto permitiria dizer, portanto, que a introdução articula-se, também, com a conclusão, de onde se deduz que os argumentos extraídos da disciplina História, presentes no desenvolvimento do texto, foram selecionados em função de comprovar a ideia de que a gravidade e variedade dos fatos disponíveis para serem contados, têm, no final, um ator central: o ser humano, origem (e vítima) inescapável deles.

Nesta última leitura, delineia-se um caráter narrativo particular. A relação que se estabelece entre as expressões:

“ao longo da história” / “ainda hoje” [da Introdução]

e

“sempre” [da Conclusão]

remete à palavra história, com “h” minúsculo, ao ato de contar. Não se pretende, aqui, julgar se a conclusão foi exitosa ou não do ponto de vista argumentativo. Constata-se, apenas, que essa generalização na direção do “sempre” da criação dos fatos pelo ser humano -já não historiciza o fato tal como no desenvolvimento do texto.

A atemporalidade da criação e do conceito de fronteira retoma, com efeito, outra experiência do tempo, em que os limites não são precisos. Neste caso, o escrevente propõe ao leitor uma orientação temporal que produz o efeito histórico-discursivo de uma temporalidade difusa, em que os marcos temporais se identificam com aqueles dos testemunhos relatados oralmente. Assim, ainda que se propondo a fornecer um “conceito” e, portanto, buscando situar-se no domínio da tradição letrada, ele se sustenta num lugar-comum não distante de saberes atribuídos à tradição oral, o da busca da origem.

Esse dado, ao corroborar a afirmação de Goody sobre o cruzamento dos modos de transmissão oral e letrado, põe em evidência um aspecto “oculto” do letramento acadêmico, a saber, o do hibridismo dos modos de transmissão oral e letrado e suas consequências no processo de escrita. O discurso pedagógico, em que a voz do professor ora se identifica ao modo de transmissão letrado ora ao modo de transmissão oral, vem, de diferentes modos, reproduzido nos textos, marcando, no entanto, em comum, a heterogeneidade da escrita produzida. Do mesmo modo, o gênero dissertativo, que é solicitado no vestibular como um tipo de texto, guarda, também ele, um aspecto “oculto” do letramento acadêmico, ou seja, um presumido dos gêneros escolares, a saber, que, nesses gêneros, os fatos históricos ligados à vida cotidiana devem se travestir de fatos históricos com H maiúsculo (não seriam?).

Conclusão

Buscando situar a escrita de pré-universitários quanto a aspectos “ocultos” do letramento acadêmico, procurei introduzir uma reflexão sobre os limites da explicitação dos fatos de linguagem. Para tanto, observei que, mesmo no modelo de letramento acadêmico, podem ser detectados aspectos “ocultos” do letramento. Dado, porém, o alcance que atribuo à reflexão de Street, procurei, em termos de uma leitura discursiva da teoria dos gêneros do discurso (há leituras mais voltadas

para questões textuais do que para questões discursivas), propor que se observem os *presumidos sociais* que, atuando na produção de sentido dos enunciados concretos, podem ser vistos como atuantes também na produção dos gêneros do discurso.

Destaque-se, ainda, que a diferença entre propor a noção de presumido social e a de aspectos “ocultos” do letramento acadêmico para o ensino da escrita não se atém, apenas, a uma simples questão terminológica. Há, na abordagem discursiva, um necessário distanciamento entre o sujeito empírico que produz linguagem e o sujeito de discurso que ele, necessariamente, se torna nessa produção. Essa distinção pode ser feita de várias perspectivas nas teorias da linguagem, e demandaria uma particularização da abordagem também quando feita no campo da pesquisa etnográfica. Portanto, trata-se de uma diferença conceitual, e não apenas terminológica, posto que as concepções de sujeito e de produção de sentido mudam de acordo com as diferentes áreas de especialização. Isso, naturalmente, tanto no campo da linguística quanto no da etnografia.

Nesse sentido, ao sabor do dinamismo dos gêneros – marcado, em especial, pelas relações intergenéricas –, os aspectos “ocultos” estarão sempre presentes na produção da escrita (e de linguagem). Reconhecer esse fato não significa, naturalmente, negar a validade do modelo de letramento acadêmico; em contrapartida, relativiza, fortemente, a assunção da cristalização dos gêneros como sendo o porto seguro para o ensino da escrita.

