

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DAS TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE LETRAS E LINGUÍSTICA¹

Anna Christina Bentes*

O mais incrível é que ele tem sempre o filme ideal na cabeça, mas não o impõe à equipe. Ele não nos disse como interpretar/recriar o mito, mas com sensibilidade e persuasão, apelando ora para a nossa emoção, ora para o nosso intelecto, nos levou aonde desejava”. (Anne Consigny, atriz francesa falando de Alan Resnais, diretor, ao dirigi-la em seu novo filme “Vocês ainda não viram nada!” O Estado de São Paulo, Caderno 2, O amor no teatro, D12, 20/04/2013)

Resumo: A partir da necessidade de produzir uma reflexão para o I Seminário de Programas de Pós-graduação da Área de Letras e Linguística: identidades, convergências e perspectivas, realizado em abril de 2013, sobre o papel das teorias do texto e do discurso na formação dos pós-graduandos na área de Letras e Linguística, me propus a traçar, em primeiro lugar, um contexto mínimo a partir do qual a discussão pudesse acontecer. Em seguida, procurei mostrar como as teorias e métodos dos estudos textuais no Brasil podem ser mobilizados para informar determinadas práticas em outros campos sociais, tais como o campo educacional ou o campo sociológico. Esse ensaio também pode dar uma pequena contribuição para delinear maneiras de (re) pensarmos novos/velhos percursos para a pós-graduação em Letras e Linguística no Brasil.

Palavras-chave: Texto. Discurso. Sociocognição. Referenciação. Pós-graduação em Linguística.

Abstract: Our main goal with this paper is to try to show the importance of the theories of text and discourse to the formation of our graduate students in the field of Literature and Linguistics. In order to accomplish this goal, I tried to establish a minimal context from which the discussion could be implemented. Then, I tried to show how theories and methods of textual studies developed in Brazil can be mobilized to inform certain practices in other social fields, such as the educational field or the field of sociology. I hope that this text can also help to build ways to (re) think new/old pathways to Brazilian graduate courses in Literature and Linguistics.

Keywords: Text. Discourse. Sociocognition. Referential practices. Graduate courses in Linguistics.

¹ A ideia de publicar esse texto no número temático da revista Contextos Linguísticos que procura trazer os resultados do PROCAD entre a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Minas Gerais é a de trazer uma reflexão sobre o contexto da pós-graduação em Letras e Linguística no país, especialmente no que diz respeito à área de estudos do texto e do discurso, um dos eixos temáticos desse PROCAD, desenvolvido entre 2009 e 2014.

* Professora Doutora do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil, annafapesp@hotmail.com

Ao considerar o contexto² de produção desse trabalho inicial sobre o papel das teorias do texto e do discurso nos cursos de pós-graduação em Letras e Linguística brasileiros, trago a epígrafe acima para iniciar estas reflexões porque gostaria de jogar uma certa luz sobre o fato de que muitas vezes produzimos algumas idealizações sobre uma das principais dimensões de nossa identidade profissional: a de orientação de trabalhos de final de curso, sejam eles de graduação ou de pós-graduação. Acredito que podemos fazer muitas aproximações entre um diretor de cinema e/ou de teatro com um orientador (em outras línguas, orientador é referenciado, designado como “diretor” também). Temos muitos projetos na cabeça em relação a nossos orientandos e aos seus trabalhos. Passamos muito tempo elaborando esquemas a serem desenvolvidos por eles, projetamos nossos desejos e nossos melhores sentimentos sobre eles e sobre os resultados de suas pesquisas. Esse trabalho, como o de um diretor, pode ser conduzido de muitas formas, mas o que importa para a minha argumentação aqui é o fato de que muitos de nós tentamos conduzir nossos orientandos por um percurso que envolve o que disse Anne Consigny: razão e emoção, sensibilidade e persuasão.

Primeiro corte de cena

Ao longo desse texto, pretendo exemplificar como o tratamento do fenômeno textual-discursivo, tal como formulado nas teorias do texto e do discurso de base sócio-cognitiva e sócio-interacional, pressupõe relações constitutivas entre ações sociais, texto e contexto. Para tanto, pretendo apresentar resultados de breves entrevistas informais feitas com colegas e alunos considerando cinco perguntas, sendo que 4 (quatro) delas constam do documento que norteia o I Seminário e uma delas foi formulada por mim. O objetivo é traçar um quadro mais geral sobre o tema proposto e compreender mesmo que de forma parcial e incompleta os entrelaçamentos das vozes sociais que compõem a nossa comunidade de produtores e usuários do sistema de pós-graduação no Brasil. Em seguida, pretendo apresentar dois estudos (um de análise do discurso e outro de análise sociológica) que dão visibilidade à maneira como nossas teorias e métodos podem ser mobilizados para informar determinadas práticas em outros campos sociais, tais como o campo educacional ou o campo sociológico. Talvez esse

² *I Seminário de Programas de Pós-graduação da Área de Letras e Linguística: identidades, convergências e perspectivas*, realizado pela Pós-Graduação em Letras da PUC Minas e pela Coordenação da Área de Letras e Linguística na CAPES, em abril de 2013.

ensaio possa contribuir para também informar maneiras de (re) pensarmos novos/velhos percursos para a pós-graduação em Letras e Linguística no Brasil.

