

LUIZ MIGUEL MARTINS GARCIA

**O PROFESSOR ESCREVE SUA HISTÓRIA:  
um exercício de análise de relatos interativos produzidos  
em uma situação de concurso livre de redação**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada (Ensino-Aprendizagem de Língua Materna) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

**UNICAMP**

**Instituto de Estudos da Linguagem**

**2004**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G165p

Garcia, Luiz Miguel Martins.

O professor escreve sua história : um exercício de análise de relatos interativos produzidos em uma situação de concurso livre de redação / Luiz Miguel Martins Garcia. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Signorini.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Tipo de discurso. 2. Relato interativo. 3. Escrita. 4. Interacionismo. 5. Bronckart, Jean-Paul. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Signorini  
(Orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad**

---

**Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson  
(Suplente)**



## Dedicatória

*Aos meus pais, Miguel e Angelita;  
Aos meus irmãos Ricardo e Renata;  
Ao também irmão Denilson;  
A Patrícia.*



## Agradecimentos

À Inês Signorini pela tolerância, competência e seriedade na orientação desta pesquisa;

À CAPES pela concessão da bolsa de mestrado;

À professora Raquel Salek Fiad pelas críticas e sugestões fundamentais durante o exame de qualificação e pela disponibilidade constante;

Ao professor Sebastião Carlos Leite Gonçalves pela disponibilidade, críticas, sugestões e acompanhamento durante e após o exame de qualificação;

À professora Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson pela disponibilidade e cooperação;

Aos professores Ingedore Koch, Denise Bértole, Sílvia Terzi, Eduardo Guimarães, Vanderlei Geraldi e Ângela Kleiman pelos conhecimentos e vivência durante o curso de suas disciplinas e pelos corredores do IEL;

Aos demais professores e aos funcionários do IEL pela presteza;

Aos professores de outros tempos, que estiveram presentes em várias das imagens focadas nessa pesquisa, e aos quais devo o rumo de minha vida: Élina, Rose, Neide, Alzira, Pedro, Elo, Vicentina, Maria Lúcia, Sueli, Dorival, Reis, Haga, Hermes, Jajá, Lolo, Kuniko, Sales, Belon, Márcia, Eduardo, Valdeci, Marlene, Dercir e todos os outros que tocaram minha história.

Aos meus colegas de pós-graduação, pelas discussões, contribuições diversas e ombro amigo: Cosme, Beth, Edmilson, Ana Sílvia, Vagner, Carmi, Clara, Clécio, Clóris e Marília;

Aos meus amigos – inclusive aos que escaparem desta lista – que sempre foram torcedores incondicionais das minhas causas: Tom, Dedeco, Vadinho, Bilica, toda a turma da “Negadinha”, Catalão, Durda, Toninho, Héctor, Jerry, Sebaka, Betinho, Fausto, Adelina, Marilena, Rosane, Paris, Flora, Fernanda, Mátiko, Letícia, Gervásio, Célia, Zé Rogério, Zelinho...

À Tia Cida, que tomou parte em alguns momentos dessa pesquisa digitando uma infinidade de textos; à Tia Mari, apaixonada defensora dos seus e da escola; à Tia Neta, pela sua disciplina; à Genura Porcina da Silva, a melhor contadora de histórias que já conheci;

Aos colegas, que comigo trabalharam por onde passei e que ajudaram a escrever a minha própria história enquanto professor, das escolas: Euclides da Cunha (Ilha Solteira), Cecafe (Santa Fé do Sul), Peter Pan (Três Lagoas), Colégio Pré-Universitário de Ilha Solteira (Ilha Solteira), Núcleo Educacional Pitágoras (Ilha Solteira), Colégio Rui Barbosa (Santa Fé do Sul) e Colégio Dante Alighieri (São Paulo);

A todos os meus familiares – e não quero cometer a injustiça de ordenar em uma lista – que são torcedores e comemoram comigo as nossas conquistas.



## SUMÁRIO

Introdução .....	17
Capítulo I - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	21
1.1 - Objetivos .....	21
1.2 - Metodologia .....	22
1.2.1 - Definição do Tipo de Pesquisa .....	22
1.2.2 - Etapas de Construção dos Dados .....	26
1.2.2.1 - O acesso aos dados .....	26
1.2.2.2 - Contexto e Condições de Produção .....	27
1.2.2.3 - Aspectos Motivadores .....	27
1.2.2.4 - Aspectos Reguladores: o edital com o regulamento do concurso .....	29
1.2.3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	33
1.2.4 - A observação dos textos .....	35
1.2.5 - As fichas como fonte de dados .....	36
1.2.6 - O Córpus de pesquisa .....	37
Capítulo II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	41
2.1 - Conceito de texto .....	41
2.2 - Questões terminológicas .....	43
2.3 - Ação comunicativa .....	45
2.4 - A teoria do funcionamento do discurso .....	46
2.5 - Operações realizadas pelo produtor do texto .....	50
2.6 - Caracterização dos tipos de discurso .....	53
2.7 - Seqüencialidades .....	54
2.8 - Relação de Interdependência .....	56
2.9 - A seqüencialidade nos textos .....	58

Capítulo III -	TIPO DE DISCURSO .....	63
3.1 -	Configuração Básica do Tipo de Discurso Relato Interativo .....	63
3.2 -	Relato Interativo do Tipo Relato Autobiográfico .....	65
3.3 -	Relato Interativo do Tipo Relato De Atividade .....	70
3.4 -	Relato Interativo do Tipo Relato De Episódio .....	73
3.5 -	Relato Interativo do Tipo Relato de Fato Casual .....	75
Capítulo IV -	REFERENCIAÇÃO E IMAGENS .....	79
4.1 -	Referência e Referenciação .....	80
4.2 -	Os objetos-de-discurso e a categorização .....	82
4.3 -	Principais estratégias de Referenciação .....	84
4.4 -	O Ponto de Vista e o narrador .....	86
4.5 -	O narrador-autor: um único referenciador com diversos olhares .....	88
4.6 -	Campos Semânticos .....	88
4.6.1 -	O “Aluno” sob o olhar do enunciador .....	91
4.6.1.1 -	Referenciação Genérica e Referenciação Específica .....	92
4.6.1.2 -	Estudo da categoria de referenciação Genérica ao “Aluno” .....	93
4.6.1.3 -	Estudo da categoria de referenciação Específica ao “Aluno” .....	95
4.6.2 -	O “Professor” sob o olhar do enunciador .....	96
4.6.2.1 -	Estudo da categoria de referenciação Genérica ao “Professor” .....	97
4.6.2.2 -	Estudo da categoria de referenciação Específica ao “Professor” .....	97
4.6.3 -	A “Escola” sob o olhar do enunciador .....	98
4.6.3.1 -	Estudo da categoria de referenciação Genérica a “escola” .....	99
4.6.3.2 -	Estudo da categoria de referenciação Específica a “escola” .....	100
4.6.4 -	O olhar do professor .....	101
4.6.4.1 -	O aluno sob o olhar do professor-personagem .....	102
4.6.4.2 -	O professor sob o olhar do professor-personagem .....	103
4.6.5 -	O olhar do aluno .....	103
4.6.5.1 -	O professor sob o olhar do aluno-personagem .....	104
4.6.5.2 -	O aluno sob o olhar do aluno-personagem .....	104
4.7 -	As Imagens construídas Pelo Enunciador .....	104
4.7.1 -	A imagem do aluno .....	105
4.7.2 -	A imagem do professor .....	107
4.7.3 -	A imagem da escola .....	109
4.8 -	O nosso olhar para as imagens recorrentes .....	110

Capítulo V - CONCLUSÕES .....	119
Referências Bibliográficas .....	125
Anexos	
1 - Comunicado da Secretaria de Educação de São Paulo: Regulamento .....	129
2 - Comunicado da Secretaria de Educação de São Paulo às escolas .....	131
3 - Ficha de Inscrição .....	133



## RESUMO

Este trabalho investiga o comportamento de textos produzidos por professores da rede oficial pública paulista em situação de concurso livre de redação. Como a temática dos textos foi fornecida pela organização do concurso e era comum, a pesquisa parte da seguinte questão geral: Como é que o professor desenvolveu o tema dado através dos seus textos?

Se por um lado a temática de todos os textos do cópús era a mesma, as estratégias utilizadas pelos seus autores para construí-los não era. Baseado no interacionismo sócio-discursivo e nos estudos do grupo de Genebra pudemos identificar o tipo de discurso Relato Interativo como predominante e verificamos ainda suas variantes, que chamamos de: Relato Autobiográfico, Relato de Atividade, Relato de Episódio e Relato de Fato Casual. Percebemos, ainda, um predomínio do Relato Autobiográfico, o que demonstra que os autores – professores – aproveitaram o espaço criado pelo concurso para falar de si próprio.

Outro aspecto interessante observado foi a caracterização da imagem dos elementos “aluno”, “professor” e “escola”, os mais recorrentes nos textos deste tipo de discurso; esta caracterização foi estabelecida a partir da análise temática dos campos semânticos.

Esse trabalho mostrou que quando há uma unidade temática imposta, o autor exerce a individualidade que lhe é peculiar através do uso de diferentes formas de articulação dos fatos constituintes do tema. Demonstrou também que as imagens dos elementos recorrentes evidenciam-se através do processo de referenciação avaliativa e que pode ser extraída a partir dos campos semânticos dos elementos.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Tipo de discurso. 2. Relato interativo. 3. Escrita. 4. Interacionismo.

5. Bronckart, Jean-Paul.

## ABSTRACT

This work investigates the behavior of texts produced by teachers of the public education system from São Paulo in a situation of a composition contest. As the thematic of the texts was supplied by the organization of the contest and it was common for all the participants, the research comes from the following general subject: How is it that the teacher developed the given theme through their texts?

If on the one side the thematic of all the texts of the *corpus* was the same, the strategies used by authors to build them were not. Based on the socio-discursive interactionism and on the studies of the group of Geneva we could identify the type of discourse "Interactive Report" as predominant and we still verified its variants, that we named: Autobiographical Report, Activity Report, Episode Report and Casual Fact Report. We noticed, still, a prevalence of the Autobiographical Report, what demonstrates that the authors - teachers - took advantage the contest to talk about themselves.

Another interesting aspect observed was the characterization of the elements "student", "teacher" and "school", the most appealing in the texts of the discourse type considered; this characterization was established starting from the thematic analysis of the semantic fields.

This work have shown that when there is an imposed thematic unit, the author exercises the individuality that is peculiar to him/her. It is done through the use of different ways of articulation of the constituent facts of the theme. It also demonstrated that the images of the appealing elements emerge through the process of avaliative referenciation and that can be extracted starting from the semantic fields of those elements.

KEY-WORDS: 1. Discourse type. 2. Interactive Report. 3. Writing. 4. Interactionism. 5.  
Bronckart, Jean-Paul.

## INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos o curso de mestrado em Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, tivemos dois encontros fundamentais para a definição da nossa pesquisa: o primeiro foi com o conceito teórico do interacionismo sócio-discursivo, baseado nos trabalhos de Jean Paul Bronckart e dos pesquisadores do Grupo de Genebra, o qual conhecemos através da obra *O Diário de Leituras*, de Anna Rachel Machado, que o aplicou em textos produzidos por seus alunos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; o segundo foi com um conjunto de textos escritos por professores para um concurso de redação promovido pelo governo paulista.

Essas leituras ocorreram simultaneamente, o que despertou-nos o interesse em verificar o comportamento textual à luz do interacionismo sócio-discursivo. O fato de estudos baseados nestes princípios serem recentes no Brasil e em pequeno número motivou-nos ainda mais a verificar o funcionamento desta teoria no cópús que passávamos a conhecer. Acreditávamos que tal investigação poderia ser importante e contribuir com nossa área de pesquisa, ensino-aprendizagem em língua materna, à medida que ofereceria novos resultados, ampliando assim o universo dos estudos nessa vertente.

Os textos com os quais tivemos contato foram produzidos por professores da rede pública oficial paulista para um concurso de redação intitulado “O professor escreve sua história” e, após a divulgação dos resultados do concurso, foram colocados à disposição da Universidade Estadual de Campinas – IEL, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Primeiramente fizemos uma leitura superficial para conhecimento dos textos e verificação da viabilidade de um trabalho mais aprofundado. A temática do texto foi dada pelo concurso e limitada, o que levou-nos à expectativa de que ela seria recorrente nas produções dos professores. Por outro lado, considerando uma temática dominante perguntávamos se o tratamento de tais temas seria também uniforme ou sofreria variações.

Em função do desenvolvimento das leituras teóricas, novas e mais específicas curiosidades foram surgindo: como a tipologia de discurso apresentada por Bronckart (1999) estaria implementada no cópuz? Quais seriam as variações existentes nos textos? Dada a temática do concurso, como foram colocadas em cena as figuras do professor, do aluno e da escola nos textos?

A tentativa de elucidar estas e outras curiosidades que foram surgindo durante a caminhada traçou um caminho por nós percorrido e que ordenamos nesta dissertação conforme indicamos na seqüência.

No capítulo 1 desta dissertação, apresentamos as nossas perguntas de pesquisa, os objetivos e a metodologia utilizada. Detalhamos a definição do tipo de pesquisa que fizemos, caracterizamos os dados, apresentamos o seu contexto de produção, os sujeitos da pesquisa e, por fim, definimos o cópuz específico da pesquisa.

No capítulo 2, sistematizamos a base teórica em que se pautou o nosso trabalho. Conceituamos o texto e os tipos de discurso apresentados por Bronckart (1999) e estudados pelos seguidores do Grupo de Genebra. Visando à extração da temática dos textos a serem investigados nesta pesquisa, apresentamos também estudos sobre a

referenciação baseados em Koch (2002) e a respeito das seqüencialidades baseados em Adam (1992), Bronckart (1999) e Machado (2002).

No capítulo 3, iniciamos a análise dos dados encontrados em nosso córpus. Identificamos o tipo de discurso predominante e estudamos sua variação em quatro tipos de texto. Com isso encontramos a tipologia textual predominante no córpus e a caracterizamos.

No capítulo 4, estudamos a referenciação, os campos semânticos mais recorrentes e as imagens emergentes dos textos. Embasados no conceito de referenciação no plano extra-lingüístico, nas contribuições de Cortez (2003), ao estudar a relação entre o narrador e o ponto de vista, e na teoria dos campos semânticos abordada por Borba (1998) e por Vanoye (1998), identificamos e analisamos os campos semânticos de: *professor, aluno e escola*. Em função da temática apresentada nestes campos identificamos a imagem de cada um desses elementos nos textos.

No capítulo 5, procuramos sistematizar as conclusões a que chegamos no nosso estudo.



## CAPÍTULO I

### ***CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA***

Investigamos, neste trabalho, o comportamento de textos produzidos livremente por professores inscritos no concurso “O professor escreve sua história”, o qual foi destinado a todos os docentes das escolas públicas paulistas e tinha como objetivo premiar os melhores textos narrativos que tematizassem situações escolares verídicas ou imaginárias.

Tínhamos, ainda, a expectativa de que esta investigação pudesse oferecer-nos, além das respostas às perguntas de pesquisa, a experiência necessária para o desenvolvimento e crescimento enquanto pesquisador.

#### **1.1 Objetivos**

Esta pesquisa partiu da seguinte pergunta: Como é que o professor desenvolveu o tema dado pelo concurso em seus textos? Para responder a esta pergunta geral, desdobramos nossa investigação nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o tipo de discurso predominante no cópús e suas variantes;
- b) Caracterizar os elementos “professor”, “aluno” e “escola” presentes no tipo de discurso identificado, a partir da construção da referência, organizada em campos semânticos.

## 1.2 Metodologia

### 1.2.1 Definição do Tipo de Pesquisa

Fizemos uma pesquisa cuja base lógica da investigação obedeceu ao método fenomenológico, tendo como meios técnicos de investigação o método observacional, de natureza descritiva e o delineamento do tipo documental. A coleta de dados teve como fonte documentos pessoais e questionários.

Considerando o método como uma trilha que leva a um lugar determinado e sua importância enquanto conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que levam ao conhecimento, utilizamos o chamado *método fenomenológico* como procedimento lógico em nossa investigação.

Os procedimentos que permeiam a fenomenologia ocupam-se apenas em mostrar e discutir os dados, sem preocupações com o desconhecido, com o que se oculta por detrás desses dados. Nesse sentido, Gil (1999, p.32) aponta que “o intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar”. Já no que diz respeito ao método afirma ainda que:

O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado. Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto. Conseqüentemente, tem um tendência orientada totalmente para o objetivo.

(idem, p.31)

Sanada a problemática da definição de um procedimento lógico para a pesquisa, buscamos uma metodologia que oferecesse meios técnicos que garantissem a objetividade e a precisão.

O método observacional foi o que atendeu predominantemente às nossas necessidades e às características da investigação, mas foi necessário utilizar também ferramentas do método comparativo. O uso desses dois métodos não inviabiliza ou desprestigia o caráter científico das análises; ao contrário, é comum e bem aceito, como aponta Gil (1999, p.33) ao dizer que “nem sempre o método é adotado rigorosa ou exclusivamente numa investigação. Com freqüência, dois ou mais métodos são combinados. Isto porque nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação”.

Por meio do método observacional o pesquisador apenas observa os fatos sem exercer qualquer influência direta sobre ele, contrariamente ao que ocorre, por exemplo, no método experimental, em que o pesquisador submete seu objeto de estudo à influência de determinadas variáveis, em condições controladas, para verificar quais resultados são produzidos. Em nosso caso, não sistematizamos, mas extraímos variáveis.

Em determinados momentos da nossa pesquisa nos apoiamos em menor grau no método comparativo, e mais no método observacional. O método comparativo, de acordo com Gil (1999, p.34), procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles.

Considerando as finalidades da pesquisa, o nosso trabalho caracterizou-se como uma pesquisa aplicada, pois pautou-se pelo interesse na utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos. Dentre o grupo de pesquisas aplicadas, a nossa pode ser classificada como uma pesquisa descritiva, uma vez que, segundo Gil (1999, p.44) “as

pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”.

Por fim, um importante aspecto a definir em nosso trabalho científico foi o delineamento da pesquisa, ou seja, o ambiente em que os dados foram coletados, sua fonte, e a forma de controle ou seleção por que passaram suas diversas variáveis.

O mais importante elemento para a definição do delineamento de uma pesquisa é o procedimento adotado para a coleta de dados. Dentre as duas possíveis fontes de dados, os fornecidos por pessoas e os por “papel”<sup>1</sup>, a nossa pesquisa enquadrou-se na última. Por sua vez, essa fonte documental, que poderia levar a pesquisas bibliográficas ou documental, conduziu-nos à segunda. Dessa maneira, podemos dizer que a nossa pesquisa apresentou delineamento do tipo documental que, de acordo com Gil (1999, p.66) “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Vale lembrar que trabalhamos com textos produzidos por professores para um concurso de texto, cujas cópias dos textos originais nos foram fornecidas por sua organização – juntamente com as fichas de inscrição – na mesma forma em que foram apresentadas no ato da inscrição para o concurso.

Dessa forma, a coleta de dados teve como fontes de “papel” documentos pessoais e registros institucionais escritos. Os documentos pessoais, que Gil (1999, p.162) afirma serem “escritos ditados por iniciativa de seu autor que possibilitam informações relevantes acerca de sua experiência pessoal”, foram os textos participantes do concurso. O registro institucional escrito foi a ficha de inscrição que registrou os dados de cada autores dos textos.

---

<sup>1</sup> O termo “papel”, entre aspas, foi adotado por Gil (1999).

Assim, podemos dizer que nossas observações e análises dos textos escritos obedeceram a uma lógica de investigação característica do *método fenomenológico*. O fato de não termos exercido nenhuma influência na produção dos textos e apenas observado o produto da escrita é a principal característica do *método observacional* de investigação. Ao buscar estabelecer uma tipologia textual sem interesse pelas razões e influências que levaram a ela, a pesquisa assumiu a sua natureza *descritiva*. Além disso, o fato de os textos ainda não terem sido explorados cientificamente ou de permitirem novos tratamentos teóricos, bem como a forma como foram escritos e o suporte da ficha de inscrição, permitiram classificar, respectivamente, o delineamento do *tipo documental* e a fonte de dados como *documentos pessoais* e de *registro institucional escrito*.

É importante salientar que acatamos a classificação de Gil (1999) que intitula textos da natureza dos que trabalhamos de “documentos pessoais”, no entanto é fundamental fazermos a seguinte ressalva: os textos deste cópulo tiveram uma motivação externa para sua produção – o concurso de texto de caráter oficial e público – não sendo totalmente espontânea, apenas contendo informações relevantes acerca de experiência pessoal dos autores.

Resumidamente, podemos dizer que o nosso trabalho de pesquisa pautou-se pelo método observacional de natureza descritiva e com delineamento do tipo documental.

## **1.2.2 Etapas de construção dos dados**

### **1.2.2.1 O acesso aos dados**

Logo no início do curso de mestrado tivemos acesso a um conjunto de textos originários de um concurso de texto promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, que o disponibilizou para fins científicos ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas.

O material estava em posse do Departamento de Lingüística Aplicada, acomodado em caixas de papelão, com os textos ordenados parcialmente pelo número do protocolo de inscrição no concurso.

A nossa primeira atividade foi organizar o conjunto de textos, colocando-os em seqüência numérica crescente pelo número do protocolo de inscrição. Essa atividade mostrou-nos que faltavam vários textos, considerando-se os números finais do protocolo e a ausência de alguns intermediários. Não conseguimos nenhuma explicação para tal ausência.

Em seguida conferimos e organizamos as fichas de inscrição. Verificamos também a falta de algumas fichas, que não correspondiam aos textos também ausentes.

Fizemos um cruzamento das informações e reagrupamos os textos de forma casada com sua ficha de inscrição. Eliminamos textos e inscrições sem os seus respectivos pares. Com isso constituímos o nosso primeiro conjunto de dados: um grupo de 2273 textos escritos por professores de diversas disciplinas de variados níveis escolares. Esse conjunto passaria por novas delimitações, o que discutiremos na seqüência.

### **1.2.2.2 Contexto e Condições de Produção**

Os professores tiveram um período de 47 dias desde a publicação do regulamento do concurso no Diário Oficial do Estado – 14/04/1997 – até o último dia de inscrição – 31/05/1997. Por se tratar de um concurso de texto não foi possível detalhar aspectos do ambiente e do tempo de produção do texto. Até mesmo questões muito importantes, como a garantia de autoria, não serão aqui consideradas.

A inscrição dos textos ocorreu através do seu envio à organização, juntamente com a ficha de inscrição devidamente preenchida, via postal, tendo como comprovante o carimbo do Correio. Todo texto que não obedeceu ao prazo de inscrição foi excluído.