Uma última observação se refere ao aspecto gráfico das aspas que acompanhou todas as referências ao caráter “oculto” de certos aspectos do letramento. Com esta observação, pretendo justificá-las, interpretando-as. Retomo, para tanto, a formulação que fiz em outro trabalho (CORREA, 2010b-no prelo), no qual essas questões começavam a ser esboçadas.

Se da perspectiva etnográfica, as orientações não explicitadas sobre a escrita acadêmica são corretamente classificadas como aspectos “ocultos”

(porque não-explicitados) do letramento acadêmico; da perspectiva histórico-discursiva – atenta, portanto, especificamente, a fatos de discurso – esses aspectos poderiam, inversamente, ser concebidos como indícios de saberes que se dão a ler na opacidade dessa escrita.

Assim pensados, tais aspectos não seriam nem transparentes nem se apresentariam como efeito de ocultação, fosse ela voluntária ou involuntária. Com efeito, registra-se, nos textos, o que poderíamos chamar de um descompasso quanto à relação entre o dito e o presumido (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926 – s/d) num dado gênero. Como se sabe, a comunicação materializada em palavras (o dito) depende do presumido (de uma instância sociocultural mais ampla) que elas sugerem numa dada localização espaço-temporal. Especulo, a esse respeito, sobre a possibilidade de estender a ideia do presumido, necessário à constituição do sentido de um enunciado concreto, para o processo de constituição de um dado gênero, ou seja, o presumido necessário à constituição do sentido seria, também, necessário à constituição de um dado gênero do discurso.

Para alguém que se inicia num novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente, isto é, com os enunciados concretos de um gênero de discurso; dificuldade que, como exemplifica STREET (2009), também atinge os responsáveis – supostamente hábeis nesse tipo de produção escrita – pelo letramento acadêmico nas universidades e também no ensino médio. Da parte dos alunos, as relações entre gêneros conhecidos (incluindo os presumidos que lhes são associados) e gêneros por dominar ocorrem com frequência e podem ser bons indicadores: a) de que, na constituição de um gênero, encontram-se, sempre, outros gêneros; e b) de que não basta relacionar os gêneros do discurso com base, apenas, em suas materialidades linguísticas; é preciso, também, estabelecer relações entre os seus presumidos. Da parte do professor, a atenção pode estar voltada mais para as relações verbais entre gêneros do que para o presumido que lhes é atribuído no próprio

contexto acadêmico, com a circunstância agravante de supô-lo como conhecido pelos alunos. Nessas circunstâncias, é comum que os alunos sejam orientados a seguir certos percursos verbais sem que dominem, ainda, inteiramente, o presumido (do gênero) a que esses recursos estão associados. Pode-se, pois, dizer, que, do ponto de vista da linguagem, é a desatenção à parte presumida do gênero que acaba levando aos chamados aspectos “ocultos” do letramento acadêmico.

Referências

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. M.das G.S.Rodrigues et alii. Rev.L.Passeggi e J.G.da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A presença do modo de transmissão oral do saber na escrita de pré-universitários**. In: MARÇALO, Maria João; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; ESTEVES, Elisa; FONSECA, Maria do Céu; GONÇALVES, Olga; VILELA, Ana Luísa; SILVA, Ana Alexandra. (Org.). **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. 1 ed. Évora (PT): Universidade de Évora (PT), 2010a, v. Único, p. 150-159.

_____. **Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita**. Revista Perspectiva. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010b (no prelo).

_____. **Tempo e temporalidade em textos de pré-universitários: distinções úteis à formação de professores**. In: **Letramento, discurso e trabalho docente** (uma homenagem a Angela Kleiman). 1 ed. Vinhedo (SP): Horizonte, 2010c. p. 143-157.

GOODY, J. **Entre l'oralité et l'écriture**. (1987) Trad. Denise Paulme, Rev. Pascal Ferroli. Paris: PUF, 1993.

LEA, M.R. & STREET, B.V. **The “Academic Literacies” model: theory and applications**. *Theory into practice*, 45:4, 2006. p. 368-377.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 1988.

_____. **Análise automática do discurso** (AAD-69). In: Gadet, F. e Hak, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Ed. UNICAMP, 1990. p. 61-87.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**, *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

_____. **“Hidden” features of academic paper writing**. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24/1, 2009. p. 1-17.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926).