Esse texto foi produzido considerando os diálogos que pude estabelecer com alguns colegas da grande área de Letras e Linguística. Conversei com 06 (seis) colegas, 02 (dois) da Linguística, 02 (dois) da Linguística Aplicada e 02 (dois) da Teoria Literária do IEL/UNICAMP. Como disse acima, 04 (quatro) perguntas foram retiradas do documento norteador desse seminário e uma pergunta foi elaborada por mim, voltada para o tema da mesa-redonda do I Seminário, intitulada “Teoria e prática do texto na pós-graduação”. Seguem as feitas:

- 1) Para que e para quem se formam os mestres e doutores na área?
- 2) Que conhecimentos e habilidades básicos devem ser considerados nos cursos da área?
- 3) O que atualmente os egressos da graduação buscam nos mestrados e doutorados?
- 4) Que estratégias podem ser consideradas na intersecção entre os diferentes domínios do conhecimento (Linguística, Linguística Aplicada, Estudos Literários e Estudos Clássicos)?
- 5) Qual o papel que teorias de estudo do texto têm ou poderiam ter na formação de um profissional da área?

Além de conversar com alguns colegas, conversei com alguns alunos da pós-graduação em Linguística do IEL. Qual a justificativa para fazer assim? Em primeiro lugar, porque julguei que dissertar sobre um subdomínio do conhecimento no campo de estudos da linguagem, tal como o dos estudos textuais, e seu papel na pós-graduação brasileira (que, por sua vez, pressupõe contextos sociais e geográficos diversos) sem pelo menos buscar entender um pouco sobre o contexto sócio-histórico mais amplo no interior do qual a discussão sobre esse domínio se insere poderia fornecer um quadro menos acurado e menos propício ao atendimento das demandas desse I Seminário, que são justamente:

- a) “a explicitação dos atuais parâmetros que orientam a organização dos programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística: do ensino e pesquisa à formação/competência acadêmico profissional do egresso”; e

b) a proposição, se for o caso, de outros parâmetros para os programas, tendo em vista as atuais expectativas da Educação e da Sociedade Brasileira”.

Voltando às reflexões propiciadas pelas conversas com os colegas e os alunos, é importante dizer que, ao longo das conversas, fui tentando pontuar as perguntas, mas as respostas dos colegas e dos alunos sempre tematizavam questões mais amplas que estavam pressupostas pelas perguntas. O pressuposto básico de que devemos formar docentes e pesquisadores está presente na grande maioria das respostas. Provavelmente isso está relacionado ao fato de que nossas práticas baseiam-se na concepção de que a universidade (seja ela pública ou privada) deve estar organizada de forma a contemplar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção está presente nas seguintes legislações: a Lei no 5.540/68 (BRASIL, 2002), a conhecida Reforma Universitária de 1968; a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003); e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), juntamente com a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

Uma grande parte dos colegas produziu suas respostas fazendo correlações com o contexto político mais amplo de financiamento de pesquisa nos dias atuais. Uma visão que é compartilhada por grande parte dos colegas é a de que, por exemplo, há 10 anos atrás não haveria dúvida sobre qual seria a resposta, principalmente para a primeira pergunta, *Para que e para quem se formam os mestres e doutores na área?* A resposta seria para formar docentes/pesquisadores que atuariam no ensino superior. No entanto, na atual conjuntura política de financiamento da pesquisa no país, o que parece que está em jogo na definição do que é fazer pesquisa e do que é atuar como professor e orientador em um curso de pós-graduação é a capacidade de dar conta dos prazos exíguos para a conclusão dos trabalhos envolvidos na obtenção do mestrado e/ou do doutorado e de dar conta dos índices de produtividade pressupostos pelas agências financiadoras. Além disso, é preciso também dar conta da formação do profissional que vai atuar no contexto educacional brasileiro que pode ser descrito da seguinte forma:

Constatamos também que a responsabilidade das despesas de qualificação docente, para uma pós-graduação, vem sendo assumida como “investimento”, pelo próprio egresso/docente ES que, dada a escassez de bolsas, leva adiante a sua formação *stricto sensu*, enquanto segue trabalhando em mais de uma IES e, concomitantemente, tentando a seleção ou já cursando o mestrado ou o doutorado, em uma universidade pública. A essa situação do egresso professor ES se junta a pressão do Programa de Pós para que essa formação se realize no menor tempo possível, uma vez que esse é um dos critérios utilizados pela CAPES, em suas

avaliações desses cursos. O resultado é desastroso para a formação do professor pesquisador, sob nosso ponto de vista: o egresso professor ES tem um menor tempo de dedicação aos estudos e uma baixa qualidade de vida, com reflexos em sua saúde, física e mental, o que se reverte na realização de seu trabalho, sob precárias condições. Acreditamos que assim, estamos caminhando para tipos de formação pós-graduada e científica do tipo “bancária”, isto é, sem reflexão, sem meditação sobre o objeto de estudo, sem utilização de uma lógica científica (seja formal ou dialética), sem formação filosófica e sociológica, enfim, uma realização pontual e fragmentada da formação acadêmico-científica. A formação reflexiva e crítica que o Brasil necessita, requer tempo e maturação, que transita na contra mão da tendência do imediatismo que assume a atual conjuntura da pós-graduação (PIRES, 2009, p. 502-507).

Um de nossos colegas classificou esse movimento como uma “tensão entre a preparação para o mercado de trabalho & a preparação para uma vocação acadêmico-profissional”. Vemos assim que há um fio bastante tênue que sustenta a nossa *performance* como professores de pós-graduação e como orientadores e que resulta de um equilíbrio, a meu ver, bastante característico do campo das humanidades, a saber, um equilíbrio entre a natureza artesanal desse trabalho, mais especificamente o trabalho de análise da linguagem, e as demandas pela inserção direta dos possíveis resultados desse trabalho, a riqueza técnico-científica, no desenvolvimento econômico, no setor produtivo.

Um outro ponto bastante importante levantado na fala de todos os profissionais é a necessidade de que a formação do aluno na pós-graduação resulte de uma experiência com relações intradisciplinares e interdisciplinares mais orgânicas, apesar de todos também lembrarem que a estrutura da universidade talvez ainda não esteja o suficientemente preparada para isso, dado que encontramos dificuldades de todas as ordens para o estabelecimento de diálogos verdadeiros e respeitosos entre diferentes disciplinas dentro de um mesmo campo (diálogo intradisciplinar) e/ou entre campos diferentes (diálogo interdisciplinar). Como um acréscimo a esse ponto, todos também ressaltam a necessidade de se possibilitar uma formação mais humanista, que possa atender a diferentes objetivos: complementar a formação lacunar oferecida pela graduação, fornecer uma formação mínima que capacite (principalmente o mestrando) a atuar profissionalmente (como professor nos níveis fundamental e médio e/ou desenvolvendo outras atividades profissionais).

Apesar da confluência de algumas ideias, todos reconhecem os enormes desafios envolvidos no redimensionamento de percursos. Um primeiro desafio estaria relacionado à necessária consideração do percurso já trilhado até aqui por cada programa de pós-graduação e de sua(s) vocação(ões) regiona(is). Nesse sentido, uma proposta é que pensemos “glocalmente”, ou seja, perseguindo uma visão mais geral dos problemas e encontrando

soluções que se construam por meio da mobilização dos recursos locais disponíveis para essas mesmas questões. Princípios importantes nesse caso seriam os já enunciados: formação que estabeleça diálogos a um só tempo intra e interdisciplinares.

No entanto, alguns colegas perguntam: Como fazer isso em um contexto mais macro onde o que interessa são a formação a curtíssimo prazo (alunos são incentivados pelas mais diversas instâncias governamentais a concluírem o percurso entre a graduação e o doutorado no prazo mais curto possível) e os índices de produtividade? Como fazer isso quando muitas práticas de pesquisa e de atuação na pós-graduação são regidas por um jogo de forças que pressupõe o engajamento rápido e pouco reflexivo em “doutrinas” e /ou “teorias” de forma a se definir rapidamente o lugar de autoridade para o nosso aluno/futuro pesquisador/futuro docente? Além disso, como construir parâmetros de atuação na pós-graduação e delinear um perfil profissional em uma cultura intra/interdisciplinar para nossos egressos se não compartilhamos minimamente alguns valores sociais?