Apesar das dificuldades em precisar as condições de produção, observamos a existência dos aspectos motivadores – divulgação e anúncios oficiais – e dos aspectos reguladores da escrita – o regulamento e suas normas.

### **1.2.2.3 Aspectos Motivadores**

A divulgação do concurso junto aos professores ocorreu através da propaganda oficial nas escolas por meio de comunicado – anexos 1 e 2 – e de cartazes. Eventos dessa natureza têm como praxe o envio do material promocional, por parte da Secretaria de Educação, às Diretorias de Ensino, que o distribui às escolas. Nestas, cabe aos diretores, ou alguém por eles designados, fazer a divulgação e motivar a participação dos professores.

Podemos, dessa forma, inferir vários elementos que motivaram os participantes à produção dos textos que pesquisamos, a saber:

- i. Incentivo ou exigência por parte da direção/coordenação da escola;
- ii. Possibilidade de manifestação de sua voz e exercício da prática da escrita;
- iii. Registro de suas experiências como docentes;
- iv. Contribuição para a valorização da cultura nacional;
- v. Contribuição para a elevação da auto-estima dos colegas – e de si próprio – através de uma determinada abordagem atribuída aos professores;
- vi. Construção de sua própria imagem sobre o professor;
- vii. Premiação para os autores dos textos e para as escolas em que trabalhavam;
- viii. Oportunidade de conhecer outros países e sistemas de educação;
- ix. Publicação dos textos pela imprensa em volume dedicado ao evento;
- x. Contribuição indireta com a Unicef, através da doação dos direitos autorais do livro com os textos premiados;
- xi. Registro de personagens importantes de sua trajetória pessoal e de alunos “inesquecíveis”;
- xii. Contribuição com a formação de outros professores, compartilhando experiências de sala de aula;

Como foi possível perceber, era tão vasto o campo das possibilidades motivadoras quanto difícil de ser delimitado – assim como muitos outros aspectos nas pesquisas sociais. Por isso, acreditamos que mais importante que apresentar motivações específicas e individuais para a produção textual é dizer que elas dependeram, principalmente, do

contexto em que cada autor estava inserido, sua história de vida e seu desenvolvimento profissional. Ou seja, o produto de sua escrita foi motivado por fatores sócio-históricos e por agentes da interação envolvidos na comunicação.

#### **1.2.2.4 Aspectos Reguladores: o edital com o regulamento do concurso**

Se por um lado os aspectos motivadores da produção dos textos são de difícil delimitação, por outro, o conjunto de elementos reguladores de produção textual é bastante preciso. O regulamento do concurso foi, seguramente, o grande instrumento regulador da produção textual, delimitando situações e direcionando a escrita. Outro fator importante foi o contexto sócio-histórico de produção.

O Edital contendo o regulamento do concurso foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 14 de abril de 1997, à página 5 da Seção I do Poder Executivo – sua íntegra pode ser consultada no anexo 1. O prazo limite para a inscrição dos candidatos era o dia 31 de maio de 1997.

O objetivo do concurso estava assim expresso pelo regulamento:

##### I – Do objetivo

1) O concurso O Professor Escreve sua História tem como objetivo a identificação e premiação dos cinquenta melhores textos narrativos, em prosa ou verso, que tematizem situações escolares (verídicas ou imaginárias) escritos por professores da rede estadual oficial paulista;

O objetivo deste concurso não apareceu vinculado a nenhum projeto ou proposta mais ampla; limitou-se à premiação de textos que tematizassem situações escolares. Este

item do regulamento excluía aos professores que trabalhavam exclusivamente na rede privada ou na rede pública de outros estados.

Com relação à participação, o regulamento expressava o seguinte:

II – Da participação

2) Poderão participar do concurso professores I, II e III;

2.1 Os professores participantes deverão estar ministrando aulas desde a inscrição até 30-9-97;

Conforme indicado, todos os professores em atuação na rede estadual oficial paulista poderiam participar do concurso, independentemente da disciplina que ministravam. A única limitação foi a obrigatoriedade de estar atuando na Rede Oficial de Ensino do período de inscrição até o dia 30 de setembro de 1997. Fato curioso é que as inscrições se encerraram em 31 de maio de 1997, ou seja, o professor que por qualquer motivo não estivesse ministrando aulas até essa data seria excluído. Nada foi mencionado sobre professores eventuais, sobre os que se aposentaram no período posterior à inscrição e anterior a esse limite nem aos professores realocados e que deixaram a sala de aula. Os dados, entretanto, evidenciaram situações que se enquadravam nessas exceções.

Quanto à inscrição, o regulamento trazia as seguintes condições:

III – Da inscrição

3) A inscrição no concurso é gratuita e se efetiva através do envio do texto em duas vias, sem nenhuma identificação do autor, acompanhado da ficha de inscrição preenchida;

3.1 O texto deverá ser datilografado ou digitado, não devendo ultrapassar sessenta linhas de 60 toques cada uma;

3.2 O texto enviado para o concurso não deve conter identificação de seu autor, sendo as indicações fornecidas apenas na ficha de inscrição;

3.3 A identificação do autor no texto enviado acarretará sua

automática desclassificação;

A inobservância de qualquer das especificações do texto (tamanho, modalidade discursiva e assunto) acarretará sua automática desclassificação.

Pudemos verificar, nesse item, uma preocupação bastante evidente quanto ao anonimato dos autores dos textos. Foram feitas especificações quanto ao tamanho e ao modo de apresentação dos textos e a não observância desses elementos implicaria também a desclassificação.

Apesar de destacar o aspecto excludente do tamanho e da modalidade discursiva dos textos, o descumprimento desses itens não implicou, pelo que verificamos na prática, a recusa da inscrição – tanto que vários textos com tais características chegaram à nossa análise em condições normais de inscritos no concurso. Se houve algum mecanismo que filtrou composições infratoras não tivemos conhecimento. É possível até que essa tenha sido a explicação para a diferença numérica entre os registros de protocolo e a quantidade de textos recebidos pelo IEL.

A ficha de inscrição preenchida pelos candidatos era um formulário em que foram solicitadas as seguintes informações:

3.5 A ficha de inscrição (que poderá ser reprografada a partir do modelo enviado às escolas e delegacias) deve conter as seguintes informações:

nome;  
sexo;  
endereço;  
data de nascimento;  
estado civil;  
CIC;  
RG;  
Escolas em que trabalha; Delegacia; disciplinas que leciona;  
Instituição na qual cursou Magistério e/ou Licenciatura;  
Ano de formatura nesta instituição;  
Tempo de exercício de magistério;

Outras atividades profissionais, culturais, sociais, religiosas  
e/ou esportivas de que participa;  
Livros preferidos;  
Filmes preferidos;  
Programas de rádio preferidos;  
Programas de TV preferidos;

Considerando-se o fato de que o nosso cópús foi composto por textos produzidos sem nenhum pré-direcionamento para essa pesquisa, que não houve nenhum contato presencial entre os autores e o pesquisador e que nenhum questionário foi respondido pelos autores, a ficha constituiu-se a única – e fundamental – fonte de informações sobre os agentes produtores dos textos.

Quanto aos critérios de julgamento das redações o regulamento previu o seguinte:

#### IV Dos critérios de julgamento

4) A seleção dos trabalhos, com vistas à premiação de seus autores e à publicação do livro, far-se-á a partir dos critérios de adequação ao assunto, adequação de linguagem, estruturação do texto, originalidade, envolvimento do leitor;

Os critérios de julgamento foram apresentados genericamente embasados na avaliação formal e temática, de acordo com aspectos amplamente divulgados por teóricos e pelos manuais que tratam da análise e ensino de texto.

O regulamento do concurso previa ainda que os autores dos 50 melhores textos seriam premiados com a publicação de seus trabalhos em um livro homônimo ao concurso, editado pela Secretaria de Educação, ou sob sua encomenda, com tiragem de 10.000 exemplares. De fato, após a divulgação dos resultados, os textos classificados foram publicados e foi enviado um exemplar do livro para cada escola da rede estadual e cada autor premiado recebeu, também, cinco exemplares da obra.

Foram concedidos prêmios especiais aos nove primeiros colocados, a saber: ao primeiro, viagem à França, com acompanhante, e assinatura do Jornal “O Estado de São Paulo”; ao segundo, viagem à Inglaterra e assinatura do Jornal “O Estado de São Paulo”; ao terceiro, viagem à Espanha e assinatura do Jornal “O Estado de São Paulo”; ao quarto, viagem a Cuba; do quinto ao nono colocados o prêmio foi um computador com “kit” multimídia. As escolas em que trabalhavam os premiados foram agraciadas com uma assinatura do Jornal “O Estado de São Paulo”. As viagens, segundo o regulamento do concurso, tiveram como propósito possibilitar aos vencedores conhecer os sistemas educacionais dos respectivos países.

### **1.2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Considerando que os textos do corpúsculo pertenciam ao mesmo gênero e que existiu uma recorrência temática e grande similaridade formal, estabelecemos um recorte que, em função dessas características, consideramos altamente representativo. Assim, o sujeito dessa pesquisa foi o professor de língua com até cinco anos de atividade profissional. A investigação desse sujeito ocorreu por meio da análise dos dados presentes em textos e fichas de inscrição para o concurso que motivou tal escrita.

Sobre a validade e importância da pesquisa desse tipo de material, Gil (1999, p. 163) aponta que os documentos pessoais de iniciativa de seu autor possibilitam informações relevantes acerca de sua experiência pessoal. Vale lembrar que o resgate da experiência pessoal era exatamente o objetivo do concurso motivador da escrita. Decidimos adotar esse sujeito motivados pelo fato de o professor de língua ser, concomitantemente, usuário da escrita e ter o ensino da produção textual como

instrumento de trabalho. Já a opção por professores em início de carreira foi consequência do andamento das pesquisas.

O instrumento utilizado para essas caracterizações foram as fichas de inscrição – cujo conteúdo pode ser visto à página 32 e um exemplo no Anexo 3. Faremos, adiante, maiores considerações sobre essas fichas.

Apenas dois pontos podem ser considerados comuns a todos os participantes: o fato de serem professores e o de trabalharem para o governo do estado de São Paulo. Para caracterizar, no entanto, o que é típico desse grupo, utilizamos também a ferramenta estatística da média e fizemos agrupamentos e associações.

Os itens “nome”, “endereço”, “CIC” e “RG” não puderam ser associados entre si por serem individuais – mesmo podendo ocorrer a inscrição de dois moradores do mesmo endereço. Os itens que sofreram operações matemáticas foram “data de nascimento” – para a qual encontramos a idade média dos professores -, “ano de formatura nesta instituição?” – apresentar a média dos anos de formatura e “tempo de exercício do magistério” – que apontou o tempo de atuação como professor e permitiu também, verificar qual foi o tempo de espera do professor até iniciar suas atividades profissionais. Outros dados, no entanto, puderam ser associados por similaridade e agrupados, como “sexo” e “estado civil”.

Dessa forma, foi possível verificar que os autores dos textos do nosso cópuz tinham, na ocasião do concurso, a seguinte caracterização típica:

- Sexo: 80% dos autores eram do sexo feminino;
- Estado civil: 45,5% eram solteiros, 42,2% casados e 12,3% responderam outras opções como divorciado, separado judicialmente e desquitado;

- A idade média desses autores era de 31 anos e 7 meses;
- Locais onde viviam: 85,5% viviam no interior do estado de São Paulo (incluindo a Grande São Paulo) e 14,5% na capital;
- Formação: 62,6% foram formados em faculdades ou universidades particulares, 28,6% cursaram magistério e 8,8% estudaram em universidades públicas;
- Tempo de formação e de atuação: possuíam em média 5 anos e 4 meses de formados e 3 anos e 5 meses de atividade docente.

Esses dados permitiram-nos tecer algumas considerações: os professores demoraram, em média, dois anos para ingressarem no mercado de trabalho. Considerando a idade média (31,6 anos) e o tempo de magistério (3,4 anos), é possível afirmar que o ingresso na atividade docente ocorreu por volta dos 28 anos e 2 meses, e que se formaram aos 26 anos e 3 meses.

Assim, é possível dizer que o professor típico dessa pesquisa é uma mulher, solteira, de 31 anos e 7 meses, moradora do interior, formada por uma faculdade particular há 5 anos e 4 meses e que é docente há 3 anos e 5 meses.

#### **1.2.4 A observação dos textos**

A observação é tida quase sempre como uma coleta presencial de dados em pesquisas sociais. Queremos, no entanto, tomar-lhe algumas considerações e estabelecer um paralelo com a nossa pesquisa.

Uma das primeiras ações que desenvolvemos foi a leitura dos textos com o objetivo de identificar as seqüências predominantes (narrativas ou argumentativas) e o estilo de escrita (prosa ou verso). Para executar tais ações utilizamos um procedimento que Gil (1999, p.110) chama de *observação*:

A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que:

- a) serve a um objetivo formulado de pesquisa;
- b) é sistematicamente planejada;
- c) é submetida a verificação e controles de validade e precisão.

Estas características estavam em total sintonia e atendiam plenamente à necessidade inicial de conhecimento do *cópus* de referência. Este procedimento de observação foi fundamental para a primeira categorização do material em três grupos: *Narrativas em prosa* (típico), *Textos em verso* e *Textos argumentativos*.

### **1.2.5 As fichas como fonte de dados**

Como fizemos uma pesquisa documental não tivemos nenhum contato pessoal com os autores dos textos. A única fonte de informações pessoais dos sujeitos da pesquisa foi a ficha que eles preencheram ao se inscreverem no concurso.

Como o conteúdo das fichas já fora apresentado (vide página 32), discutiremos apenas a natureza das informações nelas contidas. Havia um bloco que solicitava dados pessoais (nome, sexo, endereço, data de nascimento, estado civil, CIC e RG), outro que investigava dados profissionais (Escolas em que trabalha; Delegacia; disciplinas que

leciona; Instituição na qual cursou Magistério e/ou Licenciatura; Ano de formatura nesta instituição; Tempo de exercício de magistério; Outras atividades profissionais) e um terceiro que coletava dados culturais e de relações sociais (Outras atividades culturais, sociais, religiosas e/ou esportivas de que participa; Livros preferidos; Filmes preferidos; Programas de rádio preferidos; Programas de TV preferidos).

Foi possível perceber que não haveria grande dificuldade de a Secretaria de Educação obter as informações dos dois primeiros blocos acima citados, bastaria uma consulta às suas bases de dados. No entanto, o terceiro conjunto permite coletar informações que influenciam na formação e constituição intelectual dos professores. Esses, por sua prática, influenciam os alunos. Identificar os agentes capazes de influenciar os professores poderia permitir uma série de ações por parte da secretaria como: promoção de atividades culturais e de formação, elaboração de projetos de integração do professor com a comunidade ou até mesmo escolher os melhores programas de rádio e televisão para veicular seus anúncios.

O conteúdo das fichas foi digitado e armazenado em um banco de dados digital para permitir maior agilidade em seu manuseio.

### **1.2.6 O Córpus de pesquisa**

Um total de 2625 textos foram protocolados junto à CENP, responsável pelo recebimento de acordo com o regulamento do concurso. Desse total, 2273 chegaram até o Departamento de Lingüística Aplicada do IEL. Não conseguimos obter explicação ou justificativa para diferença entre o número protocolado e a quantidade de textos que

chegaram às nossas mãos. A diferença foi de 352 textos, o equivalente a 13,4% dos textos protocolados.

A primeira observação que realizamos mostrou-nos que, apesar de o regulamento exigir textos narrativos, encontramos composições com diversificadas estruturas em que predominam tanto seqüências narrativas quanto argumentativas, descritivas e teatrais.

Esses elementos foram fundamentais para que decidíssemos, em um primeiro momento, delimitar o cópús classificando-o em três grupos: textos narrativos, textos argumentativos e textos escritos em versos de acordo com suas seqüências predominantes. Para isso foi necessário uma leitura mais atenta de todos os textos disponíveis, os quais foram, então, separados de acordo com estes três grupos. Dos 2273 textos analisados, encontramos 134 argumentativos (6%), 480 escritos em versos (21%) e 1659 narrativas em prosa (73%).

Como o regulamento do concurso dizia que os textos deveriam ser narrativas, decidimos adotar como critério a exclusão dos que fossem predominantemente argumentativos, o que nos levou a eliminar 134 redações. Como o número de textos em prosa foi significativamente maior do que os em versos e diante do propósito de buscar o comportamento predominante no cópús, excluímos também os textos escritos em versos. Assim, a partir do primeiro recorte resultou um cópús composto de 1659 narrativas em prosa.

Com o desenvolvimento do trabalho sentimos a necessidade de estabelecer um segundo recorte. Para a determinação do cópús específico da pesquisa, analisamos as fichas de inscrição dos autores desses 1659 textos selecionadas anteriormente e fizemos o cruzamento das informações presentes nos campos “tempo de magistério” com “disciplina que leciona”. A primeira condição era a de que o autor fosse professor de língua

ou literatura, independentemente do segmento de atuação profissional – Ensino Fundamental, Médio ou Educação Especial. Depois verificamos o tempo de atuação no magistério e selecionamos os professores com até cinco anos de exercício profissional. Por fim excluimos ainda os textos que não pertenciam ao tipo de discurso predominante, resultando um córpus específico composto de 94 textos.

Estabelecido o córpus específico, os textos que o compuseram foram digitados – mantendo a fidelidade à forma e ao conteúdo – para que o seu manuseio fosse mais eficiente e ágil. Também foram digitalizados com o objetivo de manter a base de dados em sua forma original.



## CAPÍTULO II

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O delineamento teórico de nossa pesquisa deu-se a partir de algumas leituras centrais que, por sua vez, levaram-nos a várias outras obras. O contato inicial foi com a obra de Machado (1998), *O Diário de Leituras*, que discutiu a utilização dos preceitos teóricos defendidos pelo Grupo de Genebra para analisar a escrita de alunos de um curso de graduação. Tal obra mostrou-se particularmente interessante por aplicar a um corpus brasileiro os conceitos defendidos por Bronckart (1999), tornando-se um importante delineador de rumos em nossas considerações. Assim, apoiamos nossos estudos principalmente em Machado (1998) que, por sua vez, apoiou-se em Bronckart (1999).

A referenciação foi o segundo foco de nossa pesquisa. Nossa principal referência vão ser as contribuições de Cortez (2003), que reuniu as principais contribuições nacionais e estrangeiras sobre o assunto, resenhou a maior parte dos autores e aplicou os conceitos a um corpus nacional.

#### **2.1 Conceito de texto**

A tentativa de conceituar o texto e discutir sua produção remete sempre a um distante tempo na história dos estudos de linguagem, mas nos limitaremos aos autores mais recentes e suas abordagens sobre o assunto.

Na recente obra de Koch (2002, p.16-17) intitulada *“Desvendando os segredos do texto”*, a autora condicionou o conceito de texto às concepções de língua e de sujeito,

agrupando-os em três definições: uma para a concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer; outra para a concepção de língua como mero instrumento de comunicação e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema; e a terceira, à qual nos filiamos, considerou a concepção interacional e foi assim definida:

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Destacamos ainda importantes considerações sobre o conceito de texto como as de Costa Val (1999, p.3-4), que afirma ser o texto uma “ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Ressalta ainda essa autora que se trata de uma unidade de linguagem em uso. Já Bronckart (1999:75) considera texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”.

Limitando um pouco o nosso universo de considerações, achamos importante observar especificidades do texto escrito. Sautchuk (2003, p.18) afirma não se tratar apenas de uma transcrição do oral, ao contrário, constitui um código próprio, completo e independente. Segundo ela, o texto escrito desenvolve funções distintas e características de estruturação e de elaboração muito próprias.

A elaboração textual mediante o código escrito reveste-se de muitos aspectos peculiares que precisam ser levados em consideração e que vão caracterizar diferentemente tanto o ato de escrever em si como o produto final.

Dentre os aspectos peculiares destaca-se, segundo ela, a auto-suficiência na textualidade das produções. O texto tem que dizer por si só, sem o suporte instantâneo de um contexto experiencial compartilhado entre os interlocutores. As marcas dessa necessidade de *autonimização* são evidentes na maioria dos textos do *cópus* e foram importantes elementos de análise e estudo de diversos pesquisadores da linguagem.

## **2.2 Questões terminológicas**

Adotamos a terminologia e conceituação proposta por Bronckart (1999), que estabelece, inicialmente, como texto toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário.

Seguindo esse raciocínio, Bronckart (1999, p.137) afirma que “os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”. Percebemos que, em função de objetivos, necessidades e disponibilidade de recursos lingüísticos, diferentes espécies de textos são elaborados. Esses textos possuem características relativamente estáveis e disponíveis, segundo o autor, “no intertexto como modelos indexados”, a fim de serem utilizados por outros usuários dessa e de gerações futuras. O autor diz ainda que:

A produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente social sobre sua situação de ação e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto. (Idem, p.137-138)

Nessa linha de raciocínio, conclui que “todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, pertence a um *gênero*”. (p.138)

Os gêneros, segundo o autor, jamais podem ser classificados de forma racional, estável e definitiva. São em número de tendência ilimitado, seus parâmetros, que podem servir como critérios de classificação, são pouco delimitáveis e estão em constante interação. Por fim, é preciso considerar que o único critério facilmente objetivável do gênero, as unidades lingüísticas, são insuficientes para tal tarefa. Contudo, independentemente do gênero a que pertençam, os textos são constituídos por segmentos de estatutos diferentes e constituem modalidades de gêneros muito variáveis.

No caso da nossa pesquisa todos os textos pertenciam ao mesmo gênero de texto, pois os seus parâmetros de produção eram similares, assim como o resultado da escrita. Podemos chamar tal gênero de texto de Redação de Concurso de Texto, mas essa denominação e esse assunto não era o que mais nos interessava e sim os tipos de discurso.

Esses segmentos que constituem os gêneros é que são considerados por Bronckart (1999, p.149) como *tipos lingüísticos*; são formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso e existem em número limitado. O autor chama esses segmentos de **tipos de discurso**<sup>2</sup> e os mundos virtuais em que se baseiam, de **mundos discursivos**:

Os **tipos de discurso**, como formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos**

---

<sup>2</sup> Formas correlatas à construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferenciadas do mundo empírico dos agentes.

**discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional

Ressaltamos ainda que o termo **enunciado** será utilizado para referir-se a segmentos de produções verbais do nível da frase.

### **2.3 Ação comunicativa**

O conceito de *ação comunicativa* foi desenvolvido por Habermas (1981) como parte de uma teoria mais ampla denominada *teoria da ação comunicativa*. O autor defendeu a existência de três tipos de mundos: o objetivo, o social e o subjetivo, e de três formas ou aspectos da ação humana: a ação teleológica, a ação regulada por normas e a ação dramática. Essas ações se relacionam respectivamente aos tipos de mundo e são, concomitantemente, constitutivas deles e reguladas por eles. Machado (1998), discutindo essa teoria, mostrou que na ação teleológica o agente realiza um projeto de ação fundado na interpretação da situação e visando à realização de um objetivo. Ao agir assim, o agente expõe suas pretensões de verdade e de eficácia. Já na ação regulada por normas, o agente vai além de sua relação com o mundo objetivo; sua atividade é representada como relação entre o agente e o mundo social, definido como o conjunto das modalidades legítimas de relações interpessoais. É importante notar que no quadro dessas modalidades, o agente se encontra no papel de destinatário da norma e, dentro desse quadro, ele pode agir, estabelecendo relações interpessoais reguladas por essas normas.

Com essa atitude, o agente expõe suas pretensões de legitimidade em relação ao mundo social. Já na ação dramaturgica, o agente apresenta um aspecto dele próprio diante de um público. Agindo assim, expõe suas pretensões de veracidade em relação a esse mundo.

Outro importante conceito para esse eixo teórico é o do agir comunicativo, sintetizado por Machado (1998, p.5) ao afirmar que “o conceito de agir comunicativo diz respeito à interação que se estabelece pelo menos entre dois sujeitos, que se engajam numa relação interpessoal, procurando um consenso sobre uma situação de ação, com o objetivo de coordenar seus planos de ação”. Isso permite relacionar essa ação à produção textual, uma vez que escrever um texto é, antes de mais nada, estabelecer uma relação com outro interlocutor por meio da escrita.

## **2.4 A teoria do funcionamento do discurso**

A teoria do funcionamento do discurso nasceu a partir da tentativa de formular um modelo de produção do discurso. O marco inicial desse trabalho foi a publicação, em 1985, por Bronckart e equipe<sup>3</sup>, da obra *Le fonctionnement des discours*, em que os autores buscavam definir uma base teórica que permitisse chegar ao referido modelo.

Uma importante consideração a ser feita é a de que o modelo proposto não deve ser tomado como um modelo para a descrição dos processos psicológicos, nem como um

---

<sup>3</sup> BRONCKART, BAIN, SCHNEUWLY, DAVAUD.

modelo de atribuição de valores e de determinação de unidades lingüísticas que se devem produzir em determinadas situações.<sup>4</sup>

Bronckart define *ação “langagiére”* ou *verbal* como a unidade psicológica que corresponde à unidade lingüística constituída pelo texto empírico e que se expressa através dele. Por se tratar de uma unidade psicológica, a descrição dessa ação independe de quaisquer características lingüísticas presentes no texto, pela identificação dos valores atribuídos aos parâmetros da situação de comunicação e do conteúdo temático mobilizado pelo agente produtor. Isso leva à conclusão, registrada por Machado (1998, p.59), de que “uma mesma ação *langagière* pode concretizar-se através de diferentes textos reais”.

O modelo sistematizado por Machado (1998) aponta, no nível psicológico, um primeiro conjunto de operações que consiste na mobilização de representações do agente em dois sentidos: a definição da representação interna do contexto de produção e a mobilização das representações referentes aos conteúdos. Essa é a *base de orientação* para que o agente tome decisões ou faça escolhas a fim de tratar a ação verbal. A autora apresentou tais decisões como sendo três:

- a) A decisão quanto ao gênero;
- b) As decisões quanto do *tipo de discurso*;
- c) As decisões relativas ao estabelecimento de coerência.

---

<sup>4</sup> Esse modelo oferece, portanto, um conjunto de hipóteses que possibilitam compreender a freqüência ou a ausência de certas unidades lingüísticas nos textos analisados, com o objetivo de estudar o efeito da situação de concurso oficial sobre o funcionamento da língua, centrando o olhar sobre a organização de diferentes tipos de textos.

Em nosso estudo o que mais nos interessa são as decisões quanto ao **tipo de discurso**, que desenvolve, por sua vez, três tipos de operações:

- i. A constituição de um mundo discursivo;
- ii. A escolha do grau de implicação da situação material de produção;
- iii. A escolha de um tipo de seqüencialidade (ou de seqüência).

Para estabelecer uma *base de orientação*, é necessário mobilizar a representação do agente em dois sentidos: a definição da representação **interna** do contexto de produção e a mobilização das representações referentes aos **conteúdos**.

O **contexto de produção** (ou situação de comunicação) é definido por Machado (1998, p.60) como “o conjunto dos elementos do mundo físico e social – tais como os agentes os representam – que exercem uma influência necessária sobre a forma como o texto se apresenta”. É possível distribuir esses elementos em dois conjuntos: *a situação material de produção*, relacionada ao mundo físico, e *a situação de interação social*, que se relaciona ao mundo social. Essas situações podem ser descritas ou caracterizadas através de quatro parâmetros distintos, apontados por Machado (1998, p.60-61). A primeira configura-se pelos seguintes parâmetros:

- i. O lugar de produção;
- ii. O momento de produção;
- iii. O emissor, considerado como sendo qualquer instância física que produz fisicamente o texto, na modalidade escrita ou oral;
- iv. O receptor, considerado como a pessoa que recebe concretamente o texto, quer esteja presente, quer não, no mesmo espaço-tempo do emissor.

A situação de *interação social* é, por sua vez, caracterizada pelos quatro parâmetros abaixo:

- i. O lugar social ou a formação social em cujo quadro se desenvolve a produção verbal;
- ii. O enunciador, definido como a instância social de onde procede a atividade, ou como o papel social que ocupa o emissor;
- iii. O destinatário, definido como a instância social para a qual se destina a atividade, ou como o papel social que ocupa o receptor;
- iv. O objetivo ou os objetivos da interação.

Uma importante observação a ser feita é a de que a definição dos valores dos parâmetros do enunciador e do destinatário se dá em função das relações que são colocadas em jogo entre eles em diferentes domínios, em uma determinada situação concreta de comunicação. É preciso observar também que esses parâmetros podem sofrer alterações, uma vez que são representações dos diferentes papéis sociais que o emissor pode desempenhar. Como produtos sociais, é possível que essas representações sejam simplesmente reproduzidas ou mesmo transformadas.

É preciso, ainda, ter consciência de que as representações referentes aos parâmetros da situação de comunicação não são dadas diretamente, nem pelo texto efetivamente produzido, nem pela situação material de produção. Tanto o interlocutor, quanto um observador externo ou um analista não teriam acesso direto a elas; teriam sim de fazer uma inferência a elas através das pistas fornecidas pelo texto e pela situação.

Outra análise importante a ser conduzida diz respeito à mobilização dos conteúdos. O **conteúdo** ou **referente textual** é definido por Machado (1998, p.63) como “o conjunto

de conhecimentos do mundo físico e do social que são explicitamente evocados e que são provenientes do conjunto de conhecimentos estocados e organizados na memória do produtor do texto”.

A representação sobre o tipo de atividade em que o agente produtor do texto está envolvido é importante fator que influencia a mobilização e seleção do conteúdo a ser semiotizado. Isto não é um fator condicionante que leva a uma determinação mecânica de conteúdos, e sim um fator que restringe o conjunto de assuntos possíveis numa determinada formação social, numa determinada atividade<sup>5</sup>.

## 2.5 Operações realizadas pelo produtor do texto

A decisão em relação ao **gênero** que será adotado é a primeira operação efetuada pelo produtor de um texto qualquer. Conforme já discutimos, em nossa pesquisa todos os textos pertenciam a um mesmo gênero.

O **tipo de discurso** a ser construído é a próxima operação a ser realizada pelo agente produtor do texto. Machado (1998, p.64) alerta para a necessidade de se distinguir as noções de texto e de discurso e assim os define:

O conceito de texto é utilizado em dois sentidos: como conceito teórico, ele seria a maior unidade de produção verbal, composta de frases que se ligam entre si de acordo com determinadas regras e que veiculam uma mensagem que tende a ser coerente. É uma unidade lingüística, considerada de uma perspectiva interna, e como produto material de uma ação verbal.

---

<sup>5</sup> Um exemplo disso foi presenciado no cópua dessa pesquisa. O fato de falar de situações de sala de aula restringe o agente e impede que venha a falar, por exemplo, de fatos ocorridos em sua adolescência durante uma viagem pelo interior do país – exceto se essa citação vier contextualizada com um episódio escolar.

Em termos empíricos, o conceito se refere a qualquer exemplar concreto e sempre único da realização dessa unidade. Por sua vez, o discurso, unidade teórica, seria uma entidade mais ampla, que só pode ser apreendida levando-se em conta os parâmetros da situação de comunicação.

Dessa forma, os textos podem ser constituídos de apenas um tipo de discurso ou mesmo possuir vários tipos de discurso. Retomemos a informação referente às unidades lingüísticas e à constituição dos textos. Apesar de não haver dois textos iguais, existem unidades lingüísticas similares – tanto que permite agrupá-los enquanto tipo de discurso – e que podem ser identificadas, agrupadas e delimitadas. É no campo dessas unidades que a nossa análise buscou identificar uma tipologia textual, agrupando os textos que possuíam características comuns ou semelhantes.

Se por um lado as possibilidades de construção de um texto são ilimitadas, por outro os **tipos de discurso** não. Bronckart (1999) limita em quatro os tipos de discurso, com os quais considera possível construir diferentes e ilimitados gêneros de texto. A identificação desses tipos de discurso ocorre na superfície textual, enquanto tipos lingüísticos, e são diferenciados pela ocorrência de configurações de unidades lingüísticas específicas a cada tipo.

Na construção de um tipo de discurso, três categorias de operação ou de procedimentos psicológicos são acionados:

1. *a constituição de um mundo discursivo;*
2. *a escolha quanto ao grau de implicação da situação material de produção;*
3. *a escolha das seqüências disponíveis.*

Para fazer a **constituição de um mundo discursivo**, o agente de produção textual tem duas possibilidades gerais em relação à maneira de situar as representações dos mundos mobilizados para a produção textual: situá-las em um mundo distante (ou **disjunto**) do mundo da interação social em curso, ou situá-las em um mundo próximo (ou **conjunto**) ao dessa interação.

Bronckart (1999, p.153) afirma que na **disjunção** “as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados e atestados (da ordem da História), a fatos futuros e a fatos plausíveis ou puramente imaginários; sua organização deve ancorar-se em uma **origem espaço-temporal**, que especifica o tipo da disjunção operada.” Já com relação à **conjunção**, o autor mostra que “as representações mobilizadas, desde que não se ancorem em nenhuma origem específica, organizam-se inevitavelmente em referência mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo da ação da linguagem em curso. Os fatos são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem: eles não são narrados, mas mostrados, ou **expostos**.”

A escolha quanto ao **grau de implicação da situação material de produção** é outra atividade fundamental que deve ser desempenhada pelo produtor, independentemente de o mundo construído ser conjunto ou disjunto. As possibilidades de escolha são duas: integrar ou não a seu texto referências explícitas aos parâmetros de produção. Quando as referências são explícitas no texto, tem-se a chamada **implicação** desses parâmetros. Quando não são citadas, o texto é **autônomo** em relação a esses parâmetros.

O outro procedimento diz respeito ao uso das **seqüências** disponíveis, que podem ser: descritiva, descritiva-injuntiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal. Bronckart defende também a existência do *script* ou de *plano expositivo puro*.

Independentemente do tipo de discurso adotado, “as representações de mundo que são mobilizadas para a produção verbal passam, normalmente, por uma reorganização lingüística, sob a forma de *seqüências* convencionais, constituindo-se, assim, o *plano do discurso*” (Machado, 1998, p.66).

## 2.6 Caracterização dos tipos de discurso

Os quatro tipos de discurso possíveis pertencem a dois grandes conjuntos denominados por Bronckart de eixo do **EXPOR** e eixo do **NARRAR**. Os tipos de discurso do eixo do expor são conjuntos, mais precisamente enquadram-se nesse eixo o discurso interativo e o discurso teórico. Já os tipos de discurso do eixo do narrar são disjuntos: o relato interativo e a narração. Assim, podemos dizer que:

- i. O **discurso interativo** é conjunto e implicado;
- ii. O **discurso teórico** é conjunto e autônomo;
- iii. O **relato interativo** é disjunto e implicado;
- iv. A **narração** é disjunto e autônoma.

É possível visualizar mais facilmente o cruzamento das informações que irão determinar os tipos de discurso no quadro abaixo, adaptado de Machado (1998, p.69).

Quadro 1: *Caracterização dos tipos de discurso*

		<b>Relação ao conteúdo</b>	
<b>Relação à situação material de produção</b>	Implicação	Conjunção	Disjunção
		<b>Interativo</b>	<b>Relato interativo</b>
	Autonomia	<b>Teórico</b>	<b>Narração</b>

Eixo do Expor      Eixo do Narrar

## 2.7 Seqüencialidades

Um recurso muito importante para a análise dos textos em nosso estudo foi a observação das seqüencialidades<sup>6</sup> neles presentes, pois são uma das formas de planificação possíveis dos conteúdos. Adam (1992) apresentou cinco tipos básicos de seqüências: *seqüência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*. A combinação delas em um texto empírico pode ocorrer de infinitas formas, como ressaltou Bronckart (1999, p.219):

Essas diferentes seqüências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos.

Em recente estudo sobre os conceitos do interacionismo sócio-discursivo, Machado (2002, p.16-17) definiu as seqüencialidades em quatro níveis: *psicológico, teórico, no nível de sua relação com os tipos de discurso e no nível de sua relação com os textos*. Os dois

<sup>6</sup> O uso do termo “seqüencialidade” em substituição ao termo “seqüência” foi sugerido por Machado (2002) e acatado por nós.

últimos níveis são os que mais nos interessam no escopo desse trabalho. No nível de sua relação como os tipos de discurso, a autora afirma que “os tipos de seqüencialidade teriam suas ocorrências em grande parte determinadas (mas não completamente) pelos tipos de discurso”. E, no nível de sua relação com os textos apontou:

Não há uma relação obrigatória, podendo até mesmo haver textos em que a ocorrência das seqüencialidades seja igual a zero, dando lugar a outras formas de planificação. Várias possibilidades de ocorrências são possíveis: uma única seqüencialidade organiza um texto inteiro ou uma parte dele; várias seqüencialidades organizam diferentes partes do texto, podendo uma delas ser dominante e as outras encaixadas a ela etc.

Apresentamos, abaixo, um quadro que sistematiza as seqüencialidades, os efeitos pretendidos por elas e suas fases. Ele foi extraído de Machado (2002, p.16), sofrendo uma única alteração, que foi a exclusão da seqüencialidade “injuntiva” presente no original. Tal exclusão deu-se em função de Bronckart (1999) já considerar apenas as seqüencialidades que apresentamos e pelo fato de pautarmos nosso trabalho principalmente em suas considerações.

Quadro 2: *Seqüencialidades, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes*

<b>Seqüencialidades</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>	<b>Fases</b>
<b>DESCRITIVA</b>	Fazer o destinatário <i>ver em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>EXPLICATIVA</b>	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas como sendo de difícil compreensão par ao destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
<b>ARGUMENTATIVA</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo

	(pelo produtor e/ou pelo destinatário).	- contra-argumentação - conclusão
<b>NARRATIVA</b>	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 - ações desencadeadas - resolução da situação final
<b>DIALOGAL</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

## 2.8 Relação de interdependência

A correspondência entre tipos de discurso e as configurações de unidades lingüísticas fica evidente pelo que foi abordado até agora. No entanto, Bronckart (1999) mostrou que existem, também, relações de interdependência entre os tipos de discurso e as diferentes modalidades de planificação dos conteúdos mobilizados. Essa planificação pode ocorrer sob a forma de seqüências ditas convencionais – seqüência descritiva, descritiva-injuntiva, argumentativa, explicativa e narrativa – ou sob a forma de segmentos não organizados convencionalmente – o plano expositivo puro e o *script*.

Estudos efetuados por Machado (1998, p.72) mostram como ocorre a planificação do conteúdo nos eixos do narrar e do expor:

Nos dois tipos de discurso do eixo do NARRAR (relato interativo e narração), a planificação do conteúdo poderia apresentar-se sob a forma de script, sob a forma de seqüência narrativa e de seqüência descritiva, mas sendo os scripts mais freqüentes nos relatos, e as seqüências narrativas e as descritivas nas narrações. Já no eixo do EXPOR, os segmentos de caráter dialogal (discurso interativo dialogal) seriam organizados basicamente sob a forma de seqüência dialogal. Já os segmentos de caráter monologal (discurso teórico, discurso interativo

monologal e discurso misto), na maior parte dos casos, seriam organizados globalmente na forma de plano expositivo puro, com uma relativa raridade de seqüências convencionais, embora elas possam aí se inserir localmente. No discurso teórico, predomina o plano expositivo puro, ao lado de seqüências descritivas; e no discurso interativo e no misto apareceriam as seqüências argumentativas, explicativas e descritivas-injuntivas.

Percebemos, com isso, a existência de uma **planificação intratipo**, ou seja, uma forma de organização de cada tipo de discurso, em seqüências, convencionais ou não. O quadro abaixo, proposto por Machado (1998), ilustra com clareza a relação entre os tipos de discurso e as formas de organização correspondentes.

Quadro 3: *Tipos de discurso e formas de organização correspondentes*

<b>Tipo de Discurso</b>	<b>Organização Predominante</b>
Interativo dialógico	Seqüência dialogal
Interativo monológico e misto monológico	Plano expositivo puro Inserção local de seqüências explicativas, argumentativas e descritivas
Teórico	Plano expositivo puro Seqüências descritivas
Relato interativo	<i>Scripts</i> Seqüências narrativas
Narração	Seqüências narrativas Seqüências descritivas

Há também uma relação entre as formas de organização em seqüências típicas de cada tipo de discurso (planificação intratipo) e a planificação textual global. Quando houver apenas um tipo de discurso em um texto, diz-se que ele é **homogêneo**. Por outro lado, quando o texto for constituído por segmentos de diferentes tipos de discurso ele é chamado de **heterogêneo**. Esses segmentos são submetidos a uma *planificação intertipo*, ou planificação textual global. A predominância de algumas seqüências permite trabalhar

com a noção de um tipo de discurso dominante, sob o qual outros se encaixariam. Com isso podemos inferir que existe um *plano geral do texto*, que é caracterizado pela forma de organização do tipo de discurso dominante, e que os tipos de discurso menores surgiriam como simples expansões de partes desse plano global.

## 2.9 A seqüencialidade nos textos

Verificamos em nosso cópuz a manifestação da seqüencialidade. Trabalhamos com as seqüências predominantes para poder caracterizar o Relato Interativo.

O predomínio dos textos heterogêneos sob os homogêneos foi nítido. Para fins de ilustração mostraremos, abaixo, exemplos de ambos os casos. Salientamos, no entanto, que fizemos uma tentativa não conclusiva de classificação. Este trabalho mostrou-se extremamente complexo, com alto grau de dificuldade para separar as seqüências e passível de leituras diferenciadas.

O primeiro deles é um texto homogêneo que utilizou a seqüência narrativa. Este tipo de seqüência já foi discutido por vários estudiosos dentre os quais destacaram-se Labov e Waletzky (1967, *apud* Bronckart, 1999) que propuseram um protótipo padrão constituído de cinco fases. Nossas análises utilizaram, no entanto, as considerações registradas por Machado (1998), as quais contemplam as contribuições do grupo de Genebra. De acordo com essa leitura, a seqüência narrativa (SN) possui as seguintes fases: *Prefácio ou Resumo, Situação Inicial, Complicação, Re(Ações) ou Avaliação, Resolução, Situação Final e Moral ou Queda*. É importante lembrar que essa ordenação, bem como a presença de todas as fases, é teórica e baseada em situações

predominantes. É possível a manifestação em outras ordens e a supressão de algumas fases.

<b>TEXTO</b>	<b>FASE DA SEQUÊNCIA NARRATIVA</b>	<b>SN</b>
<i>No ano de 1981 comecei a lecionar na Zona Rural, em uma Escola que era freqüentada por quinze “jóias”. É em um desses meus ex-alunos, especificamente uma aluna, que detenho a minha narrativa. Vou chamá-la de Ada.</i>	Resumo	<b>1</b>
<i>Assim que eu chegava à Escola, começava a primeira parte da aula: Limpeza. Fazíamos isso regularmente no início do período porque, durante a noite, os morcegos que ali moravam, sujavam a classe com dejetos, e o cheiro era insuportável. Ada sempre chegava com as mãos cheias de frutas que colhia ao longo do caminho.</i>	Situação Inicial	<b>1</b>
<i>Um dia chegou à Escola radiante e escondia nas mãos uma surpresa para a professora.</i>	Complicação	<b>1</b>
<i>Entre sorrisos e olhares avistamos no interior das suas mãozinhas, três minúsculos ovos de passarinho.</i>	Ação	<b>1</b>
<i>Conversamos muito sobre a preservação da natureza (...)</i>	Ação	<b>1</b>
<i>(...) e a menina concordou em devolver os ovos ao ninho que ficava no oco de um pau podre.</i>	Resolução	<b>1</b>
<i>Quando iniciei a alfabetização pelo método tradicional usando palavras-chaves, ela me disse:</i>	Situação Inicial	<b>2</b>
<i>- Professora, quero fazer listas de compras, porque lá em casa, ninguém sabe escrever.</i>	Complicação	<b>2</b>
<i>Foi assim que ela se alfabetizou</i>	Situação Final	<b>2</b>
<i>Para despertar o gosto pela leitura, e pela música, fazíamos aulas ao ar livre.</i>	Situação Inicial	<b>3</b>
<i>Uma fita cassete no “tape” do carro com contos de fadas e músicas... e eles se deliciavam.</i>	Avaliação	<b>3</b>
<i>Depois era hora de ouvir dos próprios alunos, suas histórias (...)</i>	Ação	<b>3</b>
<i>(...) Ada não falava nada, preferia pegar um livro paradidático. Escolhia o que mais lhe agradava, depois, folheava-o diversas vezes, e dizia: - Professora, amanhã, eu vou trazer esta história desenhada.</i>	Ação	<b>3</b>
<i>(...) E trazia mesmo. Não leva o livro para casa. No outro dia lá vinha ela com a história desenhada em folhas de sulfite: “O Cavalinho Azul”, “a Bruxinha Atrapalhada”, ... e que riqueza de detalhes!</i>	Resolução	<b>3</b>

<i>Eu as colocava em sacos plásticos, e as pendurava em varais de barbante (...).</i>	Situacao Final	<b>3</b>
---	----------------	----------

Este texto foi considerado homogêneo por ter utilizado apenas seqüências narrativas. Foram três seqüências que, conforme dissemos, tiveram pequenas alterações na ordenação das fases e a ausência de algumas delas.