De que valores estaríamos falando? Vou dar alguns exemplos. Alguns colegas, por exemplo, se preocupam com a existência procedimentos mínimos de padronização que pudessem ser identificados por toda comunidade de pós-graduação em Letras e Linguística do país: currículos mínimos e/ou listas de textos/obras considerados fundamentais a serem lidos pelos alunos de pós-graduação das diferentes áreas, e/ou listas de objetos comuns a serem estudados etc.. Outros encontram-se descontentes com a atual forma de fazer e procuram construir agendas de inovação, dos quais falaremos em seguida, mesmo que estes impliquem a elaboração de novos procedimentos de padronização.

Para o sociólogo Howard Becker, quando chegamos a um momento de avaliação, tal qual o deste seminário, a pergunta feita é “continuamos a fazer da maneira como sempre fizemos ou tentamos algo novo?” Para o autor, por exemplo, devemos deslocar a pergunta: *de qual a melhor maneira de fazer X para é X tal que esta forma particular de representação o realiza a melhor maneira?* Becker (2009), em um primeiro momento, afirma que *todas as maneiras de fazer as coisas são perfeitas*, sendo que o enunciado completo seria *todas as maneiras de fazer as coisas são perfeitas – para alguma coisa*. Em outras palavras, *cada maneira é a melhor para realizar algo que alguém quer realizar em algum conjunto específico de circunstâncias*. Em um segundo momento, afirma:

Isso identifica o cerne de qualquer discussão existente: a questão do que as pessoas estão tentando executar ao fazer X da maneira como pretendem. E a resposta para tal

questão encontra-se na organização pela qual isso é feito, que apresenta aos produtores os usuários a serem satisfeitos; e aos usuários os produtores que fazem esse tipo de trabalho e podem não querer satisfazer esses desejos; e apresentam aos envolvidos todos os recursos com que o trabalho é feito e distribuído da melhor forma. Não apenas o dinheiro, embora isso seja importante, mas também as habilidades, o treinamento, as necessidades, os desejos que cada um leva para a situação. (BECKER, 2009, p. 79)

O que tentamos fazer? Formar pesquisadores/professores. Voltamos ao início. De que maneira o fazemos ou pretendemos fazer? Fazemos isso basicamente por meio de um conjunto de disciplinas bastante heterogêneas entre si, que traduzem/refletem as trajetórias dos pesquisadores/professores das IES e os campos de estudos mais ou menos consolidados, ofertadas para um conjunto de alunos por nós selecionados para entrarem nos programas de pós-graduação. Fazemos também por meio de atividades de orientação. Por fim, formamos pesquisadores/professores por meio do ritual de defesa de um texto e da entrega de um produto final (dissertação ou tese).

Atualmente, nos perguntamos sobre os conhecimentos e habilidades que consideramos necessários para formarmos mestres e doutores. Aqui, por exemplo, começamos a entrar no tema propriamente dito da mesa, apesar de que, para nós, do campo de estudos textuais-discursivos, as relações entre texto e contexto são constitutivas.

A lista de conhecimentos, competências e habilidades produzidas pelos colegas entrevistados de forma a conferir uma identidade profissional e acadêmica para nossos alunos de pós-graduação é grande, mas pode ser agrupada por meio dos seguintes itens:

- a) *Competência de leitura e de produção de textos acadêmicos*, observando-se as restrições genéricas - aqui também são feitas uma série de especificações, dado que os gêneros acadêmicos, artigos, dissertações, teses, ensaios, projetos, relatórios etc. demandam um bom domínio dos temas, das formas composicionais e dos estilos desses diferentes gêneros: sendo assim, demanda-se que os alunos de pós-graduação possam, por exemplo, fazer “discussões bibliográficas”, estabelecer “tensões entre temas e autores”, “desconstruir argumentos”, “formular e enfrentar problemas”, “desenvolver familiaridade com diversos objetos”;
- b) *Competência analítica* - as teorias são ressignificadas no confronto com dados empíricos; em relação a essa capacidade, há uma série de especificações demandadas pelos colegas de alunos de pós-graduação, como por exemplo, a habilidade de compreensão profunda e também crítica dos instrumentos teóricos mobilizados e a habilidade de estabelecer relações entre as teorizações desenvolvidas no Brasil e no exterior;
- c) *Competência reflexiva frente ao processos de leitura e de produção de textos* - envolve uma série de procedimentos meta: metaenunciativos, metatextuais, metagenéricos, metapragmáticos, metadiscursivos;