O próximo texto, um heterogêneo, apresentou seqüências narrativas, argumentativas, dialógicas, descritivas e explicativas. A saber, as fases dessas seqüências são:

- Seqüência Argumentativa (SA): Tese Anterior, Dados, Argumentos, Refutação e Conclusão;
- Seqüência Explicativa (SE): Asserção Inicial, Problematização, Explicação ou Justificação e Conclusão-Avaliação;
- Seqüência descritiva (SD): Tema-título, Ancoragem, Aspectualização (Propriedades e Partes), Colocação em Relação (Situação e Assimilação) e (Reformulação);
- Seqüência Dialogal (SDIAL): Abertura (unidades dialógicas ou turnos de fala), Transacional (unidades dialógicas ou turnos de fala) e Fechamento (unidades dialógicas ou turnos de fala).

<b>TEXTO</b>	<b>TIPO DE SEQÜÊNCIA</b>	<b>FASE DA SEQÜÊNCIA</b>
<i>Chego à escola às 6:40 hs, sou a segunda professora a chegar, todos os dias.</i>	<b>SN</b>	<b>Situação Inicial</b>
<i>O sinal toca às 7:00 hs. Após o sinal não consigo continuar o papo, levanto e chamo as colegas: - Vamos meus amores! O dever nos chama! E logo todos vão atrás de mim.</i>	<b>SN</b>	<b>Complicação</b>
<i>É um barato.</i>	<b>SN</b>	<b>Avaliação</b>
<i>Pego a fila e sigo para a classe, (...)</i>	<b>SN</b>	<b>Ação</b>
<i>(...) ontem entrei com a intenção de falar sobre o dia do trabalho.</i>	<b>SA</b>	<b>Argumento</b>
<i>Mas, logo que os cumprimentei, eles disseram: - Professora, olha os sapatos da Elisângela! – Era um sapato alto de verniz.</i>	<b>SA</b>	<b>Contra-Argumento</b>
<i>Logo respondi: - É bonito! (...)</i>	<b>SA</b>	<b>Avaliação</b>
<i>(...) Por que vocês estão achando graça?...</i>	<b>SE</b>	<b>Problematização</b>
<i>(...) Ninguém respondeu:</i>	<b>SE</b>	<b>Justificação</b>
<i>- Há sapatos de vários tipos, sapatos de couro, de plástico, de lona, de pano, de borracha... vamos escrever.</i>	<b>SD</b>	<b>Aspectualização por propriedades</b>
<i>- Qual o tipo que vocês gostam? Responderam unanimemente: - Gostamos de tênis de marca! - De marca? Quais modelos? Escrevam. Qual a utilidade dos calçados? Não é proteger os pés? Então todos e quaisquer tipos de calçados são úteis. Desde que esteja em boas condições.</i>	<b>SDIAL</b>	<b>Transacional</b>
<i>A aula mudou do 'dia do trabalho', para o trabalhador.</i>	<b>SN</b>	<b>Conclusão</b>
<i>Quem confecciona os sapatos?</i>	<b>SN</b>	<b>Complicação</b>
<i>Marcamos uma excursão à fábrica de calçados no Ipiranga. Que bom.</i>	<b>SN</b>	<b>Ação e Avaliação</b>
<i>Mas se não houvesse trabalhadores como seria! Existiria sapatos?</i>	<b>SN</b>	<b>Complicação</b>
<i>- Então, amanhã será o dia do trabalhador! Eles levantam cedo, são assalariados e ganham o suficiente para o seu sustento.</i>	<b>SD</b>	<b>Colocação em relação</b>
<i>Os alunos caíram na risada.</i>	<b>SN</b>	<b>Ação</b>
<i>Então perguntei ou melhor deduzi vocês estão rindo do salário mínimo!</i>	<b>SE</b>	<b>Constatação Inicial</b>
<i>Será que R\$ 120,00 dão, para o sustento de uma família?</i>	<b>SE</b>	<b>Problematização</b>
<i>Que pena! Dia do trabalho virou tristeza, poderia ser um salário melhor!</i>	<b>SE</b>	<b>Conclusão</b>
<i>E eu continuei.</i>	<b>SN</b>	<b>Complicação</b>
<i>- Não vamos desanimar por isso. Vamos ser dignos. Trabalhar e estudar muito para conseguir um futuro melhor. E a aula continuou terminando com a poesia e interpretação.</i>	<b>SN</b>	<b>Moral ou queda</b>

Este exemplo mostrou bem a diversidade de tipos de seqüências que podem ser utilizadas na construção de um texto. Foram vários tipos de seqüências que utilizaram apenas algumas de suas fases estruturadas teoricamente. Essa é a característica dominante dos textos empíricos e, principalmente, do nosso cópulus. Embora heterogênea, trabalhamos com a noção de seqüência dominante.

Mesmo não sendo foco do nosso trabalho o estudo das seqüências, lançaremos mão em vários momentos do conceito de seqüencialidade para mostrar o comportamento dos textos que estudamos e para esclarecer aspectos temáticos de nossas análises.

## **CAPÍTULO III**

### ***TIPO DE DISCURSO***

Na caminhada em busca de respostas à nossa principal pergunta de pesquisa (“Como é que o professor desenvolveu o tema dado através dos seus textos?”) observamos variações na forma como a mesma temática foi tratada. Separamos os textos de acordo com seus tipos de discurso<sup>7</sup> e aprofundamos a análise do mais representativo – o Relato Interativo.

#### **3.1 Configuração Básica do Tipo de Discurso Relato Interativo**

A maioria dos textos inscritos no concurso tinha os próprios professores como protagonistas e evidenciava preferencialmente situações que ocorriam em sala de aula, nas dependências ou proximidades da escola, como ilustra o fragmento abaixo:

- (1) O primeiro dia que cheguei na escola para lecionar, logo na entrada do prédio, deparei-me com um grupo de adolescentes, todos vestidos no gênero “rebelde” mas com uma boa aparência.

O fato de citar a origem espaço-temporal caracterizou a disjunção do mundo discursivo em relação ao mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes-ouvintes. Foi

---

<sup>7</sup> Segundo a tipologia proposta por Bronckart (1999): Discurso Interativo, Discurso Teórico, Relato Interativo e Narração.

possível, portanto, situar com facilidade esse espaço geográfico e o quadro temporal com o mundo ordinário dos agentes. Por exemplo, no trecho acima, o tempo, demarcado pelo segmento *O primeiro dia que cheguei na escola (...) logo na entrada do prédio*, Possibilitou-nos identificar o tempo como sendo o início de um dia letivo. Esse fragmento permitiu-nos também verificar que se tratava de um narrar implicado, ou seja, havia a presença, no texto, de personagens, acontecimentos e/ou ações que se caracterizavam pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.

Por definição, todos os textos do Relato Interativo apresentaram disjunção das coordenadas gerais dos mundos criados e implicação em relação ao ato de produção. No entanto, percebemos que os textos apresentavam consideráveis variações da abordagem temática<sup>8</sup> que, apesar de pertencerem à mesma tipologia discursiva, os tornavam distintos.

Analisando, portanto, o aspecto temático, propusemos quatro tipos de agrupamentos para esse tipo de discurso, a saber:

- a) *Relato Interativo do tipo Relato Autobiográfico;*
- b) *Relato Interativo do tipo Relato de Atividade;*
- c) *Relato Interativo do tipo Relato de Episódio;*
- d) *Relato Interativo do tipo Relato de Fato Casual.*

---

<sup>8</sup> É importante considerar que, mesmo o tema sendo único a todos os participantes, a estratégia de desenvolvimento do texto foi pessoal e sofreu variações.

### 3.2 Relato Interativo do Tipo Relato Autobiográfico

A variação do tipo de discurso Relato Interativo que chamamos de **Relato Autobiográfico** foi a mais recorrente no corpus, totalizando 39 dos 94 textos. Manifestou, de forma predominante, as seguintes características:

- A abordagem de fatos ocorridos ao longo da vida dos narradores personagens de forma cronológica e linear;
- A sobreposição das figuras do protagonista, do narrador e do autor;
- O exercício do magistério representou, muitas vezes, um sonho antigo, a mudança inesperada de planos ou a renúncia a outras atividades profissionais;
- A visão da docência como realização profissional e/ou pessoal;
- O uso de metáforas contextuais: os autores usaram as dificuldades e limitações presentes e vencidas nas vidas das personagens (professores) para representar a importância da persistência e da superação de limites para a realização de desejos e sonhos. Tal comportamento buscou valorizar a situação presente de exercício do magistério;
- A apresentação das variantes Autobiografia Pessoal e Autobiografia Profissional.

Como o próprio nome dessa variante diz, muitos textos utilizaram o recurso de retomar fatos da vida de seus narradores (autores), conduzindo a narrativa de forma linear e cronológica, de um tempo mais distante até o presente da narração. Os fragmentos abaixo ilustram tal fato:

- (2) Desde pequena, gostava de ensinar, brincava de escola com minhas amigas e sempre queria ser a professora.  
Nove anos após ter me casado, mãe de dois filhos um com sete e outro com quatro anos, divorciei-me.  
Sem profissão, sem escolaridade não desanimei e resolvi que mudaria minha vida a partir daquele momento. Conclui o 1º Grau pelo Projeto Minerva e, comecei a trabalhar como escrituraria numa escola estadual.
- (3) Foi em 1983 quando passei para o 1º colegial, estava decidido, no ano seguinte faria magistério.  
(...)  
Logo que passei para o 3º ano, consegui um emprego em uma pré-escola.  
(...)  
Fui ministrar aulas de Ciências e Estudos Sociais de 1ª. a 4ª. série.  
(...)  
Meu segundo emprego em primário foi de Docente (4ª. série).

Ambos os textos remeteram a ação a um tempo passado e relataram, de forma linear e cronológica, fatos marcantes para uma opção profissional pelo magistério. O primeiro retomou a infância e o segundo o início de um ciclo escolar em que se deveria fazer uma opção profissional. Observamos ainda o uso predominante de seqüências narrativas nos relatos autobiográficos.

Ficou nítido em nossas observações que o relato autobiográfico apresentou duas variações, sendo possível classificá-las como *autobiografia pessoal* e *autobiografia profissional*. A Autobiografia Pessoal teve como principal característica relatar fatos a partir da infância do narrador-personagem, como mostra o fragmento (2) acima. Já a Autobiografia Profissional foi marcada por relatar fatos que se iniciaram: a partir do princípio da vida escolar; no instante em que seus autores optaram pelo magistério (como mostra (3)); nas primeiras atuações em sala de aula.

Percebemos, também, que o exercício do magistério não foi sempre um projeto de vida para essas pessoas; ao contrário, muitas vezes representou uma mudança de planos. Algumas vezes tal opção profissional ocorreu em função da necessidade de exercer alguma atividade, outras em função do fracasso em outras áreas, por necessidade de sobrevivência ou até mesmo como mera obra de um aparente acaso. Abaixo apresentamos um exemplo dessa abordagem.

(4) Quando tomei consciência da situação<sup>9</sup>, arrumei forças não sei de onde; foi aí que senti a presença de Deus, comprovei que ele realmente existe e naquele momento “Ele” me amparava e contava comigo, para juntos ajudarmos o Alexandre.

Concordei que meu filho fosse para uma sala especial. Era impressionante ver como ele estava progredindo, ia para a escola com prazer pois, estava aprendendo no seu ritmo próprio. Às vezes, eu ficava horas no pátio da escola observando meu filho, os colegas e a professora, eles se entendiam muito bem, meu filho se sentia importante e feliz.

Foram essas minhas observações, que fizeram com que eu voltasse a estudar. Me matriculei em uma Universidade no curso de DEFICIENTES MENTAIS ; queria me tornar uma educadora especialista em crianças excepcionais.

Com a teoria que recebi na Universidade e a prática que adquiria com Alexandre, não foi difícil arrumar um trabalho. Fui lecionar em uma escola pública, numa CLASSE ESPECIAL.

Em alguns momentos há uma mistura da forma romântica e idealizada como o magistério é tratado com as frustrações e dificuldades enfrentadas. No entanto, o predomínio da visão romântica, que idealiza e ignora as dificuldades e problemas, é nítido, como mostram (5) e (6).

(5) Neste tempo de magistério, tenho aprendido muito com meus alunos, procuro conhecer o cotidiano deles para poder melhor entendê-los e, tentar sanar suas dificuldades.

Magistério é um desafio, é um dom, é uma chance que temos de

---

<sup>9</sup> Nota nossa: o filho ser portador da Síndrome de Down.

tentar passar algo de bom para essas crianças que são o futuro desse nosso grande País.

Minha trajetória de vida até chegar ao magistério não foi fácil mas, o que importa é que consegui e me sinto muito feliz e realizada com minha profissão de professora.

(6) A profissão educadora não é fácil, porque é uma batalha entre o poder e a liberdade de todos serem cidadãos profissionais e bem remunerados. É isso que quero aos meus alunos, empregos que lhes dêem o direito de construir uma família, sem miséria sem vergonha de um salário mínimo, inferior aos seus valores.

Minha caminhada como educadora está começando e já percebi o grande valor de ensinar aos alunos que os direitos e deveres são mútuos, que deve haver amor e respeito de ambas as partes.

Poderia falar muito sobre o lado desgastante de ser uma educadora da falta de respeito que nos dirigem, do baixo salário, das funções acumuladas do nosso dia-a-dia...

Tomei uma decisão definitiva ser uma Educadora, minha escolha teve um tom emocional.

A vida de uma educadora tem dinamismo, um prazer tático.

De uma forma geral, a docência foi vista como um fato muito positivo na vida dos autores, sendo tratada como uma realização profissional e pessoal. Muitas vezes, as histórias procuravam mostrar a importância da superação das dificuldades para atingir um objetivo maior, que era a realização. Consideramos essas comparações como criação de uma metáfora contextual que buscou valorizar o magistério, o que era esperado em função da temática e do contexto do concurso de redação.

Queremos fazer um destaque à figura do narrador nos textos do relato autobiográfico. Ele apareceu sempre como personagem e, na maioria dos textos, foi o responsável pela maior parte das ações relatadas ou as determinou. A temática do concurso, que pedia narrativas que tematizassem o cotidiano escolar, e a limitação à participação apenas a professores permitiu-nos inferir sobre a identidade entre o autor, o

narrador e o protagonista da maioria dos textos. Os textos (7) e (8) ilustram algumas considerações que faremos em seguida.

(7) Revirando as poucas páginas que já **escrevi** na **minha história**, deparo-**me** com a primeira, mas sem dúvida, a que **me** impulsionou a escrever as demais.

Naquele dia, tão esperado, preparei-**me** da melhor forma que sabia. **Separei** o texto, **organizei** as ideais, **estudei** o vocabulário, **dei** aula no espelho para ver **minhas** expressões, não **queria** parecer boazinha ou severa demais. Enfim, não **poderia** falhar em nada. **Seria** uma professora, a dona do conhecimento.

Os primeiros minutos foram fáceis. **Comecei** a explanar **minhas** idéias, **meus** pensamentos, **meus** conceitos, **meus**... Só **meus**.

(8) **Eu** era professor de ciências numa pequena cidade do interior, no início da década de sessenta.. Para **mim**, os alunos que não ficassem extasiados diante da beleza dos moluscos e coleópteros estariam condenados ao limbo, espécimes destinados apenas á procriação. **Eu** os desprezava placidamente. **Eu** os esquecia tão logo o ano terminasse.

A presença de um narrador-personagem ficou evidente pelas marcas formais de primeira pessoa, tanto nos verbos quanto nos pronomes (*escrevi, minha, me, separei, organizei, estudei, dei, minhas, comecei, minhas, meus, mim, eu*). Ao utilizar o termo “minha história” pudemos associar a história ao narrador, que foi o principal personagem e, contextualmente, pudemos dizer que se tratou da história do autor que, por sua vez, era um professor.

Essa característica mostrou-se predominante no relato autobiográfico. Assim, percebemos que neste tipo de texto o protagonista, o narrador, o autor e o professor se fundem.

### 3.3. Relato Interativo do Tipo Relato de Atividade

O **Relato de Atividade** foi a variação do tipo de discurso que esteve presente em 23 dos 94 textos do corpus. Suas características temáticas predominantes foram:

- Os professores relataram eventos didático-pedagógicos intencionalmente programados;
- O narrador-personagem, um professor, assumiu o papel de protagonista da história e condutor das atividades didáticas abordadas;
- Os textos apresentaram variações do tipo *Eventos de Curta Duração* (caracterizados por um conjunto de atividades que se realizaram em uma ou poucas aulas) e *Eventos de Longa Duração* (caracterizados por um conjunto de atividades que utilizou várias aulas ou até mesmo um ano letivo);
- Houve um momento de avaliação na parte final dos textos.

A principal característica do Relato de Atividade foi o fato de relatar eventos didático-pedagógicos intencionalmente programados pelos professores, havendo pouco ou nenhum espaço para eventualidades ou improvisos. O texto (9) mostra essa característica:

- (9) Lembro-me como se fosse hoje. Falei que ficaria com eles por quatro meses, e que neste curto tempo, iríamos ensaiar uma dramatização de poesias, além dos conteúdos que seriam ministrados em classe. Fiz uma breve explanação sobre poesias, alguns autores e suas respectivas escolas literárias (uma vez que no colegial, iriam

estudar o assunto de forma mais profunda). Houve protestos e até aquela cara: “eu não vou fazer”, mas depois que eu disse que iria passar um filme sobre o assunto (“Sociedade dos Poetas Mortos”) e no final eles iriam decidir pelo sim ou não, todos ficaram calmos e ansiosos.

(...)

Chegou o grande dia. O pátio da escola repleto de convidados. A coordenadora da escola aceitou gentilmente o convite para ser a apresentadora da Tarde da Poesia, com um pequeno detalhe a parte, era professora de matemática, mas descobriu o gosto pelas poesias no nosso pouco tempo de convivência juntas.

O público apaixonou-se pelas belas poesias e, pelos novos atores que surgiam naquele e único momento de nossas vidas.

Percebemos, ainda, que os textos do relato de atividade apresentaram duas variações temáticas claras: retratavam eventos de curta duração ou de longa duração. O texto (9) é um exemplo desta última.

Muito mais que o caráter quantitativo do tempo, o que determinou um evento de longa duração foi a necessidade de uma seqüência de atividades para constituir um conjunto maior que fora planejado. Para isso o professor utilizou várias aulas ou até mesmo todo o ano letivo.

Já os eventos ditos de curta duração utilizaram uma ou poucas aulas para serem desenvolvidos, como mostram os exemplos (10 e (11) abaixo:

(10) Primeira série ginásial. Primeira conversa em grupo sobre os livros lidos.

“Vamos formar grupos! Cada um vai procurar as pessoas que leram o mesmo livro e vamos discuti-lo oralmente...

Ah! Grupo, que saco !!! – reclama o coro.

(...)

Dá o sinal, e não dá para continuar nesta aula. Quem sabe nas próximas eles comecem a ver melhor.

Dá o sinal e a professora sai  
E os alunos ficam, como estavam!”

- (11) Após termos lido e interpretado várias poesias, pedi a classe para produzir uma poesia de tema livre, dado o sinal do intervalo todos entregaram-na e saíram, exceto Eliane que me pediu mais um minutinho. Ficamos somente as duas na sala de aula e ao entregar pediu-me para ler sua poesia.

Outro fator que observamos foi que as atividades retratadas pelos textos do Relato de Atividade buscaram promover a integração entre alunos e professores. Elas procuraram diminuir a distância entre a sala de aula e a comunidade, entre o professor e o aluno, entre os próprios alunos, entre o aluno e o conhecimento e, enfim, reforçar a interação em sala de aula. Podemos dizer que essas foram as atividades que os professores julgaram relevantes e dignas de serem retratadas em textos participantes de um concurso promovido por seu órgão empregador.

Os textos do córpus evidenciaram ainda que o narrador assumiu o papel de protagonista e condutor das atividades realizadas, como mostram os fragmentos (9), (10) e (11).

Por fim, verificamos, como mostram os exemplos (12) e (13), que os relatos de atividade caracterizaram-se por apresentar um momento de avaliação da atividade desenvolvida em sala de aula, a qual ocorreu quase sempre no final dos textos. Isto é coerente com as seqüencialidades, principalmente as seqüências narrativa, argumentativa e descritiva.

- (12) Assim, meus alunos estão se tornando mais críticos já possuem uma visão maior do mundo; podem encarar sem medo a sociedade que os espera, porque somente nos contos de fada é que existe lobo mau. Na vida, temos o poder das palavras o qual destrói qualquer obstáculo, e com certeza alcançarão o sucesso e não serão “antas” nem “tartarugas”.

- (13) A partir daquele dia, novos artistas nasciam... e com eles, os grandes poetas renasciam e tornavam-se imortais, assim como a arte

dentro de nós é imortal, também era o amor puro e amigo que conquistamos nesses quatro meses de convivência juntos, que valeu por toda uma vida!

### 3.4 Relato Interativo do Tipo Relato de Episódio

O **Relato de Episódio** foi verificado em 6 dos 94 textos do córpus e caracterizou-se pelas seguintes características:

- Os alunos foram, predominantemente, os protagonistas;
- Os episódios relatados foram relevantes para a vida do protagonista (alunos) e também considerados importantes para a vida do narrador (professor);
- Foram relatados tanto episódios considerados de sucesso quanto episódios tidos como de fracasso;
- O tempo da narrativa esteve limitado ao transcorrer das ações;
- Ocorreu, na maioria deles, um final moralizante em que uma mensagem foi direcionada a um destinatário específico ou a toda sociedade.

A principal diferença entre o Relato de Atividade e o Relato de Episódio está no fato de o último retratar histórias marcadas por fatos que não tiveram o planejamento e o controle do professor. Percebemos ainda que os alunos eram, predominantemente, os protagonistas nestes textos, enquanto no Relato Autobiográfico e no de Atividade o professor ocupava tal lugar. No entanto, o papel de narrador ainda é do professor. O texto (14) mostra essa mudança de foco:

(14) “A voz suave de Márcia ecoava pela sala naquele fim de verão, recordando o saudoso Noel Rosa: “meus inimigos que hoje falam mal de mim...”

Os alunos prestavam atenção nos versos quando Marcelo levantou-se de sua carteira, berrando fortemente:

-É isso aí, professora, aqui só tenho inimigos! Mal terminou o protesto e já galgava o pátio da escola.

Marcelo estava radicalmente mudado; de aluno aplicado e pacífico tornava-se cada vez mais nervoso e agressivo. Os colegas diziam que ele estava ingerindo drogas! Que experiência para uma professora com apenas um ano de magistério...

(...)

Alguns dias depois Marcelo foi internado, vítima de uma overdose. Ao acordar e saber que quase perdera a vida, chorou muito e disse que dali em diante seria um combatente contra o vício. Em seguida, todos se abraçaram, emocionados, no quarto do hospital. Lembrei-lhe daquele reverendo que escrevera “Entre a cruz e o punhal” e ajudara muitos toxicômanos a abandonar as drogas em certas comunidades nova iorquinas, com a ajuda do Espírito Santo!