- d) *Competência prática e sensibilidade social* - essa competência também foi mencionada quando se comentou sobre a possibilidade de a formação na pós-graduação ser mais articulada ao campo do ensino de língua, dado que a grande parte de nossos egressos é de licenciados em Letras nas habilitações ensino de língua portuguesa e de línguas estrangeiras; tocou-se, por exemplo, no caso da Finlândia, onde, a formação mínima para a entrada do professor no mercado de trabalho é o mestrado; essa competência também foi mencionada quando se comentou a necessidade de a formação na pós-graduação contemplar o enfrentamento de problemas práticos, tais como a elaboração de sistemas de ortografia para línguas indígenas e também de materiais didáticos que de fato considerem a diversidade linguística, cultural e social brasileira; além disso, mencionou-se a possibilidade de atuação dos mestres e doutores no desenvolvimento de materiais didáticos de leitura e produção de textos para diferentes áreas do conhecimento, com inserção nos cursos de graduação e de pós-graduação de outras áreas.
- e) *Competências para a formação de redes de pesquisa* - essas competências foram mencionadas em função da constatação de que essa é uma das principais demandas das IES quando da entrada de professores doutores em seu quadro, juntamente com a demanda de produção bibliográfica. Nos dias de hoje, essa demanda é formulada principalmente em relação à necessidade de internacionalização da área.

Podemos dizer que a pós-graduação no Brasil na área de Letras e Linguística tem conseguido desenvolver essas capacidades, considerando o que Howard Becker afirma: *todas as formas de fazer são perfeitas para alguma coisa*. No entanto, a própria existência desse seminário aponta para a possibilidade de se rever os nossos modos de fazer. Em função da descrição (como já disse anteriormente, incompleta e parcial) que procurei fazer do contexto da pós-graduação no Brasil a partir de diálogos com os colegas, creio que continuamos de acordo sobre nossa principal tarefa: a de formar pesquisadores e professores na área. No entanto, parece que há um descompasso principalmente em relação a alguns pontos:

- a) o perfil do pesquisador que queremos formar se considerarmos que hoje uma grande parte de nossos alunos que cursam o mestrado não necessariamente seguem para o doutorado;
- b) as demandas sociais em relação principalmente aos mestres formados em nossas áreas;
- c) os tipos de produtos finais (principalmente no mestrado) que podem ser mais significativos para os usuários de nosso sistema de pós-graduação em tempos de globalização, de identidades líquidas, de hipermídia e hipertextualidade, de estabelecimentos de relações entre o global e o local, de demandas sociais fortes para

a nossa área, principalmente no que diz respeito à problemática do desenvolvimento de diversos letramentos sociais por parte da população brasileira.

Podemos dizer que a história da pós-graduação na área mostra que conseguimos desenvolver, em grande medida, as três primeiras competências acima elencadas (a competência de leitura e produção de textos, a competência analítica e a competência reflexiva ou meta). No campo dos estudos do texto e do discurso, presente na grande maioria das pós-graduações do Brasil, as linhas de pesquisa e as disciplinas, considerando principalmente aquelas vinculadas a perspectivas de base sociopragmática, sociocognitiva e sociointeracionista, com as quais tenho uma vinculação mais consistente, têm contribuído para, dentro do espírito enunciado anteriormente nesse texto, o de que *todas as formas de fazer são perfeitas para alguma coisa*, o desenvolvimento de trabalhos (dissertações e teses) que revelem o domínio da maioria das competências acima elencadas. Além disso, temos procurado estabelecer diálogos interinstitucionais de forma qualificada e consistente, o que nos possibilita experiências de trabalho conjunto e de construção de agendas de pesquisa comuns. Por exemplo, O GT LTAC da ANPOLL derivou de suas articulações internas uma série de ações que envolveu docentes das mais diversas instituições na elaboração de produtos muito especiais: um livro com o panorama dos 25 anos de pesquisa do GT, que teve a colaboração de 46 pesquisadores que produziram 10 capítulos reunidos no livro *Linguística Textual e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil* (Bentes e Leite, 2010); um conjunto de iniciativas de estabelecimento/aprofundamento de relações interinstitucionais que resultaram na aprovação de dois Programas de Cooperação Acadêmica (PROCAD), um entre a UFES, a UFMG e a UNICAMP e outro entre a UFRN, a PUC-SP e a USP, e um número temático da revista “Linguagem em (Dis)curso”, Qualis A1, sobre Referenciação (BENTES; ALVES FILHO, 2012), um encontro INTERGTs (GT Linguística de Texto e Análise da Conversação, GT Descrição do Português e GT Linguística e Cognição), realizado na UNICAMP, em 2011.

Esses são apenas alguns exemplos de como os pesquisadores de diversas instituições públicas e privadas desenvolvem suas atividades de pesquisa produzindo pontes de natureza intra e interdisciplinar, sem que saibamos muito bem, contudo, como essas ações repercutem na formação de nossos alunos de pós-graduação.