Notamos também que os episódios relatados foram relevantes tanto para a vida dos alunos (protagonistas) como para a do professor que o relatou, o que era esperado, afinal foi este último o responsável pela escolha da história a ser tematizada. O desfecho da história retratada no fragmento (14) está em (15):

(15) Hoje posso dizer que atingimos nosso objetivo pois Marcelo está casado e feliz! Posso afirmar que este pequeno relato é também dirigido aos jovens que não têm a certeza de que há, no Brasil, muitas pessoas que se preocupam com seus problemas e lhes desejam a felicidade de serem livres com um futuro promissor! Recordando Jô, sentimo-nos otimistas: “Traçarás os teus projetos e eles terão êxito, e a luz brilhará em tuas veredas!

O sucesso da recuperação do protagonista, retratado em (15), e o impacto causado por seu comportamento, apresentado em (14), justificaram a relevância do fato, capaz de permanecer em sua memória e ser resgatado no momento do concurso de redação. No

entanto, nem sempre histórias de sucesso foram relatadas. Em (16) mostramos um episódio cujo desfecho foi assimilado pelo professor como um fracasso e o frustrou pela sua incapacidade de ação.

(16) Alguns dias depois, o tempo melhorou e meu aluno apareceu na escola.

Após alguns minutos de aula, enquanto todos estavam fazendo os exercícios, eu fui falar com ele.

Perguntei se ele morava mesmo longe e confirmei tudo que a diretora havia dito. Depois da conversa, ele me disse que na próxima semana não viria mais á escola. Eu perguntei o porquê e ele me disse que ia se mudar.

Eu fiquei contente e perguntei se ele ia morar em outra cidade. Ele disse “não, não professora, eu vou morar num sítio acima do que eu moro e não vou poder vir mais na escola. Mas o ano que vem se der eu volto”.

O sinal bateu. Eu me despedi. Fui à sala dos professores. E chorei.

Percebemos ainda que os enredos apresentaram uma limitação temporal que foi demarcada pelo tempo de acontecimentos dos fatos: os fatos narrados limitaram-se ao curso natural e linear dos acontecimentos. Mesmo quando houve uma mensagem moralizante no final do texto, esteve associada diretamente ao fato principal e foi o resultado da avaliação de tais acontecimentos por parte dos narradores (professores).

### **3.5 Relato Interativo do Tipo Relato de Fato Casual**

A variação do relato interativo que chamamos de **Relato de Fato Casual**, verificada em 26 textos do córpus, teve como características:

- O narrador-personagem poder ser ou não o protagonista da história;

- Predomínio da casualidade em detrimento ao planejado em atividades docentes;
- Os fatos retratados serem considerados marcantes na vida do protagonista e ocorrerem manifestações de sensações e sentimentos do narrador;
- A limitação do tempo da narrativa à ação complicadora e seu desfecho.

Percebemos que a maioria das experiências tidas pelo professor como relevantes, neste tipo de texto, não foram previamente planejadas, ocorreram por acaso e foram contextualizadas e aproveitadas para fins didáticos ou para demonstrarem uma idéia genérica. Em função dessa casualidade é que atribuímos essa nomenclatura. Os fragmentos (17) e (18) exemplificam tal característica:

(17) Dedicada e atenciosa, estranhei quando a vi, naquela tarde de novembro, debruçada sobre a carteira. Imaginei a princípio que estivesse cochilando, pois aquela hora do dia, após o almoço, é comum as crianças sentirem sono.

Mas, para meu desespero e de toda a classe que gostava muito da garota, constatei que ela estava desacordada. Os lábios arroxeados contrastavam com a palidez de suas faces; as mãos extremamente geladas anunciavam que o caso era grave.

Tomada de pânico acompanhei todo o socorro prestado a Roberta, atendida imediatamente por uma equipe médica, assim que chegou ao pronto socorro. Enquanto ouvia o laudo médico, contemplava condoída aquele corpinho descarnado, tão jovem e tão sofrido.

(18) Em meu primeiro dia como professora da turma fui informada pela diretora dos problemas da sala e preferi eu mesma apresentar-me aos alunos. Ao entrar na sala, me surpreendi, todos os alunos levantaram e subiram na carteira, entrei coloquei meu material sobre a mesa e sem falar nada subi em minha cadeira e depois sobre a mesa. Me apresentei, falei muito sobre mim e minha família, que era recém-formada e estava ali para ensina-los e também aprender com eles.

Perguntei, um a um, seus nomes e suas idades e pedi para que falassem um pouco sobre suas famílias e suas vidas. Percebi os alunos se entreolhando como se dissessem esta professora é mais louca que nós.

Notamos ainda, nestes dois trechos, que o narrador-personagem pode ou não ser o protagonista. Em (17) a protagonista é a aluna que fôra acometida de um desmaio em sala de aula e, em (18), a professora recém-formada. Em ambos os casos fatos inesperados marcaram a aula e foram considerados, por seus autores, como marcantes em suas vidas.

Coerentemente com os conceitos de seqüencialidade e com o predomínio do uso de seqüências narrativas, muitos textos, em sua parte conclusiva, apresentaram mensagens dizendo o quanto tais fatos foram importantes, marcantes e determinantes em suas vidas profissionais e pessoais. Os fragmentos (19) e (20) mostram tais tipos de ocorrências:

- (19) No meu primeiro dia de aula, não fui professor e sim o aluno com o maior índice de aprendizagem, pois como aluno, aprendi o que é uma verdadeira **LICÃO DE VIDA.**
- (20) Naquela tarde fria e chuvosa o palhaço e seus amigos aprenderam muito e perceberam que nem tudo está perdido e que ainda existem professores que se dedicam muito e levam a sério a sua carreira.

Pudemos perceber também que os textos do Relato de Fato Casual limitaram o tempo da narrativa à ação complicadora e seu desfecho. Fora isso, apenas houve a presença das considerações generalizantes nos últimos parágrafos da maioria dos textos.



## **CAPÍTULO IV**

### ***REFERENCIAÇÃO E IMAGENS***

Uma das nossas preocupações e objetivos de pesquisa era estudar a caracterização dos elementos mais recorrentes nos textos: o professor, o aluno e a escola. Acreditávamos ser esta uma forma interessante de investigar como o narrador-autor construía seu ponto de vista sobre esses três elementos, contribuindo assim para responder nossa pergunta principal.

É importante considerar que a produção do tipo de texto em análise envolve sempre um jogo de cena e o que desejávamos verificar era exatamente o comportamento dos elementos que compunham essa cena. Assim, não buscamos a veracidade e nem tratamos as considerações como verdades absolutas do mundo real, tratamos como uma construção textual.

Mesmo para os textos que enfatizaram fatos verídicos ficou evidente o seu caráter fictício ao transformá-los em literários. Assim, o mundo real tomou formas específicas em um texto ficcional. A respeito dessa relação entre mundo real e o texto ficcional, Bonoli (2000, p.493) ressalta que:

Nós não possuímos o mundo real: nosso acesso ao mundo real passa sempre pela mediação de uma atividade simbólica que constrói, configura uma versão do mundo. Isso decorre diretamente da impossibilidade de uma percepção pura que nos permita conhecer o mundo real tal qual ele é. Toda percepção é já interpretação, organização, seleção e participa também da construção de um modelo simbólico que pode adquirir o estatuto de mundo.

Dessa forma, ao investigarmos as figuras do professor e do aluno, ela estará sendo uma versão do mundo real que passou por um processo de interpretação, organização e, principalmente, seleção durante a sua construção. Gollut e Zufferey (*apud*. Cortez 2003,p.13) afirmam que “a construção da referência é um modo de visualizar essa relação entre o texto (mundo narrado) e o mundo da experiência”. Para desenvolver nosso estudo agrupamos informações em função de um comportamento similar, relacional e recorrente. É importante salientar que tais agrupamentos não devem ser considerados estruturas objetivas de uma realidade; eles estão carregados de fatores que influenciaram na interpretação do seu sentido e em sua organização. Sobre tal questão Coseriu (1977,p.103) mostra que:

É inútil querer interpretar as estruturações lingüísticas sob o ponto de vista das pretensas estruturas “objetivas” da realidade: é preciso começar por estabelecer que não se trata de estruturas da realidade, mas de estruturações impostas à realidade pela interpretação humana.

#### **4.1. Referência e Referenciação**

O conceito de referência como algo estático, relacionado a um grupo definido e limitado de palavras e expressões, pareceu-nos insuficiente para o estudo do comportamento dos textos do nosso *cópus* de pesquisa. Da mesma forma, falar em *referência* pareceu uma abordagem um tanto quanto limitada, o que nos levou a utilizar o conceito de *referenciação*, e considerá-la uma atividade discursiva.

Assim, de acordo com Koch (2002, p.79), a referência não deve ser vista na forma mais tradicional, cujo sentido é a “simples representação extensional de referentes do mundo extramental”.

A autora mostra ainda que a interação com o entorno físico, social e cultural dos mundos às nossas voltas é o que nos permite interpretá-lo e construí-lo. Assim, afirma que:

A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo.

Koch (2002, p.79)

É importante considerar também que o processamento do discurso é uma estratégia do autor do texto levando em consideração o seu interlocutor, ou seja, dentre o universo de possibilidades, o produtor do texto faz uma escolha em função do mundo à sua volta e de sua história de vida. Pensando enquanto categoria, é possível dizer que os autores de textos que pertencem a um grupo específico (no presente trabalho professores da rede oficial pública paulista) estabelecem, através da referenciação, uma ligação com algum tipo de informação que se encontra em sua memória discursiva. Segundo Koch (2002, p.81):

A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, deste modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa.

Tal consideração justifica a substituição da noção de referência pela noção de referenciação, um processo dinâmico que constrói uma relação de troca simultânea.

Cortez (2003, p.17) elucida que:

A referência é antes de tudo um problema que concerne às operações de categorização e identificação dos referentes efetuadas pelos sujeitos falantes, à medida que se desenvolve o discurso, e por isso essas operações dependem muito mais do ponto de vista de um enunciador e do contexto de interação, do que de uma apreensão estritamente cognitiva da realidade.

Essa afirmação evidencia, portanto, a referenciação como um processo dependente do ponto de vista do enunciador e associado intimamente a um contexto.

#### **4.2. Os objetos-de-discurso e a categorização**

Os objetos-de-discurso são dinâmicos e jamais poderão ser considerados definitivos e dotados de sentido único; sua constituição e desenvolvimento ocorrem discursivamente. De acordo com Apothéloz e Reichler-Béguelin (*apud.* Cortez, 2003, p.17), os objetos-de-discurso “solicitam, na produção e interpretação, nosso conhecimento e nossa experiência das propriedades do mundo real”. Tal consideração leva Cortez (2003, p.17) a definir referência da seguinte forma:

A referência não é propriedade nem da língua, nem do mundo, desenvolvendo-se como uma atividade contextualmente encenada por sujeitos sociais que interativamente colaboram para a produção de sentido, ao mobilizar conhecimentos de várias ordens.

Essa nova perspectiva leva, naturalmente, a um questionamento que abandona a preocupação com o aspecto puramente descritivo do processo de referenciação e leva à busca de respostas que mostrem como as atividades humanas, lingüísticas e cognitivas se estruturam e dão sentido ao mundo.

Cortez (2003, p.18), apoiada nos estudos de Mondada (1994), aborda o deslocamento para a interação social do conceito de *categorização*, que considera processos contextuais de construção de categorias. Entendendo, portanto, as categorias como fenômenos discursivos, considera que “a escolha e formulação de um objeto implica processos de categorização, ligados não somente à denominação do objeto, mas especialmente à sua configuração no discurso”.

Essa autora reitera o fato de que o léxico não deve ser tomado de forma definitiva, e sim como um material em constante mutação e construção. O mesmo raciocínio vale para as categorias, que não são invariáveis, ao contrário, são sujeitas a todas as transformações que o mundo ao seu redor sofrer. Cortez (2003, p.18) afirma que:

As categorias não podem ser tratadas como estruturas invariantes, fixadas a priori e capazes de “realisticamente” ou objetivamente agruparem o mundo, nem como protótipos ou formas universalizantes, mas como criação, transformação (daí seu caráter flexível e dinâmico), ou ainda, versões sociais do mundo ou posições enunciativas, que intervêm na estruturação do discurso e construção de sua coerência.

Tais considerações permitiram-nos traçar um caminho para a análise e compreensão de como os professores organizaram, agruparam e efetuaram a referenciação.

### 4.3. Principais estratégias de Referenciação

Koch (2002, p.85) considera como as principais estratégias de progressão referencial o uso de pronomes ou elipses, o uso de expressões nominais definidas e o uso de expressões nominais indefinidas.

Segundo a autora, “a referenciação pode realizar-se por intermédio de formas gramaticais que exercem a “função pronome” (pronomes propriamente ditos, numerais, advérbios pronominais)”. E destaca ainda dois processos cognitivos que são postos em ação na referenciação pronominal:

i. **construção de uma classe de indivíduos** como uma totalidade de membros humanos pelo funcionamento coletivo de “ele”;

ii. **restrição dessa classe a um determinado grupo de indivíduo** pelo processo de recuperação do conjunto construído em (i) num contexto específico proposto implicitamente pela co-textualidade.

(Koch, 2002, p.86)

Já as expressões ou formas nominais definidas são, segundo Koch (2002, p.86), “as formas lingüísticas constituídas, minimamente, de um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome”. Já as expressões ou formas nominais indefinidas são constituídas por artigos indefinidos seguidos de um nome.

A análise das expressões nominais pode ser um importante instrumento para a compreensão do pensar e do dizer dos autores do texto, em nosso estudo específico, do pensar e do dizer do professor enquanto autor de um texto em situação específica. Sobre isso Francis (*apud*. Cortez 2003, p.25) aponta que:

Esses grupos nominais, como “sinais interativos”, desempenham um papel importante na negociação entre autor e leitor, pois em função do caráter altamente informativo, essas expressões contribuem para prover o leitor de um quadro conceitual relevante para o entendimento do projeto de dizer do produtor, que tem algo a provar. (...)

Os grupos nominais, ao rotular uma porção do discurso, integram e relacionam esta porção com o argumento que está sendo desenvolvido, de modo que configure a orientação argumentativa pretendida pelo produtor.

Dessa forma fica evidente que as expressões nominais dão fortes indícios do ponto de vista do autor, que é uma das nossas curiosidades nessa pesquisa. Além de demonstrar este aspecto momentâneo, essa referenciação promove também novas formas de estabelecer a referenciação, o que pode alterar sua prática futura e garantir a dinamicidade desse processo.

Cortez (2003, p.28) afirma que, uma vez que a função das expressões nominais não é apenas referir, “elas contribuem para a **construção do ponto de vista**<sup>10</sup>, orientando argumentativamente o texto”

Uma vez relacionada a construção do ponto de vista à escolha dos elementos de referenciação, bem como as estratégias utilizadas pelos produtores para a escrita dos seus textos, fica evidente o papel do produtor do texto enquanto sujeito dessa interação estabelecida com o leitor. Cortez (2003, p.29) afirma que “a construção, o desenvolvimento e o modo de apresentação dos referentes evidenciam um trabalho sobre o conteúdo do discurso, *inserindo o sujeito produtor do texto nessa prática discursiva.*”

Como era esperado, em função do tema e da situação de concurso em que foram produzidos os textos, os elementos que sofreram maior referenciação no cópulus foram

---

<sup>10</sup> Negrito da autora.

“professor”, “aluno” e “escola”. Tendo em vista estas referências, indagamos o que isto nos mostraria sobre o universo temático abordado.

Para proceder tal observação optamos por limitar nosso olhar à referência ocorrida no plano extra-lingüístico, por meio das expressões nominais, que permite a referência a entidades do mundo bio-psíquico-social. Acreditamos ainda que como nossas análises privilegiam o aspecto temático, estudar a referência no plano textual pouco contribuiria para encontrarmos as respostas que buscamos.

Considerando, portanto, que o trabalho de seleção dos elementos de referência e a sua textualização foram atribuições do narrador-autor, pareceu-nos importante observarmos a relação existente entre este agente e a manifestação do ponto de vista.

#### **4.4. O Ponto de Vista e o narrador**

Ao contrário dos textos predominantemente argumentativos, em que o autor expõe suas idéias e as defende em forma de teses, nas narrativas a exposição de idéias e a visão de mundo será incutida nas escolhas do narrador. Considerando que a postura do narrador é uma escolha direta do autor em um contexto de produção, inferimos que analisar a argumentação criada pelos narradores seria uma forma interessante de analisar o ponto de vista do próprio autor e, por consequência, do contexto de produção, do próprio professor.

Dessa forma, é inegável e até mesmo evidente o papel argumentativo inserido nas narrativas. Sobre a atividade argumentativa nas narrativas, Cortez (2003, p.47) mostra que:

Tal atividade não é a defesa de uma tese explicitamente marcada, como num texto opinativo, em que o autor expõe sua opinião pelo modelo tese defendida/tese refutada, nem a apresentação de alternativas para solução ou entendimento de um problema, como acontece no opinativo propriamente dito, e mesmo nas situações informais do cotidiano; mas é a encenação de um ponto de vista, a dramatização de uma crítica, de uma versão do real, ou de uma tese visão do mundo (particularmente cotidiano), que vai tomando corpo na articulação e leitura do texto, e exige a criação de fatos e personagens para a construção desse mundo.

Assim, percebemos a encenação presente no jogo de construção de personagens e situações, na manipulação de fatos e no direcionamento das vozes reportadas. O narrador tem um grande poder de construção que é controlado pela vontade, necessidade e habilidade do autor. Os personagens estão, quase sempre, a serviço da vontade e da necessidade do narrador. Cortez (2003, p.48) afirma que “nesta tarefa de dirigir a encenação de uma crítica, de um ponto de vista, o narrador interage com o leitor, persuadindo-o dessa realidade inventada, que cria seus próprios argumentos, pela manipulação e focalização de fatos, personagens e situações”. Assim, essa cadeia de poderes tem seu fim na interação texto/leitor – através da materialização de fatos e intenções – e teve seu início no exercício mental e social do autor que estabeleceu suas escolhas – nesse caso o autor, por exigência regulamentar do concurso, era um professor.

O envolvimento e a influência do autor na construção de sentidos no texto e a conseqüente transmissão dos seus pensares, saberes e sentimentos parecem inevitáveis, pois são inerentes às atividades construtivas do texto. Com base nos estudos de Rabatel (1997), Cortez (2003, p.54) aponta que:

Qualquer modo de focalização já significa intervenção, interpretação, ao apontar para uma instância, não sendo possível falar em objetividade e imparcialidade. E mesmo que a

aspectualização do referente seja precisa ou pareça livre de “certos subjetivismos”, ela não deixa de expressar uma subjetividade, que não apenas apresenta e especifica o objeto de referência, como também evidencia a própria instância, origem do ponto de vista.

Dessa forma, o Ponto de Vista foi o responsável pela construção dos personagens, pela escolha de fatos, cenários e também pelas instruções que nortearam a interpretação dos textos produzidos pelos professores. Rabatel (1998, p.192) diz que “o ponto de vista participa da construção das interpretações e especificamente de interpretações legítimas, isto é, interpretações legitimadas pelo próprio texto”.

#### **4.5. O narrador-autor: um único referenciador com diversos olhares**

É fundamental, neste momento, sintetizar nossas considerações sobre o referenciador em nosso cópuz. Acreditamos, portanto, haver apenas um único referenciador, o narrador-autor, que usa estratégias de referenciação a partir de pontos de vistas diferentes: ora do enunciador, ora do professor-personagem, ora do aluno.

Considerando essas referências criadas a partir de três pontos de vistas diferentes, acreditamos caminhar rumo às respostas a nossa pergunta maior de pesquisa que busca extrair a caracterização mais geral do ponto de vista do professor-autor.

#### **4.6. Campos Semânticos**

Como observamos que os elementos “professor”, “aluno” e “escola” estavam sempre presentes nos textos do cópuz, tivemos a necessidade de lançar um olhar mais

profundo para entender o significado de tal recorrência. Percebemos que, se por um lado faziam-se recorrentes, por outro o enfoque dado a eles apresentou algumas peculiaridades.

A nossa ferramenta principal de análise foi o conceito de campos semânticos que, de acordo com Borba (1998, p.244) “são conjuntos ou áreas do léxico reunidas por terem seus componentes vários traços em comum”. Vanoye (1998, p.28) diz ainda que o “campo semântico é o conjunto das significações assumidas por uma palavra num certo enunciado”.

Assim, organizamos o estudo dos campos semânticos “aluno”, “professor” e “escola” formados pelas referências no plano extra-lingüístico presentes no cópús e sustentado por Borba (1998, 244):

Em geral, esse campos são estabelecidos por critérios não lingüísticos, mas eles procuram demonstrar como funcionam certos traços nocionais com relação a cada membro do conjunto.

Ao observarmos os campos semânticos dos elementos mais recorrentes nos textos percebemos ser possível reagrupá-los em novas categorias ou sub-grupos. Em comum, os três campos apresentaram uma referenciação que pôde ser dividida, em função de sua temática, em duas categorias que chamamos de *abordagem genérica* e *abordagem específica*.

Adotamos essa definição tendo como referência o processo de categorização que Neves (2000, p.68) utilizou para discutir a natureza dos substantivos. Ela mostra que o substantivo comum tem a propriedade de “descrever em traços gerais a classe de

entidades à qual pertence o seu referente, e de colocar, portanto, dentro de uma determinada classe, qualquer elemento denominado por esse substantivo.”

Por analogia, consideramos a categoria **Abordagem Genérica** do campo semântico como sendo aquela capaz de descrever os aspectos mais gerais dos referentes: referência à coletividade para o campo “aluno”; referência à profissão para o campo “professor”; referência à instituição para o campo “escola”.

Já para a **Abordagem Específica** do campo semântico consideramos tratar-se da individualização para os campos “aluno” e “professor” e abordagem do aspecto físico para o campo “escola”.

A análise das referências que compuseram essas categorias mostrou-nos ainda ser possível considerar o tipo de abordagem que efetuaram por meio da estratégia de referência construída pelo enunciador, que, em grande parte dos casos, valiam-se do acréscimo de modificadores adjetivais a um núcleo nominal. Notamos que ora eram meramente descritivas ora estabeleciam um juízo de valor sobre os seus referentes. Ao discutir as subclasses dos adjetivos, Neves (2000) classifica-os em *qualificadores* (ou *qualificativos*) ou *classificadores* (ou *classificatórios*). Neves (2000, p.184-185) afirma, sobre os adjetivos qualificadores, que:

Esses **adjetivos** indicam, para o **substantivo** que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o definem. Diz-se que esses **adjetivos** qualificam o **substantivo**, o que pode implicar uma característica mais, ou menos, subjetiva. Mas sempre revestida de certa vaguidade.

Esse comportamento de qualificação, subjetividade e vaguidade também foi percebido no nosso corpus, e passamos a chamar tais referências de **avaliativas**, sendo

uma das possíveis subcategorias para a referenciação genérica e específica. Ao fazer essas “avaliações”, foi possível ainda observarmos uma abordagem de cunho **positivo** ou **negativo**.

Considerando ainda os estudos de Neves (2000, p.186) sobre o adjetivo, observamos que a subclasse por ela intitulada *classificadores (ou classificatórios)* foi definida da seguinte forma: “esses **adjetivos** colocam o **substantivo** que acompanham em uma subclasse, trazendo em si uma indicação objetiva sobre essa subclasse”. Tal objetividade também foi verificada nas referenciações do cópulus, o que nos levou a denominar a outra subcategoria de referenciação de **descritiva**, tendo como principal característica a objetividade.

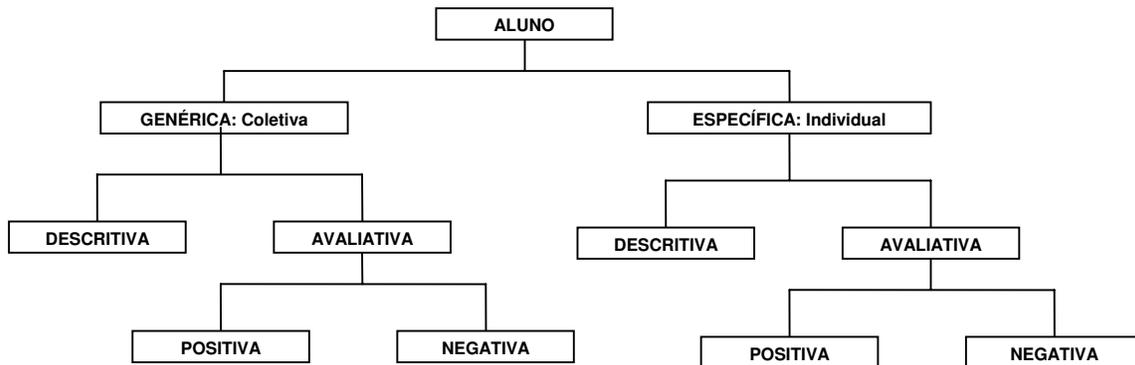
Assim, por analogia, o que Neves (2000) chama de *qualificadores* ou *qualificativos* nós chamamos de **Avaliativa**, e o que a autora chama de *classificadores* ou *classificatórios* chamamos de **Descritiva**.

#### **4.6.1. O “Aluno” sob o olhar do enunciador**

Conforme discutimos anteriormente as referenciações foram feitas sob a ótica do enunciador, do professor-personagem e do aluno-personagem. Iniciamos nossas análises pelo olhar do enunciador que foi, de longe, o mais representativo referenciador.

O campo semântico “aluno” apresentou diversas variações temáticas que nos permitiu agrupar as referenciações em diversas subcategorias obedecendo a uma hierarquia, conforme mostra o diagrama abaixo:

Diagrama 1: *Categorias presentes no Campo Semântico “aluno” sob o olhar do enunciador*



#### 4.6.1.1 Referenciação Genérica e Referenciação Específica

Conforme esperado, em função da temática do concurso, os textos apresentaram referências a um aluno específico, a grupos deles ou ainda a um agrupamento social chamado aluno. Os fragmentos (1) e (2) exemplificam tal ocorrência:

- (1) *Com o passar do tempo consegui uma substituição mais longa, fui lecionar em uma classe na zona rural, era uma sala que tinha **alunos** das quatro séries juntas, era preciso muito jogo de cintura pois, teoria eu tinha muita, mas prática, não tinha quase nada. Era uma salinha modesta, pequena, carteiras estragadas e empoeiradas; assustei um pouco, mas estava disposta a transformar aquela classe. Com a ajuda dos **alunos**, aos poucos, limpamos a classe, arrumamos as carteiras, decoramos as paredes com cartazes e consegui com a prefeitura merenda escolar para eles. A mãe de um aluno preparava a merenda, ela ajudou muito.*
  
- (2) *Fui ministrar aulas de Ciências e Estudos Sociais de 1<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> série. Comecei a aprender com os alunos, tinha medo das perguntas que eles poderiam me fazer, não podia imaginar a hipótese de dizer a um aluno que não sabia a resposta de um determinado assunto. Até que um dia **um aluno** me fez uma pergunta a qual eu não sabia a resposta. Este dia me senti mal, mas contrariando o que aprendi no magistério, onde me ensinaram que nunca se deve dizer a **um aluno** “não sei”, me virei para o mesmo e disse que não sabia, mas que iria procurar a resposta. No começo o aluno se assustou mas depois compreendeu, e eu percebi que a melhor saída é a sinceridade com a criança ( que não gosta de mentiras).*

No texto (1) “alunos” refere-se primeiramente a um grupo social, que também pode ser chamado de “estudantes”; a segunda ocorrência da mesma palavra mostrou tratar-se de várias pessoas que possuíam em comum o fato de estudarem na mesma sala. A essa categoria de referência ao “aluno” chamamos de **Genérica** ou **Coletiva**.

Já o fragmento (2), na primeira ocorrência da expressão “um aluno” verificamos a limitação numérica e a individualização. Isso caracterizou o que chamamos de **Referência Específica** ou **Individual**. Ainda neste fragmento observamos outro uso dessa mesma expressão em caráter genérico quando “dizer a um aluno” significa dizer a qualquer aluno.

#### **4.6.1.2. Estudo da categoria de referência Genérica ao “Aluno”**

Esta categoria apresentou, em função de uma temática mais objetiva ou subjetiva, as subcategorias **descritiva** e **avaliativa**.

- i. **Referência Genérica Descritiva:** caracterizada pela objetividade com que apresentou o elemento “aluno”, sem julgar valores ou fazer juízos. Primou por oferecer condições ao leitor para visualizar a categoria “aluno” ou um conjunto de estudantes da forma mais realista possível (mesmo que ficcional). O texto (3) exemplifica tal uso:

- (3) As Festas Juninas eram esperadas com ansiedade, era hora de usar um vestido florido de chita, um batom vermelho (só permitido nestas ocasiões), **os garotos vestidos com roupas remendadas, com bigodes e barbichas pintadas**; nestas ocasião muito aguardada, era a festa da Independência, setembro vinha com flores e desejo de preparar o melhor desfile escolar da região.

ii. **Referência Genérica Avaliativa:** apresenta juízos do narrador-autor sobre o aluno e possui um caráter muito mais subjetivo que objetivo. Ela pode apresentar, ainda, as variações positiva e negativa, conforme mostram (4) e (5):

- (4) Vivo o presente e agora procuro estar aberta ao relacionamento com meus alunos, educando-os para que se tornem adultos **conscientes e batalhadores** como fui. Valeu a pena ter passado por tudo aquilo, pois hoje sou mais forte, aceito críticas construtivas e as lembranças são estímulos para seguir minha vida.
- (5) Tenho uma 6ª série que me fez pensar muito em como realizar este sonho, pensei: material eu tenho, pois **os alunos na sua maioria esmagadora são dispersos, desatenciosos, impacientes, não ficam em sala e nem mesmo caderno têm**. A realidade está aí e agora o que fazer?

Observamos que, tanto em (4) quanto em (5), as caracterizações recebidas pelo campo semântico “aluno” se sustentam na avaliação do autor, nada de objetivo permite avaliar tais considerações. No trecho (4) percebemos o otimismo na projeção do futuro dos alunos, enquanto no outro faz-se um retrato pessimista do presente através do destaque de características negativas. Eles são exemplos das variantes **positiva** e **negativa** da subcategoria **avaliativa** da categoria **genérica** da referenciação no campo semântico “aluno”.

#### 4.6.1.3. Estudo da categoria de referência Específica ao “Aluno”

Marcada pela individuação do referente, esta categoria apresentou as subcategorias **descritiva** e **avaliativa** que tiveram como características principais, respectivamente, a objetividade e a subjetividade no enfoque temático.

- i. **Referência Específica Descritiva:** sempre de forma objetiva, este tipo de referência foca os alunos de forma individual, como mostra (6):

(6) Início de mais uma no letivo, muita expectativa pelo ar, alunos novos a observar e sendo observados. A classe que mais chamou a minha atenção foi a 5ª série “A” do noturno, pois estava repleta, eram 46 alunos, alguns pequenos trabalhadores, um misto de infantilidade e maturidade. Já no primeiro dia de aula, a diretora nos informou que **uma aluna grávida** havia transferido-se para esta classe, mas eu não tive interesse em saber quem era, pois gostaria de trata-la da mesma forma que tratava as demais alunas.

Fica evidente, no fragmento (6), que a referência específica descritiva direciona a apenas um aluno e ainda procura caracterizá-lo de forma a não deixar dúvidas quanto às características do referente: havia apenas uma aluna grávida na sala, e gravidez tem características igualmente observáveis por todos.

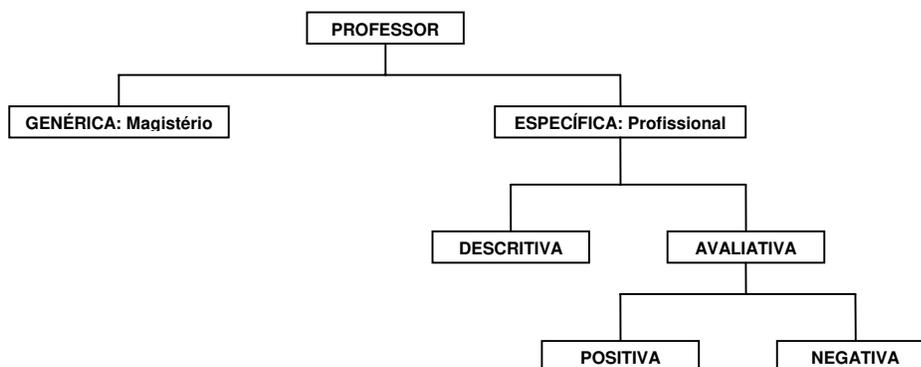
- ii. **Referência Específica Avaliativa:** como para o caso da referência genérica avaliativa, nesta subcategoria verificaremos as variantes **positiva** e **negativa**, com o destaque de que, para este caso, o foco é apenas um aluno. A subjetividade é uma marca fundamental nesta subcategoria. Os textos (7) e (8) são, respectivamente, exemplos dessas variantes:

- (7) No ano de 97 já na 3<sup>o</sup> série, no 1<sup>o</sup> mês foi a mesma coisa, no 2<sup>o</sup> mês deu um estalo no aluno, mudou totalmente parece outro **alegre, estudioso, brinca, toma merenda, participa de todas as atividades da classe e da escola**. Está esforçando-se bastante agora, é comportado, adora matemática, faz tudo que lhe é proposto.
- (8) O aluno continuava do mesmo jeito **rebelde, arredio e mal educado, não gostava de fazer nada e fugia muitas vezes da escola**. No final do ano, Luis Paulo não conseguiu sua aprovação para a 3<sup>o</sup> série.

#### 4.6.2. O “Professor” sob o olhar do enunciador

A estrutura das categorias e subcategorias do campo semântico “professor”, sob o olhar do enunciador, apresentou semelhanças com o campo “aluno” em seu aspecto específico. A categoria específica focou a figura humana do professor, daí apresentar referências semelhantes às dos alunos; já a genérica tratou do “ser professor”, ou seja, o exercício do magistério. Esta última categoria é estanque, não apresentando nenhuma subcategoria, conforme mostra o diagrama abaixo:

Diagrama 2: *Categorias presentes no Campo Semântico “professor” sob o olhar do enunciador*



#### 4.6.2.1. Estudo da categoria de referência Genérica ao “Professor”

Esta categoria focou suas referências no exercício do magistério, ou seja, na profissão “professor”, e não no aspecto humano, no profissional professor, conforme mostram os fragmentos (9) e (10) abaixo:

- (9) Dar aula, é um **dom** que recebemos de Deus, sabemos o quanto é importante o nosso papel diante deles e, precisamos fazer possível para não decepcioná-los.
  
- (10) Quando comecei a fazer Letras, senti que estava em meu mundo, às voltas com pessoas que falavam o mesmo idioma que eu, tínhamos o mesmo ideal e o mesmo amor pela Língua e pela literatura. Belos anos foram aqueles, despreocupados, cheios de energia, idealistas e principalmente: verdadeiros. Mas, apesar de tudo eu já estava sendo preparada para **o meu sacerdócio**. E foi preciso um erro, um desvio na caminhada, para que eu sofresse as duras penas de uma decepção .

Estas referências repetem alguns termos que já são lugar comum quando o assunto é o exercício do magistério.

#### 4.6.2.2. Estudo da categoria de referência Específica ao “Professor”

Quando o enunciador, no cópua, faz referência específica ao professor, predominam a específica descritiva.

- i. **Referência Específica Descritiva:** Nesta categoria o professor foi tratado individualmente; muitas vezes ocorreu referência do enunciador a antigos mestres, a colegas de profissão ou a si próprio, como mostra (11):

(11) Desde que iniciei meu trabalho como **professora primária**, comecei a ver o mundo com outros olhos, pois cada dia conhecia crianças, ou melhor pessoas diferentes.

ii. **Referência Específica Avaliativa:** Apresentando as variações **positiva** e **negativa**, predominaram nitidamente as referências cujas avaliações tiveram caráter positivo. Isso pareceu-nos natural em função do contexto de produção dos textos do corpus. Em (12) apresentamos um fragmento cuja referência foi positiva e, em (13), uma negativa.

(12) Nas brincadeiras de médica e secretária Célia se destacava mais, eu como professora, procurava imitar minha professora da 3ª série Dona Maridalva. **Mulher séria e ao mesmo tempo brincalhona, muito amiga e sempre pronta ela a nos ajudar**, adorava tanto ela que queria e fazia questão de imitá-la nas brincadeiras de escolinha, me fazendo passar pela mais importante das educadoras.

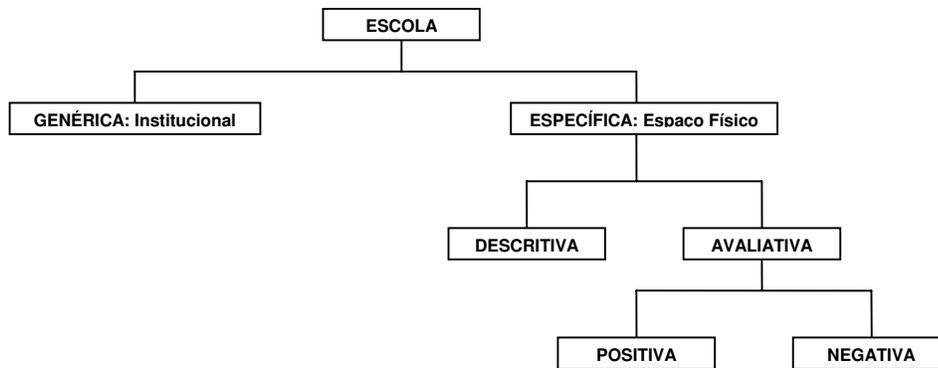
(13) Um deles mostrava a figura de **um carrasco sentado sobre um monte de livros**, tendo numa das mãos solenes, um machado ameaçador. Outra aluna, da 5ª série, desenhara o ilustre mestre de Português observando uma menininha amordaçada e aflita.

#### 4.6.3. A “Escola” sob o olhar do enunciador

A estrutura das categorias e subcategorias do campo semântico “escola” sob o olhar do enunciador foi semelhante à do campo “professor”. No entanto, o aspecto genérico tratou do conceito institucional da escola, enquanto o específico falou do espaço físico, ou seja, da caracterização espacial.

O diagrama abaixo ilustra a estrutura deste campo semântico:

Diagrama 3: *Categorias presentes no Campo Semântico “escola” sob o olhar do enunciador*



#### 4.6.3.1. Estudo da categoria de referenciação Genérica a “escola”

- i. **Referência Genérica:** A referenciação genérica destacou o aspecto institucional da escola, focando no conceito “educação” e nas nomenclaturas oficiais para os diversos níveis de escolaridade, como mostram os exemplos (14) e (15):

(14) Tudo de bom que me acontece, agradeço muito a Deus, pois, a cada dia, a cada atividade sinto-me importante e valorizada, pois, contribuo muito para a **educação** de meu país.

(15) Minha adolescência foi marcante. Tudo era diferente, dependia da boa vontade de outras pessoas para ir em qualquer lugar: festas, bailes, parques de diversões, circo, praça de esportes e também estudar. Para cursar o **ginásial** tinha que caminhar cinco quilômetros até a cidade, pois nesta época não havia transporte escolar.

#### 4.6.3.2. Estudo da categoria de referência Específica a “escola”

Esta categoria focou as referências no aspecto físico-espacial da escola, conforme indicam suas subcategorias e variações.

- i. **Referência Específica Descritiva:** mostrou aspectos dimensionais dos prédios escolares e das salas de aulas, a localização geográfica com base em referenciais locais ou regionais e os diferentes espaços físicos existentes em uma escola. Abordou de forma objetiva tais características. Os fragmentos (16) e (17) permitem ter uma visão parcial dessas abordagens:

- (16) Com o passar do tempo consegui uma substituição mais longa, fui lecionar em uma classe na **zona rural**, era uma sala que tinha alunos das quatro séries juntas, era preciso muito jogo de cintura pois, teoria eu tinha muita, mas prática, não tinha quase nada.
- (17) Todo dia, antes do por do sol, me dirigia aos próprios passos na estrada da escolinha. A neblina encobria toda a bela paisagem que havia no caminho, apesar disto, lá estava eu no **alpendre da escola** aos alunos esperar.

No fragmento (16) percebemos a localização espacial da escola em uma dimensão regional, enquanto (17) mostrou um espaço físico localizado dentro do prédio escolar. Ambos, portanto, tratados com objetividade.

- ii. **Referência Específica Argumentativa:** Esta subcategoria substitui a objetividade da categoria anterior pela subjetividade presente em avaliações e caracterizações pessoais e, muitas vezes, carregadas de emoção.

Predominaram as variações positivas em detrimento das negativas, as quais são, respectivamente, exemplificadas em (18) e (19):

- (18) A **escola estava linda**. Toda florida, o orgulho da diretora. “Não deixem que estraguem a beleza que nossa escola possui”, dizia. Vi quando uma aluna tirou a rosa mais bonita e viçosa do canteiro.
- (19) Há muito tempo, os alunos não tinham aula naquele lugar esquecido por Deus. “O que eu fazia ali?”, pensei.

#### **4.6.4. O olhar do professor**

Consideramos referências estabelecidas sob o olhar do professor todas aquelas que ocorreram inseridas em falas ou pensamentos reproduzidas de forma direta nos textos. Quase sempre surgiram em falas de professores-personagens expressas em discurso direto.

Levando em conta o aspecto quantitativo elas podem ser consideradas desprezíveis no corpus, não chegando à casa de duas dezenas de ocorrências, enquanto as estabelecidas sob o olhar do enunciador ultrapassaram tranquilamente duas centenas de incidências. Em função disso, limitaremos a comentar as categorias em que ocorreram referências e exemplificar com um fragmento textual. Ressaltamos que todos os campos semânticos foram analisados pelos mesmos critérios usados pela análise sob a ótica do enunciador. O que ocorreu é que em muitos deles algumas categorias, subcategorias ou variantes da referência não foram verificadas.

#### 4.6.4.1. O aluno sob o olhar do professor-personagem

##### i. Referência Genérica Descritiva

- (20) Certa vez (não sei se na 5<sup>o</sup> ou 6<sup>o</sup> série) a professora de Língua Portuguesa, uma senhora grisalha, de olhinhos azuis com o mar e olhar doce (aliás, tão doce quanto a voz) pediu-nos:  
-**Crianças**, escrevam sobre o que cada um quer ser quando crescer.

##### ii. Referência Específica Descritiva

- (21) E a cada intervalo surgia mais problemas, uma dizia:  
-**Fulano**, não escreveu.  
Outra:  
-**Ciclano**, não sabe ler.  
-Outra:  
-**Bertrano** é copista, e assim por diante...

##### iii. Referência Específica Avaliativa Positiva

- (22) Sem saber o que dizer, disse apenas:  
-Você merece esse presente, é **um bom aluno** e desenha muito bem, poderá ter uma ótima profissão.  
-É. Respondeu ele não muito confiante.

##### iv. Referência Específica Avaliativa Negativa

- (23) Sou todos ouvidos e logo começou as lamentações sobre suas tentativas frustradas de auxiliar uma criança que mal escrevia o nome.  
Em meio de gozações que surgiam; ouvi:  
-Essa é uma porta, como seu irmão não aprende mesmo.

#### 4.6.4.2. O professor sob o olhar do professor-personagem

##### i. Referência Genérica

- (24) Foi em 1983 quando passei para o 1º. colegial, estava decidido, no ano seguinte faria magistério. Durante todo este ano minha professora de história me dizia: - **Professor** ganha pouco! - e ainda me apontava o dedo indicador, mas isso já era decisão tomada. Meus pais sempre me apoiaram em minhas decisões, mas dizer que gostaram da minha escolha seria irônico.

##### ii. Referência Específica Descritiva

- (25) -Como? Eu não disse meu nome? Que indelicadeza! Tentei recompor-me e sorrindo para a classe disse:  
-É Eliana. Por favor eu prefiro que vocês falem Eliana ou **professora**, menos "**Dona**", afinal não sou tão velha assim... o amigo de vocês até pensou que eu fosse aluna nova, não é mesmo? Falei quebrando o gelo entre nós. Todos deram risada e olharam-me com simpatia. Foi amor a primeira vista. Eu e toda a classe nos apaixonamos a partir daquele momento.

#### 4.6.5. O olhar do aluno

A exemplo do que observamos quando analisamos o olhar do professor, o olhar do aluno-personagem foi pouco expressivo. Em todo o córpus o número de ocorrências em pouco ultrapassou uma dezena. Utilizamos a mesma metodologia e categorias usadas para analisar o olhar do enunciador, mas as referências ocorreram apenas quando houve *a referência específica descritiva ao professor e a referência genérica avaliativa negativa ao aluno*. Dessa forma nos limitamos a citar as categorias e apresentar um exemplo de tal ocorrência:

#### 4.6.5.1. O professor sob o olhar do aluno-personagem

##### i. Referência Específica Descritiva

- (26) Súbito, um colega, sem mais nem menos e quase gritando, dispara uma pergunta:  
-**Fessora**, por que **a senhora** quis ser **fessora**?