Um outro corte de cena

De forma a elaborar uma reflexão que possa resultar em uma percepção mais concreta de possíveis parâmetros a serem desenhados para a área, tomemos o exemplo do trabalho desenvolvido por duas pesquisadoras (Miranda e Bernardo, 2013), divulgado em forma de artigo do volume 55(1) da revista *Cadernos de Estudos Linguísticos*, do Departamento de Linguística da Unicamp, organizado pelas professoras Edwiges Morato e Ingedore Koch em torno da noção de “Frame”. Nesse trabalho, intitulado *Frames, discurso e valores*, as pesquisadoras apresentam resultados do Projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”³, tomando como matéria analítica a perspectiva discente e docente sobre a realidade da sala de aula e da escola de ensino fundamental. Posto em curso há quase uma década, “este estudo vem desenhando, de forma contundente, através de um *corpus* de entrevistas e relatos de experiência escritos, ‘o mapa da crise’ neste território”. (Miranda; Bernardo, 2013, p. 82). Com base principalmente na perspectiva analítica da Semântica de Frames para a abordagem dos processos de significação no discurso e concebendo o discurso coletado não apenas como um *corpus* para análise linguística, a proposta delineada ganha uma instigante aplicação, qual seja, “o seu uso como suporte para a hermenêutica da realidade social (em nosso caso, educacional) que emerge na voz dos sujeitos investigados” (*op.cit.*, p. 82). A pergunta de pesquisa é a que se segue: **quais cenas conceptuais (ou frames) compõem a experiência social investigada?** O corpus construído é composto de 423 casos contados por alunos do 9º ano do ensino fundamental de 21 escolas da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. Os casos, escritos, respondem à seguinte proposta do instrumento investigativo: “Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola”. Segue um recorte da descrição da metodologia do trabalho:

(...) a análise de frequência na proposta do trabalho estabelece, como indicadores de experiências mais reiteradas no discurso, as Unidades Lexicais, Frames e Elementos dos Frames. A hipótese analítica é de que as experiências categorizadas com maior índice de frequência por tais indicadores são candidatas à convencionalização, ou seja, a virarem “gramática” dentro do sistema de práticas e valores da comunidade escolar em foco. Ilustra tal procedimento a frequência altíssima do frame de Encontro_hostil em todos os estudos de caso já concluídos (cf. próxima seção) e a relação que se pode inferir com a convencionalização de diferentes formas de violência na escola, praticadas especialmente entre pares - os EFs Parte_1 (agressor) e Parte_2 (agredido), mais frequentes, são instanciados por constituintes como os alunos, meus colegas, meu amigo. Construída a rede de frames, procedimentos interpretativos são

³ Ver Miranda (2007, 2009, 2011)

adotados de modo a se encontrarem respostas para as questões educacionais fixadas em nossa agenda investigativa (cf. primeira seção). Assim, ultrapassando as fronteiras de nossa área, a Semântica de Frames serve como suporte para uma hermenêutica multidisciplinar, abrindo-se a novas fronteiras. (MIRANDA E BERNARDO, 2013, p. 87)

Para as autoras, cabe considerar, uma questão que, de algum modo, traz uma ponta de luz dentro do cenário descrito:

Os juízos de valor que os alunos emitem sobre tais cenas de violência, por eles protagonizadas, são, em sua quase totalidade, negativos. Apenas 2 % dos casos têm avaliação positiva. Tal julgamento mostra que nossos sujeitos **não naturalizaram** tais cenas de violência em suas práticas. Em outras cenas evocadas, este *frame* Avaliação_moral/Morality_evaluation (FrameNet) também comparece, de modo explícito (Gráfico 1), demarcando que as crises não significam final de linha, mas sim o necessário redefinir de rumos. (MIRANDA E BERNARDO, 2013, p. 94)

Um terceiro corte de cena

Em um dos seus ensaios da obra “Falando da sociedade”, intitulado “Goffman, linguagem e a estratégia comparativa”, o sociólogo norte-americano Howard Becker (2009) pretende mostrar como o estudo de Goffman “As características das instituições totais” “exemplifica a relação problemática, nunca simples e direta entre métodos de apresentação de pesquisa, conhecimento acadêmico e o conteúdo político da obra⁴. A partir de uma reflexão sobre estudo de Goffman, Becker discute como os cientistas sociais precisam desenvolver um alto grau de reflexividade sobre a linguagem de forma a construírem suas descrições. Becker anuncia que sua obra “Falando da sociedade” foi produzida com os seguintes objetivos:

Para ver os problemas que qualquer pessoa que tenta fazer o trabalho de representar a sociedade deve solucionar, que tipos de solução foram encontrados e tentados e com que resultados. Para ver o que os problemas de diferentes meios têm em comum e que aspectos têm soluções que funcionam para um tipo de relato quando aplicadas a algum outro tipo. Para ver, o que por exemplo, tabelas estatísticas têm em comum com projetos fotográficos documentais, o que modelos matemáticos têm em comum com ficção de vanguarda. Para ver que soluções para os problemas de descrição um campo pode importar de outro”. (BECKER, 2009, p. 16)

⁴ Goffman (2008 [1961]).