#### 4.6.5.2. O aluno sob o olhar do aluno-personagem

##### i. Referência Genérica Avaliativa Negativa

- (28) Os alunos prestavam atenção nos versos quando Marcelo levantou-se de sua carteira, berrando fortemente:  
-É isso aí, professora, aqui só tenho **inimigos**! Mal terminou o protesto e já galgava o pátio da escola.

### 4.7 As Imagens Construídas Pelo Enunciador

Os elementos “aluno”, “professor” e “escola” tiveram, através das referências avaliativas, suas imagens construídas pelo enunciador. Considerando o fato de ter sido desprezível quantitativamente as referências estabelecidas pelo professor-personagem e pelo aluno-personagem, efetuamos nossas análises a partir das referências do enunciador.

#### 4.7.1. A Imagem do aluno

A primeira evidência que encontramos na construção da imagem do aluno foi a maior recorrência das referências avaliativas positivas, tanto para as referências de caráter genérico quanto avaliativo; proporcionalmente elas foram praticamente o dobro das referências de caráter negativo.

A **imagem genérica positiva** dos alunos foi marcada pela **cidadania** e pela **ingenuidade**. Entenda-se por cidadão pessoas responsáveis, críticas, conscientes e autônomas. Já a ingenuidade mistura-se à idéia de pureza e bondade, características principalmente da infância. Os fragmentos (1) e (2) abaixo representam, respectivamente, esses enfoques:

- (1) Vivo o presente e agora procuro estar aberta ao relacionamento com meus alunos, educando-os para que se tornem adultos **conscientes e batalhadores** como fui. Valeu a pena ter passado por tudo aquilo, pois hoje sou mais forte, aceito críticas construtivas e as lembranças são estímulos para seguir minha vida.
- (2) Sentia muita preguiça de levantar cedo, porém quando chegava à escola e me deparava com **aqueles rostos, aqueles sorrisos, aquela sede de vida** sentia-me como um vampiro absorvendo toda aquela energia, sem pensar em quantas vezes passei por conselheira sentimental, médica e tudo mais.

A **imagem específica positiva** dos alunos, que o tratou individualmente, destacou a **aplicação**, o **companheirismo**, a **fragilidade** (ou o caráter indefeso) e a inspiração da **maternidade** que alguns despertavam, como mostram os fragmentos (3) e (4):

- (3) No ano de 97 já na 3ª série, no 1º mês foi a mesma coisa, no 2º mês deu um estalo no aluno, mudou totalmente parece outro **alegre, estudioso, brinca, toma merenda, participa de todas as atividades da classe e da escola**. Está esforçando-se bastante agora, é comportado, adora matemática, faz tudo que lhe é proposto.
- (4) Deus escreve certo por linhas tortas, apesar de ser a última a escolher em minha escola, o ano passado trabalhei com a mesma série e com **meu aluno que era como se fosse meu filho**.

A **imagem genérica negativa** dos alunos pôde ser caracterizada por uma **postura de rebeldia** e pela **dificuldade de aprendizagem**. Os fragmentos (5) e (6) ilustram essa imagem:

- (5) Os dias passam. Minha decepção transforma-se em angústia, pois, apesar de novos métodos pedagógicos, não constato resultados satisfatórios. Os alunos continuam **desinteressados, barulhentos e rebeldes**.
- (6) Na minha nova escola, como estagiária, batalhei para que as **crianças atrasadas para o ensino**, alcançassem os demais colegas.

A **imagem específica negativa** dos alunos foi caracterizada pelo **desinteresse**, pela **fragilidade** e também pela **rebeldia**, como mostram os fragmentos (7) e (8):

- (7) Um dia, Mário, **um desses alunos que não queria aprender**, começou a se bater com uma garrafa descartável de coca-cola, vazia. Batia nos braços, pernas, cabeça e até mesmo no rosto.
- (8) **Algum aluno inescrupuloso dotado de uma perversidade tamanha**, havia colocado um barbante de enxofre aceso na sala. Mas não se passara nem dez minutos, e lá vinham eles, um a um e o que era pior, escoltados pela inspetora de ensino.

#### 4.7.2. A Imagem do professor

Ao referir-se ao professor genericamente o enunciador falou do “ser professor”, ou seja, do exercício profissional do magistério. Dessa forma estas análises permitiram-nos observar quais são as imagens que ele cria de sua própria categoria profissional. Por outro lado as referências específicas avaliativas mostram o ser humano “professor”. É importante salientar que as referências de caráter positivo foram praticamente quatro vezes mais freqüentes que as negativas.

A **imagem genérica** do professor permitiu-nos, portanto, conhecer a **imagem do magistério**, que foi caracterizado como **profissão, idealizado** ou de forma **mística**. Apesar do predomínio de referências mais realistas como “minha carreira”, “minha profissão” e “profissão que escolhi e conquistei”, ainda são recorrentes referências idealizadas como “maravilhoso e apaixonante”, “linda aventura” e “mar de rosas” e referências místicas como “é uma dádiva, é um dom”, “meu sacerdócio”, “uma missão dada por Deus” e “vocação”.

Os fragmentos de texto (9), (10) e (11) ilustram essas ocorrências:

- (9) Hoje, muito envolvida com a vida, trabalho e família, descobri as virtudes **da profissão que escolhi e conquistei**.
- (10) Descobrimo a cada aula o prazer de aprender e de ensinar. Avaliando as novas experiências, baseando-me no antigo, mas sempre buscando o novo. Não é permitido que fatores externos atrapalhem a magia que há no ato de aprender, e sempre refletindo sobre o meu papel **nesta linda aventura**.

- (11) Considero a minha profissão **uma missão dada por Deus**, pois influenciámos demais as cabeças desses alunos.

A **imagem específica positiva** do professor ficou caracterizada pela **amizade, competência, beleza física e simpatia**. Esta figura pareceu-nos muito interessante, por tratar-se da imagem de uma pessoa cujas preocupações de desenvolvimento são globais, interagindo o bem-estar físico com o intelectual e o inter-pessoal. Os textos (12), (13) e (14) mostram algumas referências.

- (12) Hoje, sou mais que professora deles, sou mãe. Acolho e dou broncas severas na hora certa, para que haja um crescimento crítico; **sou amiga**, para escutar e ser cúmplice dos dissabores da vida, enfim, formamos uma família.

- (13) Recém-formado em Psicologia, após lutas e desafios, mil idéias e um ideal a ser perseguido, precisava mostrar que poderia me integrar, participar, transmitir minhas mensagens, mostrar que queria ser professor.

**Professor-mestre, amigo, competente, presente.**

Professor envolvido, que fosse respeitado não por pena de suas limitações, mas porque é Educador, acredita na Educação, quer um mundo melhor.

- (14) Fui chamada para ficar numa das muitas filas que estavam se formando. Aguardei lá a tão comentada professora. **Majestosa, bonita, sorridente**, pegou na minha mão e conduziu a fila até a sala.

A **imagem específica negativa** do professor ficou marcada pelo **autoritarismo** e pelo **desânimo**. Os fragmentos (15) e (16) abordam tais referências:

- (15) Um deles mostrava **a figura de um carrasco sentado sobre um monte de livros**, tendo numa das mãos solenes, um machado ameaçador. Outra aluna, da 5ª série, desenhara o ilustre mestre de

Português observando uma menininha amordaçada e aflita.

- (16) Ouro dia amanhece e como todos os dias, lá vem **o mestre, cansado e abatido**, afinal mostrando um grande exemplo á ser seguido. E olhando o mestre, vejo que suas mãos, estão escritas sua caminhada de vida, amarga mas certamente são descritas, com tantos sonhos escritos, por palavras belas e compreendidas e até mesmo relidas, em livros, o mestre percebe, são belas, portanto desconhecidas na prática é outra, na natureza do saber.

#### 4.7.3. A Imagem da escola

Em suas referências genéricas à escola o enunciador tratou-a institucionalmente, enquanto nas específicas destacou-se mais o aspecto físico, situado no ambiente espacial.

A **imagem genérica** da escola apresentou as considerações do enunciador sob o aspecto institucional da escola, focalizou a educação, os seus níveis e nomenclaturas. Assim, este enfoque foi caracterizado como o **conceito de educação**, o **tipo de escola** e o **nível/seriação**. Os fragmentos na seqüência ilustram essas imagens:

- (17) Meu filho cresceu, era hora de ir para **a escola**. Matriculei-o em uma escola pública, e fiz questão de dizer, que queria-o em uma sala com crianças normais. Não aceitava vê-lo em uma classe especial.
- (18) Com o passar do tempo, consegui ser contratada como estagiária em **uma escola pública**, auxiliava professores e com isto ia aumentando meus conhecimentos, adquirindo mais um pouquinho de experiência.
- (19) As séries eram diversos; **sexta, sétima e oitava séries do ginásio**; primeiro, segundo e terceiros anos do colegial.

Assim, quando fala em tipo de escola, estava se referindo a “pública”, “particular” e “escola-padrão”, por exemplo. Já em nível/seriação verificamos referências que vão desde “berçário” até “faculdade”, com direito a muitos termos intermediários.

A **imagem específica positiva** da escola retratou o aspecto físico, cuja característica mais marcante foi a **beleza** dos prédios.

(20) Ao final da aula as crianças se revezavam e deixavam **a velha escola toda bonita**, para o dia seguinte. E lá vamos nós... as crianças e eu a caminho de casa, rindo e conversando sobre nossas vidas, cantando e ouvindo o cantarolar dos pássaros.

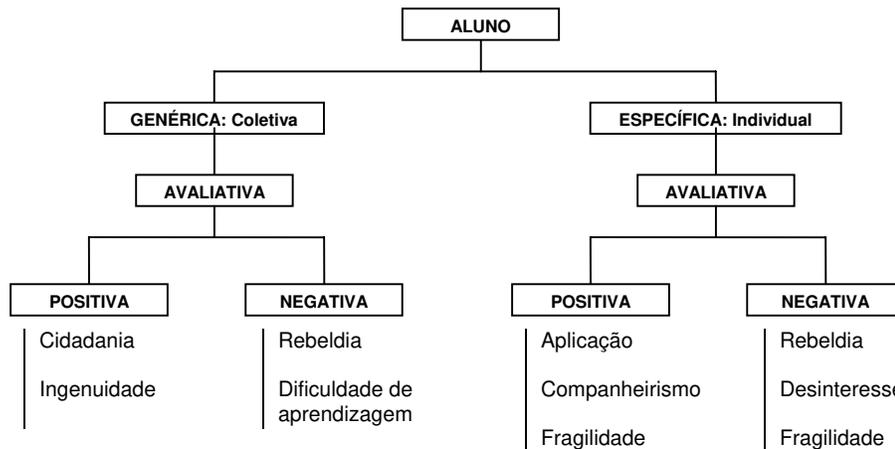
A **imagem específica negativa** da escola enfatizou o **isolamento** vivido por algumas escolas e alguns estudantes, conforme mostra (21):

(21) Há muito tempo, os alunos não tinham aula **naquele lugar esquecido por Deus**. “O que eu fazia ali?”, pensei.

#### 4.8. O nosso olhar para as imagens recorrentes

As referenciações avaliativas permitiram-nos tecer algumas considerações sobre as imagens criadas pelo enunciador para os elementos mais recorrentes. O diagrama abaixo permite visualizar as imagens projetadas para o “aluno”.

Diagrama 3: *Imagem do aluno sob o olhar do enunciador*



Quando o aluno foi considerado de forma coletiva, como mais de um ou como uma categoria social, os seus aspectos positivos que mais marcaram o enunciador foram a *cidadania* e a *ingenuidade*. Valorizou-se uma imagem de um aluno que pudesse, no futuro, ter bons empregos, ser autônomo, consciente, feliz e responsável. O conceito de cidadania vestiu um conjunto de valores politicamente corretos, que o discurso oficial atribui à escola a co-responsabilidade de transmiti-los às pessoas. Ao reproduzir tais expectativas quanto à postura futura dos alunos, os autores manifestaram sua aceitação para tal imposição oficial ou procuraram, em função da situação de produção, corroborar um discurso oficial. A ingenuidade presente nas considerações estão mais ligadas à figura de um aluno inocente, sem a malícia e a maldade dos adultos, com a pureza atribuída exclusivamente às crianças. Essas considerações tiveram tal destaque, ao nosso ver, em função de um grande número de professores estarem trabalhando nas séries iniciais e se frustrarem com o comportamento da maioria deles ao tornarem-se adultos. Contudo, percebemos uma incoerência nessas expectativas: como pode o aluno ter a consciência e responsabilidade cidadã e a ingenuidade e inocência infantil? Essa foi apenas uma das incoerências que pudemos identificar nessas considerações.

Vale aqui fazer uma importante consideração para que esse comentário não se torne repetitivo. Como os textos foram produzidos em situação de concurso possivelmente muitos autores equilibraram suas considerações pessoais com as expectativas que tinham em relação à leitura da banca avaliadora. Isso certamente influenciou o direcionamento de algumas imagens, mas acreditamos não ter sido forte o suficiente para sobrepor suas reais considerações.

Os aspectos negativos mais marcantes do aluno, quando tratado de forma coletiva, foi a *rebeldia* e a *dificuldade de aprendizagem*. A grande pergunta que fazemos, que motiva novas curiosidades, e para a qual não temos resposta é: Como o professor acredita que mesmo possuindo uma postura rebelde e tendo dificuldades de aprendizagem o estudante poderá exercer a plena cidadania?

Percebemos que quando os autores apresentaram os aspectos negativos, eles sintetizaram uma característica presente do conjunto de alunos com que trabalhavam ou conviviam, e quando abordaram os positivos trataram de uma expectativa, uma projeção futura de suas intenções como educador. A distância e a incompatibilidade entre essa realidade e esse desejo talvez sejam os principais causadores das frustrações relatadas em alguns textos.

Quando a memória do enunciador retomou alunos individualmente, conforme mostraram as referências específicas avaliativas, os mais marcantes positivamente foram os *aplicados*, os *companheiros* e os que demonstraram *fragilidade*. Os aplicados tiveram destacados os seus méritos e esforços para vencerem barreiras naturais ou sociais em defesa de sua escolarização, ou era alunos brilhantes e que se destacavam dos demais por seus feitos grandiosos. O companheirismo também esteve presente em muitas referências, seja no companheirismo com o restante da sala de aula, seja com o

professor. Já a fragilidade destacada marcou mais o aspecto sentimental, muitos alunos marcaram por sua condição de indefeso ou por limitações de ordem econômica ou médica.

Os aspectos negativos mais marcantes e que constituíram a imagem do aluno foram a *rebeldia*, o *desinteresse* e a *fragilidade*. Muitos casos de alunos que marcaram por seu comportamento anti-social foram relatados: explosões em sala de aula, brigas na rua, história de delinqüência e envolvimento com drogas são alguns dos fatos relatados. O desinteresse foi outra marca presente em alguns alunos e que foi registrado pelo professor; a eles foi atribuída a responsabilidade pelo seu fracasso escolar e pela ineficiência de um professor que tratava um público apático e incapaz de motivar-se aos estudos. Já a fragilidade, que tomou aspectos positivos em muitos textos, marcou também de forma negativa; a diferença entre as conotações está no fato de esta estar ligada não a aspectos físicos ou de saúde e sim de comportamento frágil, de suscetibilidade a valores socialmente condenáveis, à influência negativa de outras pessoas ou à falta de opinião e firmeza de postura.

Ao contrastarmos os aspectos positivos e negativos de um aluno quando tratado individualmente, percebemos que a característica *fragilidade* adotou conotação diferente e esteve presente em ambas as caracterizações. O principal diferenciador dessa abordagem foi o aspecto emocional com que foram tratados os alunos em cada um dos casos, valendo dizer ainda que a fragilidade positiva foi mais relacionada às limitações físicas e sociais, enquanto a negativa esteve ligada ao comportamento influenciável de alguns.

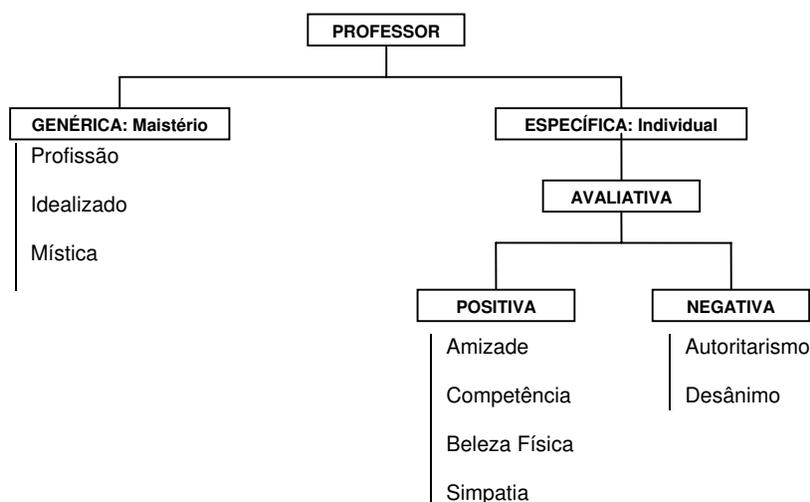
Dessa forma, ao compararmos as referenciações genéricas e específicas, percebemos que foram abordadas as mesmas considerações, resguardadas as proporcionalidades que levaram do individual ao coletivo. Houve grande proximidade do

individual negativo *rebeldia, desinteresse e fragilidade* com o genérico negativo *rebeldia e dificuldade de aprendizagem*. Como certamente o aluno *aplicado e companheiro*, caracterizado individualmente, quando projetado no âmbito coletivo, será um *cidadão*.

Tais considerações permitiram-nos considerar que a imagem do aluno projetada pelos enunciadores considerou características positivas e negativas. Teve como aspectos negativos a rebeldia, a dificuldade de aprendizagem e o desinteresse pelos estudos. Por outro lado, os alunos se destacaram pela aplicação, muitas vezes diante de fragilidades evidentes, e companheirismo que os conduzirão, coletivamente, a uma postura cidadã.

Para discutirmos as imagens criadas para os professores chamamos a atenção para o diagrama abaixo:

Diagrama 4: *Imagem do professor sob o olhar do enunciador*



O primeiro aspecto que julgamos interessante discutir na imagem do professor diz respeito a como o enunciador – no caso do nosso *cópus* todos eram professores – via a

sua profissão. Ao observarmos as referências mais genéricas, percebemos que elas direcionavam à profissão em si e não aos profissionais.

Para fazermos essas considerações julgamos importante resgatar algumas informações sobre os autores dos textos: a maioria dos autores dos textos eram professores do sexo feminino com 31 anos de idade, formados por universidades privadas ou no curso de magistério, que concluíram seus cursos aos 26 anos de idade e iniciaram a atividade docente aos 28.

A abordagem do magistério como uma profissão e também como uma conquista predominou no corpus, mesmo que ainda tenha surgido muitas referências idealizadas, românticas e até mesmo místicas. Considerando-se tratar de profissionais em início de carreira é muito recente sua história de ingresso na atividade docente, o que muitas vezes custou uma dose considerável de sacrifício e dedicação, daí ser uma conquista. O fato de 71,4% dos autores ter cursado uma universidade foi um indicativo de que a atividade docente passou a ser tratada como uma opção profissional, pois os professores buscam qualificação para participar de um mercado de trabalho bastante competitivo. O número de profissionais que cursaram apenas o magistério foi menor que um terço dos participantes. Mesmo não podendo estabelecer considerações mais aprofundadas por não possuímos dados de todos os professores atuantes na rede oficial paulista, podemos dizer que os que se interessaram em participar do concurso que originou os textos que compõem este corpus foram, predominantemente, os de formação universitária que, no momento de optarem por uma profissão, escolheram o magistério.

A idealização ocorreu quando, na tentativa de enfatizar os aspectos positivos da profissão, ignoraram-se as condições reais e tratou-se o magistério de forma romântica, ingênua e distante das limitações e dificuldades comuns a qualquer profissão. O

magistério foi tratado, muitas vezes, como um profissão totalmente diferente das demais, como algo divino, místico. Essa divindade da profissão confrontou-se, muitas vezes, com comentários agudos e pessimistas sobre a realidade, que não pareceram nada amenos: o que foi abordado como um “dom” pôde ser visto também como um “sacerdócio”, como algo que exigia muito sacrifício e não era nada natural.

Observando o professor de forma específica, ou seja, “o profissional” e não “a profissão”, verificamos as caracterizações positivas e as negativas. Notamos que o número de referências positivas foi em torno de quatro vezes superior ao de negativas, o que pareceu-nos óbvio em função da temática do concurso e da própria natureza competitiva e da necessidade de firmar uma imagem interessante e aceita diante de uma banca avaliadora.

Foram consideradas características negativas dos professores o *autoritarismo* e o *desânimo*. O detalhe que consideramos importante é que este tipo de referência sempre esteve associado a professores mais velhos. Como os autores dos textos foram “jovens professores”, era esperado que reservassem aos mais antigos a imagem do desânimo e do cansaço, e para si fizesse as referências de garra, força e disposição. É o discurso do “novo” superando o “velho”, da necessidade de mudança do paradigma educacional. Acreditamos ser mais uma estratégia dos autores para firmarem-se na condição de disputa em que estavam; afinal se tinham poucas histórias, melhor desqualificar os professores que poderiam ter tantas em função do tempo, mas não com a sua “atualidade didático-pedagógica”.

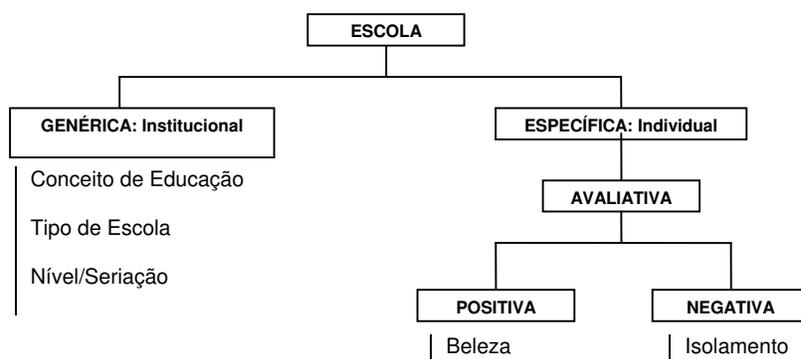
As características positivas que marcaram a imagem do professor em nossa pesquisa foram a *amizade*, *competência*, *simpatia* e *beleza física*. A última dessas características poderia ter sido uma surpresa se considerarmos estereótipos de

professores alardeados em manuais ou pela imprensa desavisada, mas não nos causou nenhuma surpresa se considerarmos a idade média dos autores, 31 anos de idade.