Ao tematizar as descrições produzidas por Goffman sobre manicômios asilos e prisões, Becker procura dissecar como se dá o uso de estratégias de progressão referencial e de progressão textual (nos termos de Marcuschi e Koch, 1998; Koch, 2002, 2004) na descrição produzida por Goffman das “instituições totais”. O que mais me impressionou em seu texto foi a incorporação de uma perspectiva analítica de base textual-discursiva sem a presença do jargão próprio do campo. Isso mostra que as teorias que desenvolvemos podem ser “ressignificadas” por outros campos, o que valida a sua relevância social. Vejamos um trecho desse ensaio de Becker:

Os cientistas sociais têm de decidir, cada vez que fazem pesquisa, que nome dar às coisas que estudam. Quando escolhem nomes escolhidos pelas partes interessadas e poderosas já envolvidas nas situações que estudam, aceitam todos os pressupostos incorporados nessa linguagem. Se eu opto pelos termos empregados pelas pessoas que possuem o território, e portanto escolhem as perspectivas associadas a esses termos, deixo minha análise ser moldada por arranjos convencionais e pela distribuição de poder e privilégio que eles criam. O estudo de instituições educacionais, como sugeri antes, foi afetado pela fácil aceitação, por parte dos pesquisadores, de que ensino e aprendizagem são o que ocorre em lugares chamados escolas, e que se isso não está acontecendo em uma escola, não importa o que as pessoas estejam aprendendo, aquilo não é educação. A aceitação de definições convencionais do que estudamos tem consequências técnicas e morais. (BECKER, 2009, p. 221).

Um último corte de cena: voltando à cena inicial

Como pensamos nosso papel como professores e orientadores dado o contexto que conseguimos vislumbrar? Conseguimos fazer com que os sujeitos que participam de nossos cursos de pós-graduação tenham um tipo de formação que possa ser realmente significativa em termos das atuais demandas sociais da sociedade brasileira? Os dois trabalhos apresentados anteriormente, o de análise do discurso de base sociocognitiva e o de análise sociológica, mostram como nossas teorias e métodos podem sim ser mobilizados para informar determinadas práticas em outros campos sociais, tais como o campo educacional ou o campo sociológico. Nesse caso, acredito que talvez pudéssemos pensar nesses exemplos como modos de reorientar nossas práticas em relação tanto à formação de pesquisadores como em relação à formação de profissionais da linguagem que deverão atuar em diferentes campos que, por sua vez, demandam a produção de tecnologias sociais voltadas para o aperfeiçoamento dos letramentos escolares e não escolares.

Um primeiro fechamento desse texto vai se dar com a fala de um grupo de alunos da pós-graduação em linguística do IEL. Em primeiro lugar, os alunos reconhecem que grande parte do conhecimento produzido na pós-graduação não consegue ser significativo para a sociedade, e parece ficar restrito à academia. Para eles, fatores sociais deveriam ser norteadores da pós-graduação. A relação entre orientador e orientando é muito importante, mas os alunos acreditam que o trabalho colaborativo, seminários de pesquisa e a formação de redes de pesquisa poderiam resultar em produtos finais mais bem delineados. Sem dúvida, os estudos da linguagem com base nas várias “linguísticas” a que têm acesso provoca neles uma “perda das ilusões”□, mas também possibilita o desenvolvimento de uma capacidade analítica sobre a linguagem que modifica definitivamente suas trajetórias individuais. No entanto, eles reconhecem que os cursos deveriam tematizar mais fortemente questões metodológicas, propiciando o contato com distintas metodologias de pesquisa em sua formação.

Um segundo fechamento desse texto tem a ver com as propostas que foram discutidas nas entrevistas com os colegas para a construção de estratégias de intersecção entre os diferentes domínios dos estudos do texto e do discurso de base sociopragmática, sociocognitiva e sociointeracionista:

- a) necessidade de uma percepção ética da formação do pesquisador e do docente; por exemplo, formação de um repertório de conhecimentos a partir de elaboração de alguns balanços e acordos promovidos pela comunidade de professores e alunos da grande área; respeito às vocações regionais e aos percursos interdisciplinares e transdisciplinares já consolidados;
- b) necessidade de elaboração de parâmetros que considerem a formação acadêmica + inserção social do egresso; por exemplo, uma relação mais orgânica e ao mesmo tempo interdisciplinar com o ensino fundamental, médio e universitário; um compromisso com a inserção dos egressos em domínios profissionais outros, tais como o de pesquisador que contribui para o desenvolvimento de novas tecnologias sociais;
- c) oferta de disciplinas que tratem conjuntamente o mesmo objeto (tais como por exemplo, texto, língua, discurso, variação linguística, mudança linguística etc.) a partir de perspectivas e/ou metodologias diferentes;
- d) oferta de disciplinas tais como seminários de pesquisa que privilegiem discussões metodológicas;

- e) produtos finais que resultem tanto de pesquisas de natureza mais descritiva como de pesquisas-ação;
- f) consideração de diagnósticos já feitos na elaboração de projetos de intervenção social e/ou de tecnologias sociais;
- g) consideração da necessidade de construção de um maior diálogo com a sociedade com base em um grande respeito em relação ao que a sociedade pensa sobre a língua e a linguagem (ver toda a discussão na sociologia sobre a importância do senso comum para a (re)elaboração do conhecimento sociológico; ver a discussão sobre a necessária consideração da voz do outro na elaboração do conhecimento antropológico (desconstrução da autoridade etnográfica).

No quadro acima exposto, ao enfrentarmos os desafios que nos são colocados todos os dias para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da pós-graduação na área de Letras e Linguística no Brasil, o trabalho de orientação, tal como o tematizamos no início desse texto, passa por dramáticas mudanças, dado que os nossos alunos alimentam uma expectativa bastante diferente da nossa em relação a essa atividade. Se por um lado, conseguimos ainda fazer o trabalho artesanal no qual muitos de nós acredita, por outro lado, a cada dia se exige de nós, professores da pós-graduação, que possamos, para além de orientar o trabalho propriamente dito, com razão e emoção, sensibilidade e persuasão, possamos também, com as mesmas atitudes, orientar nossos alunos a terem atuações profissionais condizentes com as demandas exigidas pelas instituições nas quais eles, muitas vezes, já se inscrevem como especialistas no campo de estudos da linguagem. Muitas são as demandas, especialmente em relação aos profissionais dos estudos do texto e do discurso. Isso nos enche de orgulho, mas também, nos deixa frente a frente com um conjunto de altas responsabilidades e expectativas em relação ao nosso trabalho. Espero que as sugestões delineadas acima possam contribuir para que os grupos envolvidos com a produção acadêmica norteadas por essas teorias possam se organizar ainda mais e promover mudanças significativas nas práticas de letramento acadêmicas, escolares e não-escolares.

Exatamente em função dessas demandas complexas em um contexto também complexo que é o da sociedade brasileira hoje, gostaria de terminar este texto com a fala de colegas da literatura sobre a importância das teorias do texto na pós-graduação em nossa área: o objeto texto é central e as várias teorias desenvolvidas sobre esse objeto (cf. Bentes;

Rezende, no prelo) nos ajudam a pensar o estatuto científico e político de nossa atividade. Foi isso que esse texto pretendeu encarnar.

Referências

BECKER, H. *Falando da sociedade*. São Paulo, 2009.

BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. ; ALVES FILHO, F.(Orgs.). Linguagem em (Dis)curso. Referenciação, v. 12, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso>.

_____.; REZENDE, R. C. O texto como objeto de pesquisa. In: GONÇALVES, A.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). *Ciências da Linguagem: O Fazer Científico*. Campinas, SP: Mercado de Letras. v. 2. (no prelo).

BRASIL. Lei no 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. Secretaria de Informação e documentação. Subsecretaria de Informações. *Legislação Republicana Brasileira*. Brasília, 2002. 1 CD ROM.

_____. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho de Estado*. Brasília, 1995.

_____. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2008 [1961].

KOCH, I. G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

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

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Processo de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, n. 14, p. 169-190, 1998.

MIRANDA, N. S. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa- FAPEMIG-PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora, 2007.

_____. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. FAPEMIG- PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora, 2009.

_____. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. PNPd/CAPES - PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora, 2011.

_____.; BERNARDO, F.C. Frames, discursos e valores. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 55(1), p. 81-98, jan./jun. 2013.

MORATO, E. M.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). A noção de frame. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 55(1), jan./jun. 2013. 137p.

PIRES, R. C. M. PIBIC/CNPq: O que nos diz a prática profissional de egressos? *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 487-514, jul. 2009.