No entanto, a imagem do professor construída nos textos caracterizou-se por apresentar como aspectos negativos o *autoritarismo* e o *desânimo* – os quais associaram a modelos ultrapassados da figura docente – e como positivo o equilíbrio e a irreverência presentes na *amizade*, *competência*, *simpatia* e *beleza física*. O professor de ideal talvez tenha a simpatia de um vendedor de sapatos, a amizade de um velho confidente, a beleza física de um atleta e a competência e sabedoria de um velho professor.

Para discutirmos as considerações do enunciador sobre a escola é importante levarmos em conta a forma como ela se materializa na vida dos autores dos textos. Eles são professores de escolas públicas, estão em início de carreira e poucos já se fixaram em uma unidade escolar. Alguns completam jornada com aulas em escolas particulares, aulas individuais ou com outras atividades econômicas. O diagrama abaixo apresenta as imagens criadas pelo anunciador:

Diagrama 5: *Imagem da escola sob o olhar do enunciador*



Quando verificamos as referências e organizamos o campo semântico de “escola” verificamos que em seu aspecto mais amplo essas referências diziam respeito

à instituição escolar, ao seu aspecto mais conceitual e menos físico. Já a abordagem específica tinha preocupação estritamente física-espacial.

A imagem institucional da escola foi caracterizada por referir-se ao *conceito de educação, tipo da escola e nível/seriação* escolar. Quando a escola foi tratada conceitualmente apresentou considerações como “a importância da *escola* na vida das pessoas” ou “hora de ir para a *escola*”, as quais representam, respectivamente, “a importância da educação” e o “início da vida escolar”. Ainda de forma institucional foram estabelecidas considerações sobre os gestores da instituição escolar, públicos ou privados. E quanto ao nível/seriação destacou-se as divisões em fases do processo de educação formal; encontramos uma nomenclatura que mostra várias mudanças ao longo do tempo.

As considerações específicas trataram os aspectos físicos dos textos e como imagem negativa retratou o *isolamento* de algumas escolas da zona rural. A imagem positiva abordou a *beleza* de alguns prédios bem cuidados. Observamos que não ocorreram queixas quanto à falta de infra-estrutura para a realização de atividades docentes. A única ressalva que verificamos foi com relação às condições de conservação de algumas instalações. Mesmo trabalhando como professores de formação recente, em média cinco anos de formados, não ocorreram histórias que destacassem recursos didático-pedagógicos baseados em tecnologia, e nem espaços físicos na escola como sala de informática ou outros recursos tão alardeados pela mídia e, como mostraram os textos, pouco importantes na definição da memória do professor.

Dessa forma, a imagem da escola foi de instituição e física. Quando física o destaque foi para os espaços de interação entre o professor e o aluno, sobretudo a sala de aula.

## CONCLUSÕES

O objetivo dessa pesquisa era verificar como o professor desenvolveu o tema dado pelo concurso de redação intitulado “O professor escreve sua história” em seus textos. Para atingirmos essa meta procuramos identificar o tipo de discurso predominante no *cópus* e suas variantes, bem como os elementos mais recorrentes nas referências – a saber, o “aluno”, o “professor” e a “escola” – e suas imagens nos textos.

Elegemos como *cópus* redações escritas por professores de língua com até cinco anos de atividade docente. Verificamos que o tipo de discurso predominante foi o *Relato Interativo*, o que totalizou 94 textos. Analisando as fichas de inscrição chegamos ao perfil médio do professor estudado: é uma mulher, solteira, de 31 anos e 7 meses, moradora do interior, formada por uma faculdade particular há 5 anos e 4 meses e que é docente há 3 anos e 5 meses.

O tipo de discurso predominante apresentou quatro variações, identificáveis por sua abordagem temática, que denominamos: *Relato Interativo do tipo Relato Autobiográfico*, o mais recorrente no *cópus*, e caracterizado por abordar fatos ocorridos ao longo da vida dos enunciantes; *Relato Interativo do tipo Relato de Atividades*, marcados pelos enunciantes relatarem eventos didático-pedagógicos intencionalmente programados; *Relato Interativo do tipo Relato de Episódio*, por contar episódio considerados relevantes para a vida do protagonista (predominantemente alunos) e marcantes para o narrador (o professor); *Relato Interativo do tipo Relato de Fato Casual*, por apresentarem fatos considerados importantes para os protagonistas, ocorridos durante o curso de atividades cotidianas de sala de aula e por predominarem as ações casuais em detrimento ao planejamento prévio.

Apesar de a temática ser a mesma para todas as redações, a forma como os temas dominantes foram tratados alterou-se consideravelmente. Durante a leitura dos textos verificamos que os professores desenvolveram o tema dado fazendo constantes recorrências aos três elementos acima citados, o que nos despertou a curiosidade de conhecer mais profundamente a imagem que o enunciador criou para cada um deles nesta atividade. A tipologia de texto predominante foi muito propícia para a extração dessas imagens por se tratar de relato.

Verificamos, através da referenciação nominal, o comportamento dos campos semânticos destes três elementos e pudemos identificar o olhar do enunciador como sendo o maior responsável pela construção de suas imagens. As referenciações apresentaram duas grandes vertentes: uma referenciação genérica e outra específica. No caso dos alunos a genérica referia-se ao aspecto coletivo, muitas vezes retratando a classe “aluno”, em contraste com a específica, que mostrava referência a um único aluno. No caso dos professores, a referência coletiva apontou para a imagem do magistério, do exercício do “ser professor”, enquanto a específica mostrou o profissional, o ser humano que exerce o magistério. Para a escola, a referenciação genérica permitiu identificar a instituição escolar, enquanto a específica retratou o aspecto físico, o edifício escolar e seus espaços físico e localização geográfica.

Outro aspecto fundamental para a construção de nossas considerações sobre a imagem foi o fato de algumas referenciações apresentarem características avaliativas. Elas permitiram visualizar o ponto de vista do enunciador inserido em suas referências e, assim, chegar à imagem dos elementos mais recorrentes. É importante, neste momento, destacar que temos consciência da influência exercida na produção desses textos pelo comunicado divulgado junto aos professores pela Secretaria da Educação.

A imagem do aluno foi marcada negativamente pela *rebeldia*, *dificuldade de aprendizagem* e pelo *desinteresse pelos estudos*. Por outro lado, os destaque ficaram por conta da *aplicação*, *do companheirismo* e de uma *postura cidadã*. Se considerarmos o perfil dos professores que escreveram essas histórias, com uma média de 31 anos de idade e apenas 3 anos e meio de exercício do magistério, parecem jovens ainda – não que aceitemos com naturalidade que tal pensamento um dia se manifeste – para se abaterem pelo desinteresse dos alunos; em início de carreira, com formação universitária, o esperado era que esse quadro fosse visto como um desafio a ser enfrentado. A rebeldia também não deveria causar estranheza; um profissional tão jovem deveria recorrer à sua recente formação e, ao menos, não se chocar com tal característica. Por outro lado, empolga-se com a aplicação, o companheirismo e espera um aluno cidadão no futuro. Quais são as diferenças entre os alunos rebeldes e os aplicados? Quais são as expectativas do professor em intervir nesse estereótipo que muitas vezes parecem já consolidados e aceitos em seu início de carreira? Pareceu-nos, contudo, que com tão pouca experiência em sala de aula esse professor mais reproduziu uma imagem negativa que não é fruto de sua construção, de sua experiência, e sim de um estereótipo que freqüenta as salas de professores pelo país afora, e uma positiva que habita os cursos de formação, capacitação e reciclagem projetando sempre expectativas em um futuro que muitas vezes ignoram as ações presentes.

Quando o enunciador lançou seu olhar para o professor verificamos que ele viu o exercício do magistério como uma *profissão*, mas também repetiu velhos dogmas que *idealizam* e atribuem um caráter *místico* a essa atividade. Acreditamos que evidenciou-se aqui um choque entre o “novo” e o “velho”. Atualmente, é politicamente correto considerar o professor um profissional que atua com seres humanos, mas que deixou a alcunha de

“tia” para os seus limites familiares. Por outro lado, os jovens professores, ao contarem suas histórias, não abandonaram a idealização e o velho argumento de que sua atividade é um “dom”, uma dádiva, um sacerdócio. A pergunta que fazemos nesse momento é sobre como convivem dentro desse profissional tais conflitos e quem prevalece, o profissional ou o sacerdote? Ou seria mais uma reprodução do que sempre se ouviu? Quem sabe ainda seja uma marca das diferenças da formação; é possível.

Já no que diz respeito à imagem que o enunciador construiu para a escola, pareceu-nos um tanto quanto superficial. Ela foi tratada genericamente como sinônimo de educação, pelo seu caráter público/privado ou de acordo as nomenclaturas atribuídas aos seus ciclos ao longo do tempo, permitindo apenas situá-la institucionalmente. O caráter específico abordou mais a beleza visual como positivo e o isolamento de algumas unidades, principalmente as da zona rural, como imagem marcante. Considerando tratar-se de relatos e não ter como foco nenhuma discussão conceitual, não esperávamos resultados muito diferentes. O que causou estranheza foi o fato de professores de formação tão recente não haverem mencionado o uso de recursos tecnológicos em suas aulas. Ao contrário, em vários textos ficou claro que o modelo de professor e de escola que buscavam estabelecia, com alguma intensidade que não conseguimos definir, um paralelo com suas experiências vivenciadas quando aluno. Não raras vezes procuravam repetir ou aproximar modelos utilizados por seus mestres.

Olhar para esses dados foi, sobretudo nos momentos finais dessa pesquisa, mirar um espelho e tentar enxergar o professor que ali se reflete. Imaginar que os professores em início de carreira têm uma imagem dos alunos que pode não ser sua, mas apenas emprestada de profissionais desestimulados, de currículos universitários ou de cursos de aperfeiçoamento, pode levar a dois questionamentos: qual é a capacidade desses

profissionais para interferirem na realidade e despertarem, de fato, cidadãos críticos, conscientes e autônomos? A educação estará condenada sempre à repetição de modelos e justificativas?

Essas dúvidas, que podem ser na verdade um temor, remeteram-nos a novas questões que merecem uma reflexão: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores em interferir na realidade e mudar essa situação? Será que estão sendo formados adequadamente? Qual é o papel do ensino de língua e linguagem na transformação desse cenário? O que fazer para a autonomia e individualidade não ser um discurso e sim uma prática, inclusive do professor?

Conscientes da inexistência de verdades absolutas, certos do constante esforço que a ciência, e em especial dos estudos aplicados da linguagem, faz em busca da evolução constante do ser humano, acreditamos que esse trabalho foi apenas um dos possíveis retratos da realidade de sala de aula brasileira.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.

BONOLI, L. (2000). Fiction e connaissance: de la représentation à la construction.

*Poétique*, 124

BORBA, Francisco da Silva (1998). *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. 12<sup>a</sup>. Edição – Campinas, SP : Pontes.

BRONCKART, J.-P. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C., PESQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Delachaux et Niestlé.

CAVALCANTI, Marilda C. “A propósito de Lingüística Aplicada”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 07. Unicamp. Campinas-SP. 1996.

COHEN, A. D. (1989) *Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (13): 1-13, jan/jun.

CORACINI, M. J. R. F. “Subjetividade e identidade do professor de português (LM)”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 36. Unicamp. Campinas-SP. 2000.

CORTEZ, Suzana Leite (2003) *Referenciação e construção do ponto de vista*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas

- COSERIU, Eugenio (1977). *Princípios de semântica estrutural*. Madri, Gredos
- COSTA VAL, Maria da Graça (1999) *Redação e textualidade*. 2ª. ed. São Paulo :  
Martins Fontes
- GIL, Antonio Carlos (1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª. ed. São Paulo :  
Atlas
- GRILLO, S. V. C. (1994). *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas.
- KOCH, I. V. (2002) *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo : Cortez
- LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (2001). “O professor escreve sua história”: uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas.
- MACHADO, Anna R. (1998). *O diário de Leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (no prelo, 2002 – Gêneros sob diversas perspectivas. Orgs. Meurer & Shepherd)
- NEVES, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo : Editora UNESP
- TELLES, João A. “A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 34. Unicamp. Campinas-SP. 1999.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.
- SAUTCHUK, Inez (2003). *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo : Martins Fontes

SIGNORINI, Inês. “A pesquisa em lingüística aplicada no IEL no final dos anos 90”. In:  
Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol. 36. Unicamp. Campinas-SP. 2000.

VANOYE, Francis (1998). *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 11<sup>a</sup>. Edição. – São Paulo : Martins Fontes.



## ANEXOS

**Anexo1: Comunicado publicado pela Secretaria da Educação no Diário Oficial do Estado no dia 14/04/1997 com o regulamento do concurso de redação “O professor escreve sua história”**

### **Comunicado**

A Secretaria da Educação expede o presente comunicado para divulgar o Regulamento do concurso O professor escreve sua história.

#### Regulamento

##### I – Do objetivo

I) O concurso O professor escreve sua história tem como objetivo a identificação e premiação dos cinquenta melhores textos narrativos, em prosa ou verso, que tematizem situações escolares (verídicas ou imaginárias) escritos por professores da rede estadual oficial paulista;

##### II) Da participação

2) Poderão participar do concurso professores I, II e III;

2.1 Os professores participantes deverão estar ministrando aulas, desde a inscrição até 30-9-97.

##### III Da inscrição

3) A inscrição no concurso é gratuita e se efetiva através do envio do texto em duas vias, sem nenhuma identificação do autor, acompanhado da ficha de inscrição preenchida;

3.1 O texto deverá ser datilografado ou digitado, não devendo ultrapassar sessenta linhas de 60 toques cada uma;

3.2 O texto enviado para o concurso não deve conter identificação de seu autor sendo as indicações fornecidas apenas na ficha de inscrição;

3.3 A identificação do autor no texto enviado acarretará sua automática desclassificação;

A inobservância de qualquer das especificações do texto (tamanho, modalidade discursiva e assunto), acarretará sua automática desclassificação.

3.5 A ficha de inscrição (que poderá ser reprografada a partir de modelo enviado às escolas e delegacias) deve conter as seguintes informações:

nome;

sexo;

endereço;

data de nascimento;

estado civil;

CIC;

RG;

escolas em que trabalha; Delegacia; disciplinas que leciona;

instituição na qual cursou Magistério e / ou Licenciatura;

ano de formatura nesta instituição;

tempo de exercício de magistério;

outras atividades profissionais, culturais, sociais, religiosas e/ou esportivas de que participa;

livros preferidos;

filmes preferidos;

programas de rádio preferidos;

programas de TV preferidos;

3.6 O texto, em duas vias, acompanhado da ficha de inscrição preenchida deve ser enviado para Rua João Ramalho, 1546 – São Paulo – S.P. CEP 05008-002, endereçado ao Concurso O Professor escreve sua história: Aos cuidados da CENP até 31-5-97, valendo o carimbo do correio como prova do envio:

3.7 Os trabalhos enviados fora do prazo, ainda que recebidos, serão automaticamente desclassificados, sem culpa da Secretaria da Educação;

3.8 Os trabalhos enviados não serão devolvidos;

IV Dos critérios de julgamento

4) A seleção dos trabalhos, com vistas à premiação de seus autores e à publicação do livro, far-se-á a partir dos critérios de adequação ao assunto, adequação de linguagem, estruturação do texto, originalidade, envolvimento do leitor;

V Da proclamação dos resultados

5) O resultado final do Concurso será publicado no Diário Oficial até 7-10-97;

VI Da premiação

6) Os autores dos 50 melhores textos serão premiados com a publicação de seus trabalhos em livro intitulado O professor escreve sua história a ser editado pela Secretaria da Educação, ou sob sua encomenda, com tiragem de 10.000 exemplares.

6.1 Do livro resultante do concurso, serão encaminhados um exemplar a cada escola da rede Estadual;

6.2 Do livro resultante do concurso, serão encaminhados cinco exemplares a cada um dos cinquenta autores dos textos e para os outros parceiros;

6.3 Além da publicação do livro, os autores dos trabalhos selecionados como melhores receberão, em sessão solene, os seguintes prêmios:

6.3.1 para o primeiro colocado, viagem à França, com acompanhante, em parceria com a Fundação Liceu Pasteur e assinatura do Jornal “O Estado de S. Paulo”, também parceiro do projeto.

6.3.2 para o segundo colocado, viagem à Inglaterra, em parceria com o Conselho Britânico assinatura do Jornal “O Estado de S. Paulo”, também parceiro do projeto;

6.3.3 para o terceiro colocado, viagem à Espanha, em parceria com a Sociedade Cultural Brasil-Espanha e assinatura do Jornal “O Estado de S. Paulo”, também parceiro do projeto:

6.3.4 para o quarto colocado, viagem a Cuba, em parceria com o Ministério de Educação de Cuba e UNICEF;

6.3.4.1 as viagens têm como propósito fazer com que os vencedores conheçam os sistemas educacionais dos respectivos países;

6.3.4.2 as viagens serão realizadas durante o mês de janeiro de 1998 e incluem a passagem, refeições e hospedagem;

6.3.5 do 5º ao 9º colocados, 1 computador com kit multimídia para cada um, em parceria com a Compaq Computer Brasil.

6.4 as escolas em que lecionam os 50 professores vencedores receberão uma assinatura do Estadão na Escola, em parceria com “O Estado de S. Paulo”

VII Disposições finais

7) Os direitos patrimoniais do livro serão revertidos em benefícios da UNICEF;

7.1 Os autores premiados se obrigarão a ceder todos seus direitos a quem a Secretaria da Educação indicar;

7.2 As decisões do Júri serão soberanas não se acatando recursos posteriores;

7.3 Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria da Educação.

**Anexo2: Comunicado divulgado pela Secretaria da Educação junto às escolas da rede estadual com o intuito de divulgar e motivar a participação dos professores no concurso de redação “O professor escreve sua história”**

(TIMBRE DO ESTADO)  
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
Secretaria de Estado da Educação

**“PROFESSOR ESCREVE SUA HISTÓRIA” PREMIA  
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

No próximo dia 15 de abril, às 13 horas, a Secretaria da Educação promoverá em sua sede o lançamento do projeto **“O professor escreve sua história”**. O concurso premiará os 50 melhores textos, escritos por professores da rede estadual de ensino com narrativas de situações escolares que reflitam a experiência profissional desses docentes. Os textos devem ser em prosa ou verso e Ter até 60 linhas. O concurso é aberto a todos os professores em atividade nas escolas do Estado.

“O projeto é uma forma efetiva de valorizar a cultura, a escrita”, afirma a professora Marisa Lajolo, coordenadora da iniciativa. “A Secretaria da Educação está criando um espaço livre para expressão do pensamento e, ao dar voz ao professor, passa a conhecer melhor as perspectivas em que a escola deve ser evocada”, completa a professora.

Visto muitas vezes como sacerdócio, o magistério e seu imaginário circulam por diferentes mídias. Na literatura, no cinema, em novelas ou músicas de carnaval – além dos veículos de comunicação – as mensagens constroem imagens contraditórias, responsáveis por uma identidade dividida entre o que o professor pensa que é e o que se diz sobre ele.

O projeto **“O professor escreve sua história”** valoriza a escrita dos professores, aponta a necessidade de que eles sejam usuários exigentes da escrita, contribui para instaurar uma cultura de qualidade na Rede Estadual de Ensino e eleva a auto-estima do docente. Esta recuperação da imagem do professor é tarefa essencial para a consolidação de uma cidadania plena em um mundo globalizado. O papel do professor é insubstituível no desenvolvimento da solidariedade humana, tolerância e respeito recíproco, funções primordiais da escola.

O próximo dia 15 de abril é também a data de abertura das inscrições, que terminam em 31 de maio. Os resultados serão divulgados em 15 de outubro, dia do professor.

Nesta data serão entregues os prêmios aos vencedores: Os ganhadores terão, em cada país, programação de um mês para conhecimento dos sistemas de educação locais.

Além da premiação, os três melhores trabalhos serão publicados pela imprensa, e os cinquenta primeiros colocados serão editados em livro com tiragem de 10 mil exemplares que será distribuído, principalmente, a todas as escolas estaduais paulistas. Os direitos autorais deste livro serão destinados à Unicef.

A Comissão Julgadora do projeto é composta pelos escritores Carlos Heitor Cony e Ruth Rocha, Elisabeth Brait e Marisa Lajolo, professoras da Unicamp, e Carlos Fantinatti, da Unesp.

*Assessoria de Imprensa – tels: 256-9094 e 255-4077 ramais 148, 162 e 269*



ANEXO 3: FICHA DE INSCRIÇÃO

Nº 01900



**FICHA DE INSCRIÇÃO**  
**O PROFESSOR ESCREVE SUA HISTÓRIA**

NOME DO CANDIDATO (Se o espaço for insuficiente, abrevie os nomes intermediários.)

Nº DO DOC. DE IDENTIDADE (RG)      Nº DO CPF      ESTADO CIVIL  
 \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_      CASADA

NASCIMENTO      SEXO      TEMPO DE EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO  
 02 DIA 06 MÊS 69 ANO       MASCULINO  FEMININO      2 ANOS \_\_\_\_\_ MESES

ENDEREÇO: RUA, AVENIDA, PRAÇA...      NÚMERO      COMPLEMENTO  
 R PRINCESA ISABEL      304      \_\_\_\_\_

BAIRRO      COLOQUE O CEP DA SUA RUA      CEP  
 CENTRO      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

CIDADE      EST.      D D D      TELEFONE (mesmo que seja para recado)  
 \_\_\_\_\_      SP      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

NOME DA INSTITUIÇÃO NA QUAL CURSOU MAGISTÉRIO E/OU LICENCIATURA      ANO DE FORMATURA  
 UNIVERSIDADE DE GUARULHOS      1990

DISCIPLINA QUE LECIONA: Português / Inglês  
 ESCOLA: "6º PSG. Prof. Almerinda Rodrigues"      DELEGACIA: JA 42.891 - 1º Nívim  
 OUTRAS ATIVIDADES  
 PROFISSIONAIS: Tradutora / Escritora  
 CULTURAIS: Teatro / Coral.  
 SOCIAIS:  
 RELIGIOSAS: Proclamadora "Testemunhas de Jeová"  
 ESPORTIVAS: - Volley -  
 OUTRAS: -

OS PREFERIDOS  
 LIVROS: "Os Sertões" "Senhora" "O Tempo e o Tempo"  
 FILMES: "Adriano Professor" "Sister Act 2"  
 PROGRAMAS DE RÁDIO: Rádio Cultura de Amparo - MPB -  
 PROGRAMAS DE TV: Jô Soares 11:30 / Globo Reporter / SBT Reporter

A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das condições estabelecidas no Regulamento, das quais não poderá alegar desconhecimento.

DISK-PROFESSOR  
0800-552076

\_\_\_\_\_, 20 de Maio de 1997  
 \_\_\_\_\_  
 Assinatura do Candidato